



# RESILIENCIA

REFLEXIONES, TESTIMONIOS Y LEGADOS

COORDINADO POR  
**ROSA MARIA GRILLO**  
**BERENIZE GALICIA ISASMENDI**



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI SALERNO



**DiPoUm libri**  
STUDI

*Biblioteca di Studi e Testi*  
*Dall'antica Babele alle contaminazioni della Modernità*

Resiliencia. Reflexiones, Testimonios y Legados / Rosa Maria Grillo, Berenize Galicia Isasmendi (a cura di). – Salerno, DipSUM, 2024. – 320 p. ; 1,9 cm. – (Biblioteca di Studi e Testi : dall'antica Babele alle contaminazioni della Modernità ; 5).

*Resiliencia*

*Reflexiones, Testimonios y Legados*

Rosa Maria Grillo, Berenize Galicia Isasmendi (coordinado por)

Acceso alla versione elettronica:

<http://www.fedoabooks.unina.it/index.php/fedoapress/catalog/series/>

*Biblioteca di Studi e Testi*

Gli e-book di ShareBook sono pubblicati in modalità

Open Access con licenza Creative Commons Attribution 4.0 International

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*

Corrección de estilo y maquetación:

Iván Galicia [igalicia@colmex.mx](mailto:igalicia@colmex.mx) y Edinson Aladino [edialad@hotmail.com](mailto:edialad@hotmail.com)

Textos, imágenes y tablas © de los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen

DipSUMlibri Studi

*Biblioteca di Studi e Testi*

*Dall'antica Babele alle contaminazioni della Modernità*

prima edizione elettronica: marzo 2024

ISBN 978-88-31216-55-5

[pubblicazioni.dipsum@unisa.it](mailto:pubblicazioni.dipsum@unisa.it)

in copertina: Henri Rousseau - *La Encantadora de Serpientes*

(Museo de Orsay, París, 1907. Óleo sobre lienzo, 169 x 189,5 cm

progetto grafico: archè officine editoriali

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



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI SALERNO

# RESILIENCIA

*Reflexiones, Testimonios y Legados*

coordinado por  
Rosa Maria Grillo  
Berenize Galicia Isasmendi





## ÍNDICE

<i>Rosa Maria Grillo,</i> <i>Berenize Galicia Isasmendi</i> <i>Edinson Aladino</i> Presentación	9
<i>Rosa Maria Grillo</i> La resiliencia femenina empieza en la infancia...	15
<i>Josefina Manjarrez Rosas</i> <i>Esmeralda Surisarey Flores Corte</i> La participación de las jóvenes estudiantes en la erradicación de la violencia de género en la BUAP. La protesta como forma de resiliencia	33
<i>María del Carmen Labastida Claudio</i> De harinas y paños: historia del Molino de Santo Domingo y La Constancia Mexicana (1830-1906)	59
<i>Erika Galicia Isasmendi</i> Ante la orfandad. La casa de niñas y niños expósitos del señor San José, Ciudad de México (1788-1796)	77
<i>Cristina Cruz Carvajal</i> Resiliencia y liderazgo familiar entre mujeres poblanas migrantes en Nueva York ante la crisis del covid-19	95

<i>Eddy Jemner Flores Gallegos</i> La sinergia: resiliencia y conciencia histórica, perspectivas de trabajo en el aula	117
<i>Edgar Gómez Bonilla</i> Desafíos y previsiones docentes para promover la conciencia histórica en el marco del plan 0-23 años	133
<i>María Yanet Gómez Bonilla</i> Estrategias docentes para comprender el rediseño del marco curricular común de la educación media superior	149
<i>Susana Ismenne Burgos Vázquez</i> <i>José Gabriel Montes Sosa</i> Deseo de saber en el proceso de enseñanza-aprendizaje	167
<i>Víctor Gerardo Rivas López</i> De la dialéctica de resiliencia y culpa en <i>Los guardianes del faro</i>	177
<i>Víctor Alejandro Ruiz Ramírez</i> De la meditación en pintura	201
<i>Berenize Galicia Isasmendi</i> <i>Ámbar Renata Flores Romero</i> De resiliencia, lo femenino y las maternidades en el cine: <i>Huesera</i> (2022) de Michelle Garza y <i>Todo sobre mi madre</i> (1999) de Pedro Almodóvar	217
<i>Carlo Mearilli</i> <i>La ciudad perdida de Z: un hombre entre dos mundos</i>	235
<i>León Felipe Barrón Rosas</i> Severo Sarduy y Lezama Lima: la herencia en tiempos de aflicción	265

<i>Alejandro Palma Castro</i>	
Entre la resiliencia y la restancia: subjetividades poéticas en las vanguardias hispanoamericanas	283
<i>Sinopsis de las contribuciones</i>	303
<i>Los autores</i>	318



## PRESENTACIÓN

*Rosa Maria Grillo, Berenize Galicia Isasmendi, Edinson Aladino*

Fue el 31 de diciembre del 2019 cuando la OMS fue informada por el Ministerio de Salud de China de los 41 pacientes con un caso atípico de neumonía, así empieza la última pandemia que nos ha asolado como humanidad<sup>1</sup>. Desde México el Covid-19 se veía como ajeno hasta que el primer caso fue reportado el 28 de febrero de 2020<sup>2</sup> y en marzo la vida cotidiana cambió con las muertes y el confinamiento. Específicamente, el 23 de marzo de 2020 Andrés Manuel López Obrador, presidente de México, dio a conocer el Decreto de emergencia sanitaria en el país, mismo que se dio por finalizado el 9 de mayo de 2023<sup>3</sup>. Es debido a esta emergencia sanitaria que se incrementó la necesidad por reflexionar sobre las diversas situaciones que nos aquejan

---

1 Confróntese en: “La pandemia de Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19): Situación actual e implicaciones para México” de Xavier Escudero, Jeannette Guarner, Arturo Galindo-Fraga, Mara Escudero-Salamanca, Marco A. Alcocer-Gamba y Carlos Del Río, “Archivos de cardiología de México”, mayo 2021, [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-99402020000500007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-99402020000500007).

2 Confróntese en: “La pandemia Covid-19 en México” de Edgar Dehesa López, <https://hospital.uas.edu.mx/revmeduas/articulos/v10/n2/editorial102.html>.

3 Confróntese en: Secretaría de Salud. México pone fin a la emergencia sanitaria por COVID-19: Secretaría de Salud. <https://www.gob.mx/salud/prensa/mexico-pone-fin-a-la-emergencia-sanitaria-por-covid-19-secretaria-de-salud>

no sólo como investigadores y docentes sino como humanidad, desde el panorama nacional e internacional. Así, surgió nuestro interés por reunir en este libro diversas voces que desde las humanidades reflexionan en torno a una noción que se ha vuelto fundamental: la resiliencia, entendida como la actitud y actividad fundamental que nos permite ser «capaces de sobrevivir y superar adversidades a pesar de vivir en condiciones de pobreza, violencia intrafamiliar, o a pesar de las consecuencias de una catástrofe natural [...] la Resiliencia intenta promover procesos que involucren al individuo y su ambiente social ayudándolo a superar riesgos y a tener una mejor calidad de vida» (65)<sup>4</sup>. A partir de esto, es importante especificar lo que cada Capítulo elucida sobre la resiliencia:

Para abrir el puente y remarcar la importancia de la resiliencia entre la historia y la literatura, Rosa María Grillo con *La resiliencia femenina empieza en la infancia...* estudia dos obras de la cubana María de la Mercedes Santa Cruz y Montalvo (*Mis doce primeros años* y *La Historia de sor Inés*), las cuales son consideradas como diarios íntimos y ejemplo del género epistolar y nos permiten recrear los procesos de resiliencia femenina.

Desde el panorama local, en la ciudad de Puebla, México, tenemos el aporte de Josefina Manjarrez Rosas y Esmeralda Surisarey Flores Corte quienes, en *La participación de las jóvenes estudiantes en la erradicación de la violencia de género en la BUAP*, estudian la protesta como forma de resiliencia y nos invitan a reflexionar en un tema de importancia internacional: la presencia de la violencia de género en el espacio social universitario, la cual afortunadamente es puesta en evidencia. Específicamente las autoras analizan el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Siguiendo con el panorama local, María del Carmen Labastida Claudio en *De harinas y paños: historia del Molino de Santo Domingo y La Constancia Mexicana (1830-1906)*, nos introduce en la historia resiliente de uno de los inmuebles emblemáticos de la ciudad de Puebla: La Constancia Mexicana. De este modo, coteja los procesos históricos que vivió dicho patrimonio, al igual que las modificaciones y transfor-

---

4 Confróntese en “Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica” de María Cristina García-Vesga y Elsy Domínguez-de la Ossa, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 2013, pp. 63-77.

maciones que afrontó en el horizonte de la industria textil tanto poblana como mexicana.

Erika Galicia Isasmendi, con *Ante la orfandad. La casa de niñas y niños expósitos del señor San José, Ciudad de México (1788-1796)*, nos permite conocer la situación resiliente ante la fragilidad en que vivieron los niños expósitos, en la sociedad novohispana, a partir de tres fuentes: *Memorial que presentan a todos estados los niños expósitos de la imperial ciudad de México por mano de su arzobispo (1770)*; *Constituciones que para el mejor gobierno, y dirección de la Real Casa del Señor S. Joseph de niños expósitos de esta ciudad de México formo el Ilmo. Sr. Dr. D. Alonso Núñez de Haro y Peralta (1775)* y *Los libros donde se asientan los niños y niñas que salen de la Real Casa de San Joseph de expósitos y las personas que los adoptan (1788-1840)*. Cristina Cruz Carvajal, en *Resiliencia y liderazgo familiar entre mujeres poblanas migrantes en Nueva York ante la crisis del covid-19*, estudia el caso de las mujeres migrantes poblanas quienes adoptan actitudes resilientes para sortear las dificultades. La autora remarca cómo, a raíz de la pandemia de Covid-19, estas mujeres aprendieron a ser más resilientes respecto a sus contrapartes masculinos, en el ámbito de las visciditudes atingentes como extranjerías en países como Estados Unidos, donde coexisten otras reconceptualizaciones de las tradiciones culturales mexicanas. Por su parte, Eddy Jemner Flores Gallegos aborda en su trabajo *La sinergia: resiliencia y conciencia histórica, perspectiva de trabajo en el aula* una reflexión que compagina el campo de la educación, el sentido de la memoria y la pertinencia de comprender los procesos dinámicos de la resiliencia para la transformación del espacio social que se habita. Saber encaminar en el aula de clases historias de resiliencia ayuda a enlazar el sentido de la solidaridad, del humanismo y la generosidad como acto fundante de una nueva forma de ser en esta era pospandémica atravesada por eventos sorpresivos.

Edgar Gómez Bonilla con el texto *Desafíos y previsiones docentes para promover la conciencia histórica en el marco del plan 0-23 años* sigue la deriva del ámbito de la educación para desembocar en el tema de la Nueva Escuela Mexicana y el marco de conciencia histórica que se debe orientar en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, para afianzar, desde temprano en el aula de clases, una formación de ciudadanía cuya participación responsable en la vida pueda establecerse bajo parámetros de civismo y actitudes éticas. La

educación debe ser integral y velar por las distintas etapas del desarrollo del sujeto a lo largo de la vida y señalarle la importancia de la historia inmediata de su realidad con un sentido de pertenencia y memoria para el cambio social y resiliente.

En este decurso María Yanet Gómez Bonilla con *Estrategias docentes para comprender el rediseño del Marco Curricular Común de la educación media superior* se centra en analizar los nuevos presupuestos en la educación media superior en relación con las políticas educativas de cara al perfil que debe alcanzar el egresado, en cuyo caso, y para el nivel de bachillerato, los docentes deben seguir diferentes estrategias, acciones, metas y lineamientos especificados que buscan mejorar la enseñanza-aprendizaje para brindar así al estudiantado una formación resiliente de bienestar para la vida.

Siguiendo con este hilo, José Gabriel Montes Sosa y Susana Ismenne Burgos Vázquez plantean en *Deseo de saber en el proceso de enseñanza-aprendizaje* el tema del deseo enfocado en el acto educativo por medio de una reflexión acerca del Eros, que deviene de la tradición socrática y platónica, como parte de las experiencias vinculadas al logos que enfatizan el amor por el conocimiento y la creatividad del ser humano. Esto es tenido en cuenta en el horizonte vital y cognitivo tanto del accionar del docente como del vivir del estudiantado en confluencia con la efectividad, el reconocimiento de las singularidades y la resiliencia en el dominio del saber y del ser. Víctor Gerardo Rivas López con *De la dialéctica de resiliencia y culpa en Los guardianes del faro* cuestiona la idea de resiliencia a partir de la película *Los guardianes del faro*; en un primer momento expone las contradicciones ético-antropológicas de la resiliencia; en un segundo y tercer momento advierte cómo en el film la culpa es una determinación ontológica más potente que la habilidad del hombre para superar lo negativo y apuesta por desarticular la resiliencia como algo innato a las reacciones humanas. Víctor Alejandro Ruiz Ramírez con *De la meditación en pintura* aborda la resiliencia a partir de la experiencia sensible que genera el color en la obras de Vincent Van Gogh, esto a través de la tensión entre luz y materia. De esta manera se asienta una reflexión concienzuda sobre los lazos y diálogos que mantiene el arte con la filosofía y la vida. Van Gogh, manifiestamente en su universo pictórico, ofrece derivas estéticas de gran valor sensible y cognitivo para pensar la verdad en pintura, la perspectiva y el aparecer de las cosas. Berenize Galicia Isasmendi y

Ámbar Renata Flores Romero en *De resiliencia, lo femenino y las maternidades en el cine: Huesera (2022) de Michelle Garza y Todo sobre mi madre (1999) de Pedro Almodóvar* abordan la idealización de la maternidad, los modelos familiares y la función de la mujer en la familia y la sociedad. A raíz de esto reflexionan sobre la pregunta ¿de qué forma se cuestionan los estereotipos de género en el cine y, de manera específica, cómo se simboliza a la figura materna? Para obtener una posible respuesta comparan dos producciones cinematográficas en las que se representa a la madre: por un lado, la película *Huesera (2022)*, dirigida por Michelle Garza, directora y guionista mexicana; y por el otro lado, *Todo sobre mi madre (1999)* del director español Pedro Almodóvar. Carlo Mearilli con *La ciudad perdida de Z: el hombre entre dos mundos* se enfoca en el cine y acoge, específicamente, la historia del mayor inglés Percy Fawcett en el contexto de la Primera Guerra Mundial, el cual es un periodo de grandes cambios globales a nivel político, económico y social. La reflexión que se decanta aquí plantea un recorrido por otras filmografías en el plano del documental, de las películas con matices histórico-geográficos donde se medita o se enclava una reflexión a profundidad entre la relación del ser humano y la naturaleza, el sentido de la aventura y la pulsión del hallazgo de una nueva ciudad como nueva utopía en la exploración metafórica del protagonista. León Felipe Barrón Rosas en *Severo Sarduy y Lezama Lima: la herencia en tiempos de aflicción* reflexiona sobre el impacto de la obra de José Lezama Lima en la poética de Severo Sarduy; asimismo remarca explícitamente el tema de la herencia que se genera a partir del acto de interpretar, del acto de leer (infel o fielmente) el corpus lezamiano, y hacer propio un legado literario por medio de la responsabilidad hermenéutica. Dicha responsabilidad el autor camagüeyano la fue adquiriendo a lo largo de su derrotero como escritor exiliado en París, para enmarcar así una nueva posibilidad del discurso literario latinoamericano que devendrá como nuestra última vanguardia: el neobarroco.

Para cerrar este volumen, Alejandro Palma Castro con *Entre la resiliencia y la restancia: una poesía posible*, reconsidera el plano de la ficción en el discurso poético a través de una reflexión entre la *poiesis* y la *mimesis*. De esta manera, ofrece un panorama detallado de las técnicas de composición en poesía, cuyo recorrido ejemplifica desde la poesía hispanoárabe, la lírica provenzal, hasta llegar al dominio de

la poesía contemporánea de escritoras de vanguardia en Hispanoamérica. A partir del concepto de restancia, Palma Castro retoma escritoras del talante artístico de Nahui Olin o Hilda Mundy, quienes han sido soslayadas, cuando no invisibilizadas, dentro del campo de los estudios literarios y dentro de la tradición cultural de la literatura en América Latina.

Finalmente, agradecemos a las profesoras, profesores y estudiantes por participar en este volumen con sus investigaciones.

*Salerno-Puebla-Cali, diciembre 2023*

## LA RESILIENCIA FEMENINA EMPIEZA EN LA INFANCIA...

*Rosa Maria Grillo*

Universidad de Salerno (Italia)

Es inevitable hacer una premisa a este estudio que encaja en la nunca acabada discusión sobre formas y modalidades de la escritura según el género: parto del asunto –simplificado y ciertamente no exhaustivo– que, si bien en la mayoría de los casos<sup>1</sup> hay diferencias entre escritura autobiográfica femenina y masculina (autobiografía íntima versus memorias o *cursus honorum*, cronología irregular y fragmentaria versus cronología lineal etc.), éstas dependen no de factores genéticos o del sexo biológico (mujer/hombre) sino de la condición de vida individual y del grupo/nación de pertenencia (identidad de género dentro de la identidad étnica, social, económica etc.).

En el caso específico, en nuestro mundo occidental hasta hace poco la mujer, sujeto débil, invisible, anclado en la esfera privada y no en la pública, queriendo escribir su autobiografía no podía sino escribir sobre su mundo, el de los afectos y de la intimidad, utilizando una escritura “de corazón” (los vaivenes de la memoria) y no “de cabeza” (la lógica concatenación de los acontecimientos) mientras que el hombre, al centro del mundo, podía ofrecer su interpretación de la historia de la que había sido protagonista o testigo (memorias), o

---

<sup>1</sup> Todo esto lo entiendo referido al siglo XX, ya que en las últimas décadas se está superando el binarismo de género hombre/mujer y se habla de género/s fluido/s, de multiplicidad de identidades que se reconocen en la sigla LGBTQ.

proponer su vida como modelo ejemplar (*cursus honorum*). Esto porque, como se ha escrito repetidamente, el género de la autobiografía moderna ha nacido en el siglo XVIII para que el hombre burgués, blanco, occidental, alfabetizado, pudiera narrarse a sí mismo y ofrecerse como ejemplo, y estaba prohibido a los grupos “débiles” como mujeres, sujetos colonizados, marginados etc., que sólo recientemente han adquirido visibilidad y derecho de palabra.

A partir de finales del 800 y más con la Primera Guerra Mundial, algo ha cambiado para las mujeres, pero apoderarse de un género androcéntrico como la autobiografía no es un proceso indoloro ni aséptico, e implica una elección: seguir limitándose al mundo íntimo y privado como el hogar, la familia, etc., copiar el modelo “masculino” de la autobiografía tradicional, trazando un recorrido lineal de una vida pública y/o de una afirmación individual, hacer de la literatura un arma de denuncia, de lucha y de afirmación de la diferencia, en fin reflexionar y crear su propio lenguaje, estilo, y narrar el difícil trayecto hacia una nueva identidad en la que público y privado se puedan armonizar y convivir. Por supuesto no existen géneros y subgéneros literarios al estado puro, siempre hay interferencias entre público y privado, pero estadísticamente se puede afirmar que, dentro del discurso autorreferencial, las memorias, donde prevalecen datos y acontecimientos exteriores, así como el *cursus honorum*, donde prevalece el relato de un proceso para llegar al éxito y a la fama, están escritos prevalentemente por hombres siguiendo una cronología lineal, mientras que las autobiografías que tienden a trazar una historia interior a través de yuxtaposiciones de fragmentos, son obras de mujeres: pero es siempre una cuestión alquímica de grados y porcentajes, de las motivaciones y las finalidades del acto de escribir, y sobre todo de las circunstancias de la vida de cada uno en un contexto determinado: sin duda la autobiografía de una mujer burguesa occidental del siglo XX será más cercana a la autobiografía de un hombre burgués occidental del siglo XX que a la autobiografía de una mujer africana o mediorienta de la misma época.

Algunas mujeres que han querido superar esta dicotomía –narrar su propia vida reflexionando sobre su relación con la sociedad, sobre el mundo, sus sentimientos y sus aspiraciones– han tenido que buscar formas nuevas, ampliando los límites, por ejemplo, de la literatura epistolar tradicionalmente referida a la esfera íntima, escribiendo au-

tobiografías siguiendo el vaivén de la memoria, o buscando en la infancia, en aquel mundo considerado erróneamente “paraíso terrenal” o territorio asexuado compartido por niñas y niños, los gérmenes, los indicios, de lo que será su vida futura. Conscientes de que no sólo los acontecimientos exteriores, las batallas y los hombres públicos hacen la Historia, sino que la vida privada, la reflexión sobre los acontecimientos, las relaciones interpersonales, las vivencias individuales, son parte de la Historia y enriquecen su comprensión, muchas mujeres nos han ofrecido otras posibles incursiones en la Historia permitiéndonos, a través de su propia mirada, acercarnos al mundo “nuevo” que estaban intentando construir, atenuando las diferencias netas entre esfera de lo femenino y de lo masculino en la escritura autobiográfica.

En especial, a través de los escritos de mujeres que han vivido experiencias y momentos cruciales de la Historia y que han individuado en los años de la infancia rastros de sus vocaciones que la sociedad del tiempo intentó aplastar, me aventuro en un viaje entre las dos orillas del Atlántico en busca de elementos que, aun en ambientes familiares y sociales privilegiados, delatan difidencias, prohibiciones, censuras hacia intentos emancipadores de niñas y muchachas.

Por supuesto, en estos textos hay que aceptar el “pacto de lectura” basado en la total confianza en quien escribe, ya que el relato de la infancia, más que el de la edad adulta, se desarrolla principalmente en ambientes cerrados, dentro de la casa u otros ambientes –conventos y colegios– donde los grandes eventos de la Historia llegan difuminados y es difícil comprobar lo que vamos leyendo.

El análisis del papel atribuido a la infancia ofrece las primeras diferencias entre la escritura femenina y la escritura masculina: en esta última, en la mayoría de los casos la infancia es vista como el Paraíso Perdido, como un lugar y un tiempo míticos añorados desde la lejanía de la edad adulta, mientras que en los escritos de mujeres generalmente la infancia es un caparazón por romper, una prueba por superar para el estallido de la vocación artística o simplemente de la vitalidad juvenil. Lo podemos averiguar confrontando, por ejemplo, las memorias de dos intelectuales españoles de los años 30, ambos republicanos y exiliados: la primera parte de la autobiografía de Francisco Ayala, *Recuerdos y olvidos* (1982), se titula “Del paraíso al destierro”, mientras que la autobiografía de Concha Méndez se titula *Memorias habladas, memorias armadas* (1990) y se configura precisamente como

la historia de las luchas emprendidas desde la infancia en el camino de emancipación como mujer, como esposa y, finalmente, como escritora.

Así es que en las escrituras autobiográficas de mujeres fácilmente podemos encontrar formas de resiliencia infantil, es decir la puesta en práctica de estrategias creativas para superar adversidades y barreras, principalmente las derivadas de la pertenencia al género femenino y a sus supuestas intrínsecas limitaciones, físicas, intelectuales, psicológicas.

Un caso muy llamativo<sup>2</sup> es el de María de la Mercedes Santa Cruz y Montalvo, conocida como la Condesa de Merlín, nacida en La Habana en 1789, quien, si bien pasó gran parte de su vida en Madrid (1802-1812) y París (con su esposo el general francés Christophe de Merlín, después de la caída de Napoleón) y escribió su obra en francés, se consideraba a sí misma y es considerada autora cubana, recordada y alabada por Luisa Campuzano como autora de «la primera novela cubana de tema cubano» (*Historia de Sor Inés*) y también de «la primera autobiografía femenina latinoamericana» (CAMPUZANO L. 2010: 7). Mirta Yañez la considera «La primera cubana que se aventuró a mirar [...] inauguradora de la prosa cubana escrita por mujer» (YAÑEZ M. 1996: 30).

Esto ya sería suficiente para otorgarle nuestra máxima atención, aún más si consideramos que escribe todas sus obras desde el lugar privilegiado de la pertenencia a dos mundos:

«su perspectiva es única al presentar la visión [de Cuba] desde dentro y al mismo tiempo desde fuera, es decir de una autora que es nativa y extranjera a la vez [...] y al final resulta ser lo que Homi Bhabba define como “colonial hybrid”, que se debate entre su adhesión a las leyes del país colonizador y su identificación con la colonia, tierra de su infancia criolla» (REGAZZONI S. 2007: 132).

---

2 Muy interesante es también el caso de la escritora española Rosa Chacel (1898-1994), quien escribió *Desde el amanecer* (1972), análisis pormenorizado de su formación intelectual en el lapso de tiempo limitado y cerrado de la infancia, los diarios *Alcancía*, *Ida y Vuelta* (1982), *Autobiografías y Diarios* (2004) donde analiza su vida adulta (GRILLO R.M. 2001).

En toda su obra, estudiada muy atentamente por autoras dedicadas a lecturas femeninas/feministas, entre ellas Luisa Campuzano y Susanna Regazzoni, esta doble mirada es presente, modulada en las diversas ediciones y traducciones de sus obras según una inteligente y muy moderna atención al público lector, francés, cubano o español, como es evidente en las cartas que envía a sus amigos franceses y a su hija Teresa durante su viaje a La Habana, casi 40 años después de haber abandonado la isla donde había nacido: de las 36 cartas publicadas en París en 1841 (*La Habane*), la edición en 1844, en español, presenta solo 10 cartas en las que no emergen alusiones al malgobierno, a la esclavitud, a la dependencia de España, y quedan solo bocetos, cuentos, anécdotas muy cercanos al romanticismo costumbrista, sin ningún rasgo de crítica a la madrepatria o al gobierno colonial. Integralmente en español serán publicadas solo en 1981, y en esta edición completa, así como en *Mis doce primeros años*, a través de su mirada y de sus experiencias penetramos en profundidad en el contexto de la Cuba colonial de la primera mitad del siglo: los dos textos constituyen por lo tanto un prototipo de la escritura autobiográfica femenina que intenta cruzar lo público con lo privado.

En esas cartas la mirada es totalmente adulta e indagadora, nada le es ajeno, la naturaleza, la sociedad, el problema de la esclavitud<sup>3</sup> al cual se acerca con espíritu compasivo pero también “comercial” (su familia era dueña de tierras y esclavos, ella se declara en contra de la trata pero no en contra de la esclavitud, reivindicando la “bondad” y generosidad de los dueños –su padre y ella misma– hacia los esclavos, dóciles y agradecidos), acercándose a la posición de Domingo del Monte y sus contertulios. María de las Mercedes no participó en las tertulias de Domingo del Monte pero sus posiciones parecen coincidir ya que del Monte fue un patricio privilegiado e iluminado, de forma-

---

3 Carta XX dirigida al ingeniero naval Charles Dupin, excluida de la edición española de 1844, reintegrada en la de 1981 de la que cito: «Nada más justo que abolir la trata de los negros; pero nada más injusto que la emancipación de los esclavos. Si la trata es un abuso de fuerza que indigna, un atentado contra el derecho natural, la emancipación sería una violación de la propiedad, de los derechos adquiridos y consagrados por las leyes, una verdadera expropiación» (1981: 154). En los años entre 1817 y 1840 Inglaterra intentó imponer a España la prohibición de traer nuevos esclavos a Cuba, y hasta dar la libertad a los esclavos traídos a Cuba después de 1820 (CAMPUZANO L. 2004: 30-34).

ción neoclásica y católica, guía y mentor de un grupo de intelectuales a través de tertulias y revistas: proponía «una compasión natural y filosófica hacia los esclavos como por todos los seres desafortunados, pero no quería esclavos en su patria, “ni menos que estos esclavos fuesen negros, es decir, de un ramo tan salvaje de la familia humana”» (SCHULMAN I. 2014: 14). De acuerdo con esa postura clasista “iluminada”, los escritores de esta generación, incluida la misma Condesa de Merlín, «eligieron representar a un esclavo dócil y sumiso para suscitar, ante los abusos de la esclavitud, una reacción compasiva por parte de los miembros más ilustrados de la colonia» (SCHULMAN I. 2014: 15). No es infrecuente que en la literatura cubana colonial la condición del esclavo negro sea equiparada a la de la mujer, como en *Sab* (1841) de Gertrudis Gómez de Avellaneda, escritora y poetisa nacida en Cuba que ha vivido largamente en España pero siempre con nostalgia hacia su isla natal: considerada la primera novela antiesclavista, en *Sab* son presentados con connotación positiva a los personajes “débiles” por sexo –Carlota y Teresa– por raza –Sab y los indios– y por clase (es decir, poder económico) –Sab y Teresa–, entrelazando los temas de la esclavitud con los de la “inferioridad” femenina. Si bien sin declaraciones ni subrayados, también en la Condesa de Merlín podemos individuar rasgos por lo menos de empatía y complicidad que unía a la pequeña María con los esclavos de su casa resaltando ese paralelismo sutil entre la condición femenina de casi esclavitud y la de los esclavos “civilizados”, que viven en la casa de sus dueños: todo esto se reflejará luego en su conducta adulta y en su escritura que siempre evidencia la nostalgia de la infancia feliz que allí había vivido en un clima edénico de convivencia en la naturaleza y con esclavos y sirvientas.

Si estamos acostumbrados a novelas y textos autoreferenciales que narran la formación varonil, el pasaje de la infancia a la madurez y a la integración en un grupo a través de pruebas de coraje físicas y morales, con el paso obligado desde la identificación con el modelo familiar<sup>4</sup> hasta la separación y el rechazo del mismo, aquí nos encontramos con pruebas de resiliencia femenina de una niña en la Cuba colonial, contadas por ella misma en un texto autoreferencial (*Mes douze premières années*, París, 1831, publicado “censurado” en

---

4 Excepciones son sin duda las novelas picarescas, en las que falta el modelo familiar en el cual identificarse o que se rechaza.

español en 1838 en Filadelfia con el título *Mis doce primeros años*) que termina en el momento en que, con 12 años de edad, está en España finalmente junto con su madre. Escrito en Francia y en francés, es una declaración de amor a la isla caribeña, y al mismo tiempo una autoindagación para delinear desde la infancia los caracteres que la acompañarán toda su vida.

Empieza con un claro pacto de lectura —«No es una novela lo que va a leerse; es un simple relato de los recuerdos de mi niñez» (2010a: 21)— y se presenta como una carta dirigida a la «querida Leonor» (2010a: 23): cabe por lo tanto en la categoría de escritura mujeril tradicional, diarios íntimos y género epistolar. Relata, casi 30 años después, la infancia de una niña de familia rica y pudiente, y oportunamente Luisa Campuzano lo ha publicado junto con dos textos más que se refieren a las experiencias vividas por dos mujeres que compartieron con María de las Mercedes un trozo de vida: *La Historia de sor Inés* (1832) ambientado en el convento donde estuvo un tiempo también María de las Mercedes y *La evasión* (1838) ambientado en la casa de la abuela paterna, ambos publicados en Francia<sup>5</sup>. Como veremos, los tres textos relatan, en registros diversos, «los perversos mecanismos de control y castigo de una sociedad implacable para con las mujeres que aspiraban a elegir su propio destino» (CAMPUZANO L. 2010: 10). Caben los tres, por lo tanto, en el ámbito de esta investigación, pero dejo de lado a *La evasión*<sup>6</sup>, un breve relato que narra las consecuencias de un acto de rebeldía de su tía Conchita, sin profundizar en las motivaciones y en las reacciones de la joven.

---

5 Para una historia detallada del complejo editorial de estas obras, ver CAMPUZANO L. 2010: 8-10: «Los últimos párrafos de *Mes douze premières années* y los primeros de *Histoire de Sœur Inés* establecen una bien tramada continuidad, que se evidencia además [...] en las versiones al español [...] no sólo por el hecho de que al título del segundo libro se le añade el subtítulo *Episodio de mis doce primeros años*, sino porque pueden reunirse en un solo volumen», como se ha hecho en la edición de 1922 y en la de 2010.

6 *La evasión* también podemos considerarla un apéndice a *Mis doce...*, algo relacionado con un terrible castigo que su tía Conchita sufrió en la casa de la abuela paterna en la que María de las Mercedes tuvo que hospedarse algunos días: Campuzano hipotetiza que no está incluido en *Mis doce...* porque cuando se publicó la tía todavía vivía y «habría sido muy vergonzoso para ella el conocimiento público del horrendo castigo que había recibido [...] Merlín decidió no incluir este relato en el libro» (CAMPUZANO L. 2010: 16-17) postergando la publicación después de la muerte de la tía.

Me referiré a los otros dos siguiendo la edición de Campuzano, pero subrayando un ulterior elemento de cohesión entre los dos textos que desaparece de la edición de Campuzano. Al final del capítulo VIII de *Mis doce...* la edición de Nara Araújo (1984) presenta unas líneas («¡Pobre madre Santa Inés! Yo te he conocido, y aunque en una edad bien tierna, mi corazón ha simpatizado con tus pesares. Pero no anticipemos los acontecimientos!») acompañadas por una nota de la misma Araújo:

«Estos dos últimos párrafos fueron suprimidos en la edición hecha por la imprenta El Siglo XX, La Habana, 1922 [de la que cita Campuzano]. Se reproducen aquí tal como aparecieron en la primera traducción al español de la presente obra, realizada por Agustín de Palma y editada en Filadelfia, en 1838. El lector comprenderá por qué estas líneas podían resultar inconvenientes» (1984: 39).

Naturalmente se refiere a la dura crítica a la cultura colonial, laica y religiosa, que sobresale de la trágica *Historia de sor Inés*, anticipada en estas líneas y en los últimos párrafos de *Mis doce...*, cuando María de las Mercedes, instalada en Madrid donde se cierran la primera etapa de su vida y su formación “caribeña”, recibe un paquete que llega desde Estados Unidos a través de un miembro de la Embajada que contiene las memorias de sor Inés, una larga carta «a la querida Mercedes» que, imaginamos, la autora reescribe y elabora publicándola antes como texto autónomo (en París, en 1831 uno y 1832 otro) y luego (en La Habana, 1922) como “segunda parte” de *Mis doce primeros años*. En todas las ediciones *Mis doce...* termina como en suspense: «Volví a mi cuarto entregada a una agitación muy viva; rompí el sello y empecé a leer aquel precioso manuscrito, cuyo recuerdo no debía borrarse de mi alma en todo el resto de mi vida» (CONDESA DE MERLÍN 1984: 96; 2010a: 92).

En todo caso, es importante subrayar cómo *Mis doce...* y *La Historia de sor Inés* proceden en paralelo como dos novelas de formación –de resiliencia– de dos mujeres en el mismo contexto geográfico, político y social, presentando ambas duras críticas y denuncias al instituto

conventual y al modelo educativo reservado a las mujeres<sup>7</sup>, si bien con desenlaces opuestos: la salvación de María de las Mercedes gracias a la decisión de su padre de llevarla a Madrid, donde ya residía su madre desde hacía años, y la muerte de Inés después de la huida del convento y un trágico naufragio. Las dos son autobiografías en forma de carta<sup>8</sup> que empiezan ab origine, como en la tradición de la autobiografía masculina, contando la historia familiar y las relaciones afectiva y social, privada y pública, de los padres.

María de las Mercedes empieza *Mis doce*... contando la gran historia de amor entre sus padres admitiendo, entre líneas, las posibles preocupaciones sobre su futuro ya que el destino de la mujer está predefinido en el mismo acto de nacer e, incluso en familias donde reina la armonía, es portador de presagios no siempre felices: «Su primera hija los colmó de alegría [...] especialmente a mi madre [...]; así es que ningún pesar tuvo su rostro cuando se le anunció mi sexo; algo más tarde las preocupaciones del mundo los hubieran hecho desear un hijo, y la experiencia de la vida los habría inquietado sobre la suerte de su hija» (2010a: 23). En pocas líneas se delinea toda una cultura, ya que casi como una excepción ese nacimiento no conlleva «ningún pesar»... pero pronto se subraya el deseo de la pareja de tener un hijo varón y luego surgirán inquietudes «sobre la suerte de [la] hija».

Pocos días después, su padre tiene que ir a Europa, y decide que su esposa vaya con él mientras que la niña «quedaría confiada al cuidado de [la] bisabuela paterna [...] Ellos partieron, y la felicidad compañera de la infancia, me impidió calcular el tamaño de mi pérdida» (2010a: 23). En esa primera página ya está todo el contenido de *Mis doce*... Una primera infancia libre y mimada en el campo habanero con la bisabuela Mamita, sin ningún proyecto educativo que no fuera el de la libertad en una naturaleza generosa... ni turba a la nena el traslado a la ciudad cuando, por breves periodos, regresa su padre (¡ningún choque de matriz romántica entre campo y ciudad!) y va a vivir con él... Pero, cuando el amado padre tiene que volver a Madrid

---

7 Existen numerosos estudios sobre el rol de los conventos en la educación y en la vida de las mujeres: «Los conventos contribuyen, en igual medida que otras instituciones sociales, a preservar los roles sociales y genéricos, y deben ser tenidos en cuenta para analizar la historia de la educación femenina» (PEINADO RODRÍGUEZ M. 2009: 226).

8 También *Mis doce*... se presenta como una carta dirigida a la «querida Leonor».

durante un periodo largo y ella ya tiene 8 o 9 años, se impone el tema ineludible de un destino predeterminado por el sexo y por la conveniencia económico-social de la familia:

«El cariño que me profesaba [mi padre] le hacía desear llevarme al lado de mi madre: allí hubiera encontrado yo todos los medios de perfeccionar mi educación, que estaba bosquejada apenas. Mas él tenía el proyecto de casarme en América, y las ideas nuevas en que me habría empapado infaliblemente en Europa, en el seno de una vida más refinada, hubieran dado una dirección diferente a mis gustos [y turbado] aquella armonía precisa entre la educación y el puesto social a que está una destinada [...] Mi padre lo concibió así y tomó el partido que parecía aconsejar la prudencia [...] imaginó que el modo más seguro de ponerme a cubierto de todo peligro era el de colocarme en un convento [...] fue decidido que, si yo no tenía repugnancia, pasaría en el convento de Santa Clara todo el tiempo que mi padre estuviese ausente» (CONDESA DE MERLÍN 2010a: 34).

Estas líneas sobre la educación adecuada al proyecto genitorial naturalmente se relacionan con aquella analepsis que «la experiencia de la vida [...] habría inquietado [a sus padres] sobre la suerte de su hija» (2010a: 23), atenuado por aquel «si yo no tenía repugnancia» que deja vislumbrar la posibilidad de otra historia y otra elección. La niña se deja convencer por

«las atenciones más delicadas [de las monjas] pero todos aquellos extremos iban a frustrarse el último día, al ver las fatales rejas y al oír el sonido discordante de los cerrojos. Ya era demasiado tarde; lo había prometido; con el corazón oprimido y los ojos llorosos abracé a Mamita, y por la primera vez sentí el golpe de la desgracia y el yugo de la necesidad» (2010a: 35).

Aquí empieza un amargo periodo de resiliencia. El convento, las normas estrictas, la falsedad de los comportamientos de las monjas, le resultan inaguantables y no puede sino tomar «la firme resolución de salir del convento» (2010a: 36):

«El poder de la voluntad es inmenso, y cuando ésta ejerce su imperio absoluto, un vigor, un impulso hasta entonces ignorado, nos descubre el conocimiento de nuestras fuerzas, extendiendo el círculo de nuestras facultades. También decide muchas veces nuestro destino. Lo he pensado a la edad de nueve años, como lo pienso en el día, pero entonces no podía saber en qué consistía esto, obraba por instinto» (2010a: 36).

En estas líneas encontramos, por un lado, la conciencia del papel forjador del carácter que tienen las adversidades y al mismo tiempo el reconocimiento que aquel germen de determinación presente en la edad infantil será constitutivo también de la edad adulta y, por el otro, la orgullosa reivindicación de una precoz capacidad de urdir estrategias para obtener la liberación del convento, que la María de las Mercedes adulta adscribe al «clima de fuego que me vio nacer, clima bajo el cual no hay niñez, por decirlo así» (2010a: 39) y que confirma en otras ocasiones: «¡Ya no era una niña!» (2010a: 40).

A la negativa del padre –inexplicable para la niña de entonces, ya que su padre la «había acostumbrado demasiado a la indulgencia» (2010a: 39)– de sacarla del convento, que le hace «patente la primera idea de injusticia» (2010a: 39), María de las Mercedes pone en marcha mecanismos de resiliencia pasiva y activa: pierde «el apetito y el sueño, pero conservaba el ánimo, y me ocupaba sin descanso en los medios para salir del convento» (2010a: 39). Este párrafo me parece iluminante sobre las dos reacciones de la niña, que se alternan durante toda la breve permanencia en el convento, correspondientes a sentimientos de triste nostalgia alternados con otros de rebeldía: dolor e irritación, tristeza por «el olvido de los demás» y voluntad de «sacudir el yugo que me oprimía», «proyectos de evasión» y un «plácido recogimiento, [...] parecía que no había intermedio entre Dios y yo».

Al final, como era de esperar ya que conocemos la trayectoria sucesiva de María de la Mercedes, prevalece la reacción activa de búsqueda de alianzas en el cerrado mundo del convento: será precisamente la única monja “amiga” –sor Inés, otra joven encerrada en el convento por voluntad de su padre, cuya historia leeremos después–, que le dará la clave para la huida y le consignará una carta dirigida a su hermano que «debe estar ahora en España» y que la niña podrá encontrar fácilmente una vez que vaya a España con su padre.

A la huida están dedicados pocos párrafos, llenos de suspense y, una vez más, de alternancia de temor y entusiasmo, hasta que llega, finalmente libre, a la casa de Mamita. La felicidad es intensa pero breve: el padre, siempre muy indulgente pero convencido de que para su hija ya ha terminado la etapa del estado de naturaleza y ahora necesita entrar en la etapa de la cultura, es decir de educación y reglas, la obliga a ir a vivir con la tía Paquita que, «aunque muy devota, era indulgente» y «tenía tres hijas de mi edad, y muy alegres» (2010a: 49). De forma mucho más soave, María de las Mercedes sigue poniendo en marcha mecanismos de resiliencia pasiva y activa para responder a las prohibiciones que le impone la tía, antes que nada la prohibición de ver a la bisabuela Mamita, culpable de haberla dejado vivir en libertad en los primeros años. Otras huidas, otros estratagemas para evitar la estricta vigilancia del cura Fray Mateo (2010a: 54) y de la servitud, pero ya con la certidumbre de que se trata de un paréntesis ya que sus intemperancias y rebeldías han convencido al padre a llevarla a Madrid.

La María de las Mercedes adulta reconstruye un camino lineal hacia la mujer letrada e independiente, cuyos elementos básicos son reconocibles en la primera infancia y quizás, parece sugerirnos, ha sido precisamente la alternancia entre etapas de libertad y otras de reclusión que ha forjado ese carácter y ha permitido esa forma de resiliencia, de capacidad de aguantar los momentos peores sabiendo que eran solo etapas en un camino de libertad e independencia: «No aprendía nada, y apenas sabía escribir [...] El tiempo lo empleaba como más acomodaba a mi voluntad [...] Esta ociosidad hubiera podido serme funesta; pero la actividad de mi imaginación, en vez de aumentar el peligro, le alejó, apoderándose de mi inclinación natural a la observación» (2010a: 58).

Por supuesto, esa reconstrucción desde la madurez no consigue convencernos totalmente acerca de esta lucidez y determinación en una niña de 10 u 11 años si bien no podemos olvidar lo que tantas veces María de las Mercedes repite: bajo ese clima «no hay niñez» (2010a: 39).

Una vez llegada a Madrid la ausencia total de educación escolar —«a los once años [...] apenas sabía leer y escribir» (2010a: 74)— hacen necesario un programa muy denso, aceptado sin ningún rasgo de rebeldía porque «me entregué con tanto ardor al estudio que, al cabo de seis meses, ya había alcanzado y aun pasado a mis hermanos. El ca-

riño que tenía a mi madre no tardó en tomar un carácter apasionado, y los rápidos progresos de mi educación los debí más bien al deseo de agradarla que a la razón o al amor propio» (2010a: 78). Parece que a los 12 o 13 años –ha escrito continuamente que en el Caribe se crece rápidamente y casi no hay infancia– ya ha terminado la etapa de contraposición hacia los padres y a sus reglas, y puede gozar plenamente del vivaz ambiente cultural que rodeaba a su familia, que le permitió conocer a intelectuales y artistas.

Es éste, por supuesto, un final feliz determinado por la especial trayectoria vital de María de las Mercedes, que ya ha superado, muy precozmente, la etapa de formación forzada impuesta por los adultos, que tan frecuentemente provoca la rebelión y el rechazo y que imprime su huella en la experiencia infantil. María de las Mercedes había vivido esta etapa en la breve pero muy fuerte experiencia en el convento con el final que conocemos: para ella sólo un paréntesis, lo que para la mayoría de las mujeres constituía, en cambio, la cárcel de toda la vida. En Madrid, después de subrayar su amor a la lectura, da por terminada la etapa formativa y allí termina esta primera autobiografía<sup>9</sup> con un final circular que la lleva de vuelta a la infancia: había conocido en casa de su madre al caballero de Silva, el hermano de sor Inés, a quien había entregado la carta que la amiga le había dado en el convento; poco tiempo después, se cierran definitivamente su infancia y el texto cuando recibe por mano de un diplomático de los Estados Unidos el paquete que contiene la larga carta de sor Inés que leerá encerrada en su cuarto.

Así termina la historia de los primeros 12 años de María de las Mercedes y empieza la historia de sor Inés. Se imponen desde el principio los colores fuertes de la intransigencia y de la primacía total de los intereses económicos y sociales de los criollos cubanos evidenciados en el contrato matrimonial que había impuesto su padre: «Su carácter y su gusto a la independencia le inspiraban aversión al matrimonio; pero el deseo de perpetuar su nombre y añadirle nuevo esplendor por medio de un enlace brillante le determinó a unirse con la hija de los duques de Medina» (2010b: 97). En este proyecto no cabe el nacimiento de una niña y, cuando acontece, su destino ya está predetermi-

---

9 Publicará luego otro volumen, *Souvenirs et mémoires de Madame la Comtesse Merlin, Souvenirs d'une créole* (París, 1836).

nado: «mi venida al mundo fue mal recibida por mi padre, y el sello de la adversidad quedó marcado desde entonces sobre mi frente [...] Pasé mis primeros años lejos de su vista; a los ocho quiso separarme de la casa paterna para hacerme educar en un convento» (2010b: 99). Por la enfermedad de la madre se postergó la entrada en el convento, pero confirmando

«la determinación que había tomado mi padre de hacerme monja. Yo tenía quince años y el amor a la libertad. Esta noticia me llenó de abatimiento; pero pasados los primeros momentos me resigné. Me consideré muerta para el mundo y toda la exaltación de mi alma se volvió hacia Dios. Yo había nacido con pasiones impetuosas, pero una salud delicada y la opresión que me rodeaba hicieron que las dominara desde muy temprano» (2010b: 99).

Dirigidas sus pasiones “a lo divino”, podía ser la suya una de las tantas historias pasivas de mujeres que, si bien sin vocación, aceptaban una regla social tan difundida, aceptación posible también porque, al contrario de María de las Mercedes, Inés no había vivido nunca aquella etapa de libertad y de consentimiento, de amor y ternura, que María de las Mercedes había vivido con el padre y la bisabuela Mamita: desde niña, Inés había aprendido la obediencia y la disciplina, había reprimido siempre sus pasiones, y cuando estallan no sabe suprimirlas.

Al lado de la madre enferma, y teniendo como ejemplo de vida matrimonial la infeliz relación de sus padres, no sufre mayores pesares ni la atraen otros pensamientos:

«pensaba a menudo que la pérdida de la libertad, cuando vivimos sometidas a reglas fijas e invariables, puede muy bien referirse a los actos continuos de obediencia a la voluntad de otro, casi siempre extravagante y caprichosa [...] combatía sin cesar la inclinación que me llevaba hacia los objetos de mi afecto, a fin de mirarme como extranjera para todo» (2010b: 100).

Resignada sin más, nada le interesa o, mejor, aleja de sí toda tentación... hasta cuando llega a visitar a su madre don Diego Álvarez, un capitán de infantería recién llegado de Burgos y que irá a visitarla

con cierta frecuencia... En la mejor tradición romántica, una serie de coincidencias y falsas conjeturas novelescas en principio impiden cualquier contacto pero luego aceleran la epifanía; precisamente en el momento en que don Diego está por partir y va a despedirse de la familia de Inés, se revelan los sentimientos de ambos gracias a la audacia de Inés:

«Yo reparé sin alzar la vista que, a medida que se acercaba al paraje donde yo estaba, apresuraba sus pasos como para desaparecer más pronto. Una especie de incertidumbre en su andar me chocó; y a pesar de la resolución que había tomado de evitar sus miradas, levanté la cabeza y nuestros ojos se encontraron... Fijó los suyos en mí y se detuvo un instante... Un temblor repentino se apoderó de mí... él estaba pálido y parecía conmovido... ésta era la primera vez que me daba una señal de interés... Pero se repuso al punto, y volviendo a su serenidad ordinaria, me hizo un corto saludo y se retiró» (2010b: 103).

Siguen páginas de gran literatura romántica, de análisis de los sentimientos alternos que albergan en el ánimo de la joven, resignación y rebeldía, miedo a un futuro desconocido y ansia de libertad, una profunda fe religiosa que le impide, por lo menos al principio, gozar de este amor correspondido: «Al confesar a Don Diego que le amaba creí hacer traición a Dios y a la voluntad de mi padre» (2010b: 105). Pero dura poco: «A medida de que su poder mágico se apoderaba de mí, se debilitaba el recuerdo de mi padre, de mis votos; no veía más que a él» (2010b: 105-106). Hay una pequeña luz de esperanza cuando el padre, delante de la conveniencia económica, decide cambiar el destino de su hija: «—Ya conoces [...] los intereses de familia que me han obligado a destinarte a la vida religiosa. Tu primo don Antonio me ha pedido tu mano, y como el estado brillante de su caudal le permite unirse a ti sin descomponer mis planes, consiento en su petición. Te dejo en toda libertad para que elijas entre estos dos partidos» (2010b: 107). Es una “libertad vigilada”, naturalmente: o el convento o las bodas con el primo, e Inés no tiene dudas, pidiendo solo unos meses para decidir, confiando quizás en un milagro...

Podríamos leer páginas y páginas siguiendo esa trágica historia de amor tapizada por malentendidos y subterfugios. Todo se resume en la carta que Inés, creyéndose abandonada por Don Diego, le escribe:

«Alucinado por algún funesto error, conocerá usted más tarde la verdad; [...] Renuncio al mundo desde hoy; hubiera podido permanecer en él y mi existencia, causando la felicidad de otro, no habría sido inútil. Pero nunca he amado a otro sino a usted, y no está en mi arbitrio mudar. Voy, pues, a ofrecer a Dios, no un corazón libre, sino un corazón puro y resignado. Una barrera insuperable va a separarnos dentro de pocas horas. Renunciando a usted rompo el único lazo que me tenía ligada a la vida» (2010b: 121).

Una declaración de derrota y de aceptación de una vida futura resignada a la obediencia y al sufrimiento ... Más bien, de negación de la vida, como grotescamente simboliza la funérea ritualidad de la ceremonia de tomar los votos, casi un paso hacia la condición de “muerta en vida” cuando el obispo la hace sentar al lado de un féretro vacío:

«Me detuve mirando al obispo con la vista turbada pero recobrándome al instante, me arrodillé delante del féretro con las manos juntas y los ojos bajos. [...] El sol, que caía a plomo sobre la cúpula de la iglesia, lanzaba sus ardientes rayos hasta el fondo del sepulcro abierto a mi lado. Una emoción, un terror inexplicable me poseían enteramente. Creía ver la muerte, allí presente [...] Me despojaron al momento de todos mis atavíos; me quitaron la corona de flores y, bajando la cabeza, ofrecí yo misma mis cabellos, como último sacrificio... [...] No sé lo que sucedió después; pero al cabo de algunas horas volví a encontrarme en mi cama [...] Al otro día me acometió una calentura acompañada con delirio, y pasé quince días entre la vida y la muerte» (2010b: 122-123).

Luego los años en el convento, el encuentro con María de las Mercedes, los sufrimientos y los encuentros clandestinos con Don Diego, la huida, el naufragio, la tragedia, la muerte de Don Diego, la carta-confesión enviada a María de las Mercedes... Describiendo la vida en el convento, lo que sobresale es la imagen de un destino de obediencia y sufrimiento, compartido por la casi totalidad de las novicias y de las monjas, sin ninguna presencia de la fe: «en la galería que daba al jardín [...] encontré a las religiosas con la tranquilidad o la resignación pintada en sus semblantes, entregadas a diversas ocupaciones»

(2010b: 116); es suficiente una pequeña muestra de intolerancia entre las jóvenes, para desatar la ira de las más ancianas, como en la madre Santa Brígida: «sus miradas al soslayo llenas de resentimiento, sus labios trémulos y una mezcla de cólera y devoción pintada en su cara descarnada y cubierta de arrugas, descubrían un volcán de odio mal reprimido» (2010b: 117).

Como se puede notar, se trata de dos familias y dos situaciones muy diferentes, una basada en el amor y la otra en el interés económico y social, que al nacer dos niñas reaccionan de forma diferente y hacen proyectos diferentes sobre su futuro: María de las Mercedes tiene una infancia muy libre y muy mimada por el padre, lejos de la madre establecida en España, destinada a casarse en América, y confiada al convento solo momentáneamente, durante una ausencia del padre, para tener la educación adecuada a aquel proyecto; la otra, Inés, destinada desde siempre al convento por un padre déspota y atento solo a no dividir su riqueza, se queda al lado de la madre enferma hasta los 15 años, resignada a ser monja hasta el encuentro con Don Diego. Más intimista el primer texto, más aventuroso y novelesco el segundo, ambos relatan historias de resiliencia infantil en un mundo donde la infancia, y aún más la de mujeres, es solo un territorio donde sembrar las semillas para recolectar los frutos deseados, y no otros.

En las páginas de esos textos resalta el rol represivo del convento, siempre, y el poder patriarcal que, solo, puede determinar vida y muerte de las mujeres, esposas e hijas... podemos aún resaltar cómo las mujeres que en aquella época y aquellas condiciones deciden narrar sus experiencias son las que han transformado la aceptación pasiva de un destino impuesto por la sociedad en rebelión y búsqueda de otra vida... para las otras, sólo el silencio.

## *Bibliografía*

ARAÚJO Nara, “Prólogo”, en CONDESA DE MERLÍN, *Mis doce primeros años*, Letras cubanas, La Habana 1984, pp. 5-25.

CAMPUZANO Luisa, *Las muchachas de la Habana no tienen timor de Dios*, Unión, La Habana 2004.

CAMPUZANO Luisa, “Prólogo”, en CONDESA DE MERLÍN, *Memorias y ficciones habaneras*, Oficina del Historiador de la Ciudad, La Habana 2010, pp. 7-17.

CONDESA DE MERLÍN, *Mis doce primeros años e Historia de Sor Inés*, Siglo XX, La Habana 1922.

CONDESA DE MERLÍN, *La Habana*, Cronocolor, Madrid 1981.

CONDESA DE MERLÍN, *Mis doce primeros años*, Letras cubanas, La Habana 1984.

CONDESA DE MERLÍN, *Mis doce primeros años*, en *Memorias y ficciones habaneras*, ed. de Luisa CAMPUZANO, Oficina del Historiador de la Ciudad, La Habana 2010a, pp. 19-92.

CONDESA DE MERLÍN, *Historia de sor Inés*, en *Memorias y ficciones habaneras*, ed. de Luisa CAMPUZANO, Oficina del Historiador de la Ciudad, La Habana 2010b, pp. 93-157.

GRILLO Rosa María, *Los diarios de Zenobia Camprubí y Rosa Chacel*, en *Actas del Congreso Representar-representarse. Firmado: mujer*, Fundación Juan Ramón Jiménez, Moguer-Huelva 2001, pp.69-81.

PEINADO RODRÍGUEZ Matilde, *Espacios conventuales del XIX: educación y práctica de la feminidad*, “Revista de Antropología Experimental”, n. 9, 2009, pp. 225-236.

REGAZZONI Susanna, *La Condesa de Merlín entre dos mundos: la escritura del espacio marginal*, en Mario SARTOR y Silvana SERAFIN (eds.), “Studi latinoamericani. Estudios latinoamericanos”, n. 3, 2007, pp. 119-134.

SCHULMAN Ivan A., *Narraciones de la esclavitud en Cuba y los Estados Unidos*, “América sin nombre”, n. 19, 2014, pp. 7-18.

YAÑEZ Mirta, *Estatuas de sal*, Unión, La Habana 1996.

LA PARTICIPACIÓN DE LAS JÓVENES ESTUDIANTES EN LA  
ERRADICACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA BUAP.  
LA PROTESTA COMO FORMA DE RESILIENCIA

*Josefina Manjarrez Rosas*

*Esmeralda Surisarey Flores Corte*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

*Desigualdad y producción de la violencia de género en las universidades*

La violencia contra las mujeres es un fenómeno histórico, normalizado y sustentado en la idea diferenciada de los sexos y sus relaciones de desigualdad. El feminismo, como teoría y como movimiento social ha recorrido un largo camino repleto de dificultades para llegar a redefinir la violencia contra las mujeres como un problema social y político. Una de sus tareas decisivas ha consistido en descubrir y desarticular las múltiples y a veces contrapuestas formas de legitimación de la violencia ancladas en nuestra sociedad. Eso fue un cambio importante porque visibilizó la violencia y orilló a los gobiernos a crear un marco normativo e institucional que atendieran el problema de la violencia y todas sus manifestaciones (DE MIGUEL A. 2015).

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos la violencia hacia las mujeres no se ha erradicado, hasta pareciera que se ha incrementado convirtiéndose en una de las grandes problemáticas actuales. En los espacios universitarios encontramos las mismas expresiones de poder y sexismo que en el resto de la sociedad. Esto se debe a que en las

IES existen jerarquías de poderes específicas e inmersas en procesos de competitividad y producción liberal que configuran también escenarios en los que se producen agresiones y abusos, especialmente hacia las mujeres, los cuales se han normalizado y se han mantenido ocultos, de modo que la violencia contra las mujeres se presenta con normalidad a través de conductas violentas y diferentes formas de sexismo (CHAPA A. *et al.* 2022: 79). En ese sentido, podríamos decir que las universidades son espacios de generizados, que tienen un efecto en la desigualdad de género (CERVA D. 2017: 21, *apud* VARELA H. 2020).

Esta normalización de la violencia ha provocado que la comunidad universitaria no la vea como una violación a los derechos humanos, es más, consideran que, por el hecho de estar en un sistema educativo superior, ésta no ocurre al interior de los recintos académicos, lo que provoca su invisibilización (SÁNCHEZ A. - MANCERA E. 2020). Incluso todavía se cree que la víctima es la culpable de provocar la violencia. Aunado a esto, se presentan situaciones de violencias provocadas por la desidia, negligencia y complicidad institucional, que algunas autoras han definido como “conspiración de silencio”, “ignorancia cultivada”, “derecho a no saber”, “cultura de simulación”, que se han convertido en conceptos que se emplean para representar la pasividad intencionada y la falta de atención a la víctima de violencia por parte de las autoridades de las universidades, para proteger su imagen y reputación (CHAPA A. *et al.* 2022: 79).

Algo que hay que entender es que las violencias machistas no son individualizadas, sino que forman parte de un orden de género que produce una desigual valoración de lo masculino y femenino (BUQUET A. 2016). Históricamente el campo científico ha sido dominado por los hombres, es por ello que existe una falta de reconocimiento de las aportaciones de las mujeres, esto pese a la incorporación masiva de las mujeres a las universidades -no solo en el aumento de la matrícula, sino en los espacios de docencia e investigación. De igual manera, existe una distribución desigual del tiempo de ocio y de las condiciones extraescolares de aprendizaje y las distintas expectativas sobre lo que la educación debe aportar a uno y otro género. A la par, persiste una desigual división de tareas, por ejemplo, las mujeres se concentran mayoritariamente en carreras o actividades de servicio y de menor valoración, como secretarías, edecanes, etcétera, mientras los hombres ocupan cargos directivos (BUQUET A. 2016: 33).

En este orden de género, las mujeres tienen un conflicto entre lo que pueden llegar a ser con aquello con lo que se supone que deben conformarse. Por ello también se ubican en carreras feminizadas como enfermería, pedagogía, psicología, trabajo social, etc., que se convierte en una extensión de su rol de género y porque existe la creencia de que no son capaces de estudiar carreras científicas o de ingeniería. Existe poca o nula representación de mujeres en puestos de autoridad, así como reglamentos que otorgan prestaciones como el servicio de guarderías infantiles sólo a las mujeres. La propia concepción de personal de tiempo completo es pensada por y para los hombres, porque no se considera la dedicación a otras responsabilidades, normalmente resueltas por las mujeres (BUQUET A. 2016).

El problema también reside en la omisión de las IES para desestructurar este orden de género y atender las denuncias por violencia de género. No existen políticas de género que permitan cerrar las brechas de desigualdad, incluso todavía hay muy pocas mujeres en puestos de dirección, ya no se diga en el puesto máximo de autoridad (rectoría) y, aunque prácticamente se encuentran a la par en puestos de docencia con respecto a los hombres, todavía no alcanzan a ser tiempos completos. El informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2021) sobre las mujeres en la Educación Superior en el mundo, da cuenta de esta desigualdad. A pesar de que en todas las regiones del mundo se ha producido un aumento considerable de la matrícula femenina en Educación Superior, que se triplicó a escala mundial entre 1995 y 2018, e incluso han superado al de los hombres desde 2002, las mujeres aún siguen topándose con obstáculos cuando intentan ejercer puestos académicos clave en las universidades, participar en investigaciones relevantes y asumir funciones de liderazgo. Otro dato importante de este informe es que las mujeres están sobrerrepresentadas en los niveles educativos inferiores, pero su presencia es notablemente menor en la enseñanza superior. Esto ocurre también en los puestos de dirección de centros educativos y en la elaboración de las políticas educativas. En el ámbito de la investigación, los hombres publican en promedio más artículos que las mujeres y esto se acentúa cuando se trata de publicaciones en las revistas más destacadas. En las áreas de estudio STEM (ciencia,

tecnología, ingeniería y matemáticas) se observa una fuerte infrarrepresentación de las estudiantes en la mayoría de los países. A escala mundial, el porcentaje de mujeres que estudian ingeniería, industria y construcción o tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ubica por debajo del 25% en más de dos tercios de los países (UNESCO-IESALC 2021).

En síntesis, las universidades son instituciones patriarcales, que son pensadas desde y para los hombres. Por consiguiente, el sexismo y la violencia contra las mujeres están presentes en ellas y legitima un orden de género que produce relaciones de jerarquía y subordinación entre los géneros. Para las mujeres, el clima de las universidades es incómodo y amenazante porque sufren acoso y hostigamiento sexual, porque la violencia contra las mujeres es el resultado del poder que se arrojan los hombres para controlar a las mujeres, utilizando la coerción y la fuerza (MESA 2020: 27). Este tipo de situaciones se presenta en los diferentes sectores que conforman la universidad (académico, estudiantil y administrativo) y, en ocasiones, se agravan por el hecho de que existen relaciones de poder entre las personas involucradas —estudiante-profesor(a) o subordinado(a)-jefe—, en donde los actos intimidatorios «representan el ejercicio del poder y de la dominación mediante el abuso de la jerarquía» (HERNÁNDEZ C. - JIMÉNEZ M. - GUADARRAMA E. 2015: 67).

Las denuncias realizadas por las mujeres, particularmente las jóvenes, como ya señalábamos, no son atendidas adecuadamente, lo que provoca que ellas sean expuestas, ridiculizadas, desprestigiadas y queden con la sensación de que no sirve denunciar. Además, muchas veces las mujeres no se atreven a hacerlo por miedo, por vergüenza, por la estigmatización y por el temor a ser revictimizadas (BARRETO M. 2017: 263).

Las presiones de las estudiantes y la atención mediática han obligado a las universidades a crear protocolos de atención a la violencia de género y oficinas especiales, como unidades o comisiones de género. Sin embargo, muchas veces ocurre que no son, en realidad, instancias especializadas o no hay claridad con respecto a su funcionamiento o cómo y quiénes deben conformarlas, por lo que se deja abierta la puerta a la discrecionalidad y a la posibilidad de que se presenten conflictos de interés en los procedimientos realizados. Incluso, los casos que se presentan son vistos como “casos aislados”, que responden a

situaciones específicas (un estudiante con problemas personales, un profesor que recién se divorció, etc.), de tal manera que no se ve necesario actuar más que sobre la situación particular. Es muy común que las autoridades reaccionen de manera indolente, minimizando en la medida de lo posible el problema, pero en varias ocasiones responden intimidando y coaccionando a las personas que realizan las denuncias (VARELA H. 2020: 63).

Las autoridades encargadas no acaban de dimensionarse lo que implica la violencia de género, pero esto se generaliza en toda la comunidad universitaria, la cual sigue sin entender por qué lo que hasta hace poco era considerado como normal, hoy es visto como una forma de violencia. Eso ha propiciado que las denuncias se ven como una exageración, como una reacción desmesurada por parte de las mujeres.

### *La protesta como forma de resiliencia*

La violencia de género en las universidades se manifiesta particularmente en formas como el hostigamiento sexual y el acoso sexual. El primero es el ejercicio del poder que se realiza en el marco de una relación de subordinación laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad y de connotación lasciva (conducta viciosa relativa a los apetitos carnales). Por su parte, el acoso sexual hace referencia a una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos. Es decir, es una violencia que se da entre pares (LGAMVLV 2018: 5).

Solo por citar algunas de estas conductas encontramos: comentarios sobre cuerpos femeninos o masculinos; conducta física tales como caricias, tacto lascivo, sujetar, etc.; usar términos inadecuados tales como “nena” o “mi reina”; gestos ofensivos; atenciones, piropos, sugerencias indeseadas e impropias; pedir favores sexuales a cambio de una calificación o de trabajo; realizar insultos, observaciones, bromas e insinuaciones de carácter sexual; propagar rumores sexuales acerca de la víctima; mostrar, dar o dejar imágenes sexuales, fotografías, ilustraciones, mensajes o notas sexuales; hacer escritos, mensajes (pintas, grafitis) sexuales acerca de la víctima, en paredes de los baños, vestuarios, etc.

Estas violencias, como hemos venido señalando a lo largo de este texto, son experimentadas principalmente por las jóvenes estudiantes, que muchas veces no saben cómo actuar ante las agresiones o no encuentran apoyo de sus instituciones. Esto puede traer graves consecuencias para ellas porque pueden llegar a perder su autoestima y su seguridad, así como experimentar miedo, humillación, coraje, impotencia, ansiedad y culpa. El mayor riesgo es el abandono de sus estudios, sobre todo para aquellas que han enfrentado muchos obstáculos para acceder a la universidad (EVANGELISTA A. 2021: 25).

Precisamente esta inacción, negación o menosprecio de las autoridades universitarias ha provocado que las jóvenes transformen su rabia y menosprecio en lucha social. Al mismo tiempo, ésta es producto de los procesos de formación en género y de la incorporación de políticas para la igualdad en las universidades, pero también del posicionamiento político del feminismo en el mundo (CERVA D. 2020). Esta lucha ha constituido un sujeto social capaz de exigir el reconocimiento de sus derechos y se ha convertido en el factor que aumenta las posibilidades de acceso a la justicia en contextos de negación institucional (BARRETO M. 2017: 266-267).

Las jóvenes de las universidades mexicanas se han organizado en colectivas que demandan el cese de la violencia sexual en las IES. Las primeras manifestaciones se documentaron en 2016 cuando en la Universidad Autónoma Metropolitana aparecieron los muros de la denuncia, escraches y tendedores. Lo mismo ocurrió poco tiempo después en la Universidad Autónoma de Nuevo León y en la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde se realizaron denuncias públicas a través de redes sociales. En esta última las quejas por violencia de género aumentaron once veces en comparación con el registro de los trece años anteriores. Otras instituciones de educación superior también se han visto convulsionadas recientemente por este tipo de denuncias: en agosto de 2018, un grupo de estudiantes y profesoras de la Universidad de Guanajuato presentaron una denuncia colectiva contra cinco profesores, investigadores o directivos de las carreras de Trabajo Social, Antropología y Sociología. De igual forma, alumnas de El Colegio de México alzaron su voz para denunciar con el lema #AquíTambiénPasa había casos de acoso sexual en la institución. En 2019 surgió el movimiento #MeTooAcadémicos Mexicanos, se constituyó como mecanismo de denuncia, que constató las múltiples formas

de violencia que se viven en los salones de clase (VARELA H. 2020 - EVANGELISTA A. 2021: 27).

De acuerdo con Cerva nos encontramos frente a una nueva forma de acción colectiva distinta al tradicional de los liderazgos masculinos:

«cuya identidad colectiva y repositorio de acción retoman algunas prácticas características de la representación feminista de los años setenta (creación grupos de auto ayuda, organizaciones separatistas, acompañamiento a las mujeres víctimas, etc.), y a la vez impulsan acciones políticas de confrontación y de protesta novedosa como son el escrache, el tendadero de la denuncia, la conmemoración a los feminicidios de estudiantes en el día de muertos, entre otras acciones» (CERVA D. 2020: 139-140).

La protesta se convirtió en el instrumento de las estudiantes para denunciar las violencias sexuales al interior de las universidades. Entendemos la protesta es una forma de participación colectiva no formal de la ciudadanía que busca incidir en las decisiones públicas mediante la ocupación momentánea de un lugar abierto público o privado en aras de provocar o detener un cambio social. Expresa exigencias y afirma la identidad; supone organización y asume una estrategia; genera una deliberación pública; y privilegia la cercanía al lugar con el poder que puedan sostener la atención de otros actores. Por medio de la ocupación del espacio público, recurre a una participación no formal en las decisiones públicas (GOBIERNO DE LA CIUDAD DE MÉXICO 2021: 11). La protesta realizada por las jóvenes estudiantes presenta características particulares y acciones novedosas.

El uso de las redes sociales se ha convertido en un mecanismo eficaz para hacer denuncias y convocar a la manifestación, pero también para demandar la institucionalización de mecanismos de atención a la violencia mediante protocolos y sanción a los agresores. Las colectivas combaten el sistema patriarcal que genera violencia contra las mujeres establecido un discurso de identidad feminista respaldado por la crítica y la acción concertada (CERVA D. 2020: 139-142).

La protesta se ha tornado en una poderosa estrategia para evidenciar la violencia hacia las mujeres al interior de las universidades y ha mostrado su efectividad para el acceso a la justicia. De ahí que podamos entender también la protesta como una forma de resiliencia,

debido a la gran capacidad de las jóvenes estudiantes para afrontar el problema y encontrar soluciones. Según Grotberg (1995) la resiliencia es “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por estas”. Dentro de las generaciones más jóvenes se puede identificar un nivel de resiliencia mayor ante situaciones de violencia de género, que desemboca precisamente en las movilizaciones para hacer denuncias públicas y mostrando el apoyo que entre ellas mismas se proporcionan. La protesta social tiene como objetivo expresar la disconformidad ciudadana (IBARRA P. - TEJERINA B. 2003) y en este caso, la protesta de las colectivas feministas busca erradicar la violencia de género que se viven dentro de las IES. Algunas protestas pueden empezar de manera espontánea, pero muchas otras han requerido de mayor tiempo para organizarse y articular sus demandas para poder expresarlas públicamente (APOLINAR A. 2021), como lo hemos visto en las colectivas de las IES mexicanas.

A través de la protesta, las mujeres expresan sus demandas y la necesidad de que sus derechos sean garantizados, las formas de expresión pueden cambiar conforme al contexto en el que se desarrollan, pero todas ellas buscan impugnar la justificación y la validez del sistema patriarcal y las múltiples violencias ejercidas en contra de las mujeres, que como ya señalamos no suelen ser identificadas ni reconocidas por los miembros de la comunidad escolar, ni por las autoridades universitarias, ni por quienes la padecen cotidianamente. La violencia no sólo sigue siendo invisibilizada, sino que solo adquiere relevancia cuando se convierte en un crimen que no puede seguir siendo ocultado. (APOLINAR A. 2021: 29). En suma, la protesta ha generado cambios positivos para las denunciantes y ha coadyuvado en el logro de la equidad de género dentro de las universidades (BARRETO M. 2017).

La protesta como una forma de resiliencia se fundamenta en un feminismo solidario que se centra en «un esquema de apertura emocional y del poder del testimonio que acompaña la experiencia de la violencia vivida» (CERVA D. 2020: 145). Como lo señala la misma autora, no podemos entender la acción social sin el aspecto emocional en el que son vitales los sentimientos recíprocos de lealtad y de lazos afectivos. Las emociones se convierten en un elemento central para explicar la emergencia de la acción colectiva, porque contribuye a dar un sentido distinto a la lucha social y permite formular acciones que res-

pondan a los acontecimientos (JASPER 1998, 2011, 2012, *apud* CERVA D. 2020:145).

Un elemento que destaca de esta organización de las jóvenes estudiantes la creación de liderazgos femeninos horizontales, en donde no existen los rasgos visibles, y de prácticas feministas en donde las decisiones son consensuadas a través de la asamblea y del diálogo con las autoridades universitarias. Se plantean como prioridad el tema del cuidado, el acompañamiento y la contención entre pares, aún entre las mujeres que no han sufrido directamente la violencia de género. En ese sentido se destaca la solidaridad del grupo y la conformación de una identidad feminista que cuestiona las relaciones de poder a través de la valorización de las emociones (CERVA D. 2020: 146-147). La situación de agravio se vive a través de frases como: “si tocan a una, nos tocan a todas” “yo sí te creo” “a mí me cuidan mis hermanas no la policía” (CERVA D. 2020: 155).

Otro aspecto característico es que la protesta se realiza dentro de un marco institucional porque creen que la principal vía de atención a sus demandas pasa por la certeza normativa, tanto en los procesos de denuncia como en la sanción y alejamiento del victimario de los centros de estudio (CERVA D. 2020:155).

### *Protesta de las jóvenes universitarias en la BUAP*

En los últimos años, dentro de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) se han presentado situaciones en las que estudiantes se han articulado para denunciar casos de violencia y discriminación de género. Las primeras protestas ocurrieron en marzo de 2017 en la Facultad de Psicología donde las estudiantes denunciaron anónimamente a ocho maestros por acoso sexual. Colocaron una lámina de papel en el patio central de la facultad para que las víctimas pudieran escribir su testimonio y cómo fueron violentadas por los maestros; al final se leyeron en voz alta algunos de los escritos:

«-Estaba con Isauro en su cubículo revisando mi calificación y dijo: “hay una forma de que puedas pasar y nadie se va a enterar”.

-Me encontraba en el balcón de la Facultad hablando con el profesor Isauro acerca de mi materia, cuando me mostró de manera casual la fotografía de una mujer en bikini diciéndome: “mira las cosas que me envían de repente”.

-En cuarto cuatrimestre, al final de la entrega del trabajo me dijo: “para celebrar te invito unas cervezas sin que se enteren tus compañeros ¿no tomas?”» (CONTRERAS I. 2017).

Otra movilización fue realizada en marzo del 2019 donde 50 universitarias denunciaron por acoso a 12 profesores de la Escuela de Artes de la BUAP. La protesta se efectuó después de que los coordinadores de la Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales se negaran a tomar parte de las denuncias que presentaron de manera institucional. Las estudiantes realizaron la denuncia pública mediante un tendedero instalado en el plantel universitario en el que colgaron los retratos y algunas fotografías de los agresores. En las declaraciones que dieron para los medios narraron:

«Nos dimos cuenta de que todas habíamos sido víctimas de algún delito sexual dentro de la escuela, y que varias de nosotras hemos intentado denunciar mediante el protocolo de la universidad o con nuestros coordinadores. Pero en varios casos los coordinadores son los abusadores. Vivimos un momento de impunidad institucional, y es por eso que decidimos hacernos visibles» (RUIZ L. 2019).

Quedó en evidencia la violencia ejercida por las propias autoridades de la institución utilizando sus posiciones de poder para quedar impunes.

En abril del 2019, al interior de ciudad universitaria, un grupo de estudiantes realizó una toma simbólica de la rectoría desde donde exigieron un cese al acoso y hostigamiento al interior de la BUAP. Con mantas y la exigencia de #FueraAcosadoresde la BUAP, las universitarias identificadas como integrantes del colectivo Coatlícue Siempre Viva, reclamaron al rector de ese momento, Alfonso Esparza Ortiz y a todas las autoridades correspondientes, se diera seguimiento, sancionen e incluso se exija la renuncia a todos los docentes que se han dedicado a “seguir, acosar y violentar con mensajes machistas y misóginos a cualquier compañera de la comunidad estudiantil”. Con ello mostraban indignación e infirmitad ante la manera en que los casos eran abordados y sancionados. «Al minimizar los casos, se está permitiendo que en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), sigan practicándose situaciones de violencia hacia los dere-

chos humanos de la comunidad», señalaron. Nuevamente se daba una situación de enojo ante la percepción de que la universidad no hacía nada para erradicar la violencia de género y que las pocas acciones que habían realizado las universidades eran eficaces (PERIODISMO HOY 2019 - XELANO G. 2019).

En ese contexto, el 11 de noviembre de 2019 la BUAP presentó el Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la Universidad, con el objetivo de establecer mecanismos para garantizar una vida libre de violencia y discriminación en la institución. Este protocolo surge en concordancia con las acciones tomadas por otras IES públicas del país, si bien algunas de ellas, desde 2012, ya habían creado reglamentos, lineamientos y protocolos como medidas en favor de erradicarla violencia de género en sus espacios (MARTIN E. 2020: 75). Varela (2020) señala que de un total de 35 universidades públicas y privadas que se revisaron hasta el 2018, un 49% no tenía un protocolo; diez universidades (28%), contaban con un protocolo “formal”, que son aquellos que cumplen con mecanismos desarrollados al incluir en su estructura marcos conceptuales, principios de procedimiento, ámbitos de aplicación, instancias responsables y ruta crítica para realizar la denuncia; ocho universidades (23%), presentaban deficiencias u omisiones, por lo que sus protocolos se encontraban tipificados como “parciales”.

El Protocolo de la BUAP se creó como un instrumento que no solo atiende el problema de la violencia contra las mujeres, sino también la inclusión, la exclusión y la discriminación social. Tiene por objetivo prevenir, sancionar y erradicar la discriminación y violencia de género; consolidar la cultura de perspectiva de género, establecer e implementar los mecanismos institucionales en la política de Cero Tolerancia con relación a la discriminación y violencia de género, a fin de garantizar a la comunidad universitaria una vida incluyente y libre de violencia. El protocolo fue presentado a la comunidad universitaria y enriquecido por quienes participaron en las mesas de trabajo realizadas para tal efecto, de igual manera, está sujeto a revisión permanente con la finalidad de adecuarse a las necesidades de la sociedad actual y de la comunidad universitaria, en materia de discriminación y violencia de género. Para su funcionamiento se crearon las unidades de género en cada unidad académica, conformadas por personas orientadoras (representantes del sector académico, estudiantil y adminis-

trativo, mínimo tres personas)<sup>1</sup>, quienes guiarán a las personas en caso de ser víctimas de alguna conducta de discriminación y/o violencia. El procedimiento para recibir una queja es el siguiente: las personas víctimas de violencia o que conocen los hechos, deben acudir con las personas orientadoras de su unidad académica. Éstas entrevistarán a la víctima o persona que conoce los hechos, a quien orientará, informará y canalizará a la autoridad correspondiente, que puede ser la Defensoría de los Derechos Humanos o la Abogada General, para que se inicie el procedimiento que amerite en términos del Protocolo y normatividad universitaria (GACETA UNIVERSIDAD BUAP 2019)

Una vez que entró en funcionamiento, comenzaron a realizarse las primeras denuncias formales. En su informe de labores ante el Consejo Universitario, el 28 de enero del 2021, la Abogada General, Rosa Isela Ávalos Méndez, señaló que en el año 2020 su oficina inició 26 investigaciones por acoso, 10 por hostigamiento y otras dos por discriminación, un total de 38 quejas; 14 de estos casos no se sancionaron por “falta de elementos” y 11 terminaron en despidos. Durante 2019 se reportaron 16 quejas por acoso, 26 por hostigamiento y cinco por discriminación, un total de 47, de los cuales 17 quedaron “sin elementos para sancionar”, cuatro son suspensiones, y terminación laboral en 13 ocasiones.” Añadió que como parte del Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la institución se realizaron convocatorias para un foro de consulta, así como un taller, y una para conformar unidades de género; todo ello para hacer combate a las prácticas que vulneran a la comunidad universitaria. (SÁNCHEZ E. 2021).

No obstante, para las estudiantes organizadas en colectivas estas acciones no eran suficientes. Así en una entrevista realizada por el medio *Angulo 7* a la Red Articulada de Mujeres Universitarias de Co-

---

1 El perfil que debe tener una persona orientadora es el siguiente: poseer conocimientos teóricos sobre perspectiva de género, no discriminación y derechos humanos; poseer habilidades de sensibilización y formación en Igualdad de Género; conocer en términos generales el marco jurídico en materia de derechos humanos y perspectiva de género; conocer los procedimientos de la Universidad para la atención de los casos de discriminación y violencia de género; tener disponibilidad, interés y compromiso para capacitarse de manera continua y permanente como Po, por los medios que proporcione la Institución o propios; no haber sido persona sujeta de investigación y sancionada por alguna Autoridad Universitaria o externa; otros aspectos necesarios para realizar la actividad.

municación y Minervas en Resistencia (de las cuales hablaremos más adelante), señalaron que no ha habido un “combate real” contra los casos de acoso sexual, pues cada día se dan a conocer más casos en preparatorias y facultades, algunos de los cuales, se han mantenido impunes durante años. Comentaron que, si bien reconocían los esfuerzos institucionales, las cifras no reflejan la realidad de lo que se vive todos los días (RIVERA B. 2020).

A la par del protocolo, se creó en junio de 2020 la Dirección Institucional de Igualdad de Género (DIIGE) que tiene el propósito de impulsar en la BUAP la inclusión de la Perspectiva de Género en todas las tareas sustantivas y adjetivas de la institución, a fin de garantizar una convivencia libre de violencia y discriminación. En ese sentido, tiene la meta de lograr la institucionalización y transversalización de la Perspectiva de Género, así como la atención y prevención de la violencia de género y la discriminación en la Universidad. Los objetivos centrales de esta Dirección son: a) Coordinar y articular de forma horizontal todas aquellas actividades que se desarrollen en la Universidad con vías a promover y consolidar la institucionalización y transversalización de la Perspectiva de Género; b) Contribuir de manera estratégica con el diseño e implementación de políticas y acciones que permitan atender de forma directa y eficaz la violencia de género y la discriminación a la diversidad humana a través de un programa institucional de prevención. Además de la subdirección tiene una subdirección y tres áreas sustantivas: Área de prevención, atención a la violencia de género y discriminación; Área de Institucionalización de la Perspectiva de Género y; Área de atención a las masculinidades, diversidades y discapacidades (DIIGE-BUAP 2020). A lo largo de su existencia han realizado diversas actividades tales como cursos, talleres, capacitaciones, congresos, sobre diversas temáticas con perspectiva de género; acciones de prevención atención a la violencia de género y discriminación, entre las que destacan la atención directa a personas que han sufrido algún tipo de violencia en la universidad, una app en donde se pueden medir las violencias, entre otras; congresos, publicaciones y un directorio de expertas y expertos de los temas de género.

Pese a la implementación de estos mecanismos institucionales, las movilizaciones estudiantiles no cesaron, inclusive se incrementaron y siguieron presentándose denuncias de violencia y discriminación por razones de género, incluso cuestionaron la eficacia de la atención a

estas problemáticas por parte de la institución. El 10 de marzo de 2020 alumnas de la Facultad de Comunicación de la BUAP entregaron un pliego petitorio a su directora, para dar seguimiento a quejas por acoso sexual de parte de profesores. Estas denuncias fueron expuestas en un tendedero colocado por los estudiantes en la Facultad, donde exhibieron los nombres de los profesores involucrados.

Fueron diversas las declaraciones dadas a los medios las que alertaron de la situación que vivían las alumnas de la facultad de comunicación: «Acoso, desde que me llamen por teléfono a las 2, 3 de la mañana gimiendo, desde que me envíen ‘nudes’ (fotos de desnudos) que no pedí, desde que el profesor me ve o morbosea de atrás, porque traigo unos shorts o una falda, o comentarios como ‘qué bonitas piernas, yo quisiera una mujer como tú’, ese tipo de comentarios que se dan en nuestras instalaciones, en nuestros salones, y que parece que no existieran porque están muy normalizados». Las alumnas indicaron en entrevista que, del total de profesores, solo dos no han incurrido en estas prácticas con los estudiantes. Esta declaración evidenciaba la normalización de la violencia hacia las mujeres y la falta de capacitación en cuestión de perspectiva de género hacia los docentes. A la par de esta acción, las estudiantes crearon el muro de acosadores que no eliminarían hasta conseguir la destitución de dos docentes que contaban con el mayor número de denuncias en el muro. A partir de esa protesta presentaron una propuesta de trabajo contra el acoso, hostigamiento sexual y discriminación ante la universidad y han declarado lo siguiente: «Seguiremos sumando voces y redes para hacer frene y sepan que la Red nació por casos en donde la burocratización fue, por un tiempo, más fuerte que las voces de justicia, pero ¡ya no más!» (GONZÁLEZ C. 2020 - LÓPEZ D. 2020).

A raíz de estas movilizaciones, las jóvenes estudiantes comenzaron a organizarse en colectivas para dar mayor realce a su protesta. Así surgieron Minervas en Resistencia y la Red Articulada de Mujeres Universitarias. Minervas en Resistencia se creó a finales de febrero de 2020 después de una serie de denuncias anónimas por acoso sexual y hostigamiento sexual ocurridos en la Facultad de Derechos y Ciencias Sociales<sup>2</sup> y la lenta respuesta de las autoridades de la BUAP por atender

---

<sup>2</sup> El de 2022, esta Facultad se escindió y se constituyeron dos facultades: la Facultad de Derecho y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

el problema. Surge en el contexto de las movilizaciones y creación de la Asamblea Universitaria 25/02 debido a los asesinatos de tres jóvenes estudiantes de medicina,<sup>3</sup> cuyas estrategias más visibles fueron el paro estudiantil convocado el 25 de febrero y la gran marcha estudiantil el 5 de marzo.

El 4 de marzo alumnas de diversas carreras de Ciudad Universitaria se reunieron afuera de la Rectoría para hacer un tendadero masivo con el propósito de denunciar casos de acoso, hostigamiento y abuso sexual por parte de docentes, administrativos y alumnos de la institución educativa. Las estudiantes denunciadoras eran de facultades y escuelas como: Comunicación, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Artes Plásticas y Audiovisuales (ARPA), Psicología, Medicina, Ingeniería Química, Filosofía y Letras, Administración, Derecho y Ciencias Sociales, Lenguas, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Computación, Ciencias Físico Matemáticas y Ciencias de la Electrónica. Después de instalado el tendadero con las denuncias, las alumnas iniciaron una asamblea para articularse y organizar las demandas que presentaron ante las autoridades de la BUAP respecto a la seguridad de las mujeres en la institución. Con esta acción lograron identificar que la percepción de inseguridad en la institución es colectiva y que iba más allá de unas cuantas facultades.

Las estudiantes de la Facultad de Derecho exigieron a la Asamblea Universitaria a incluir entre las demandas del pliego petitorio general acciones contundentes contra las violencias sexuales al interior de la BUAP, pero ante su negativa, el 8 de marzo se reunieron con el Director de la Facultad y representantes del cuerpo docente de cada licenciatura de la unidad académica en la que expusieron los casos de acoso y hostigamiento, que ascendían a 25, contra docentes y administrativos de todas las licenciaturas y exigieron que no hubiera represalias contra ninguna de las denunciadoras y que o se dieran a conocer sus identidades. Ante la falta de garantías de seguimiento a

---

<sup>3</sup> El 23 de febrero de 2020, tres estudiantes de medicina, uno de la BUAP y dos de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) fueron asesinados después de asistir al Carnaval de Huejotzingo (municipio ubicado a 45 minutos de la capital poblana). Esto suscitó una movilización estudiantil sin precedentes en la capital poblana el 5 de marzo, a la que se unieron estudiantes de otras universidades y población en general para exigir justicia para las víctimas. Los estudiantes de la BUAP iniciaron un paro indefinido hasta no ver satisfechas sus demandas.

estas denuncias, se creó formalmente la Asamblea Minervas en Resistencia cuyo objetivo es «fungir a través de comisiones de carácter permanente que actúen en la revisión, atención, acompañamiento y seguimiento de los procesos que involucren cuestiones de género». El día 12 de marzo, posterior a una asamblea general donde se presentó ante autoridades universitarias el pliego petitorio con las exigencias de la Facultad, se llevó a cabo una reunión entre la Abogada General de la BUAP de ese entonces, Rosa Isela Ávalos Méndez, y Minervas en Resistencia. Expusieron su inconformidad por las deficiencias en el protocolo de atención a la violencia de género, sobre todo la falta de rigor en las sanciones a los agresores. Señalaron que las alumnas no levantarían el paro hasta que la institución les ofreciera garantías, a la vez que continuaron integrando expedientes de denuncias contra de docentes, administrativos y alumnos que hayan incurrido en violencia sexual (CORONA J. 2020).

Algunas de las acciones que Minervas en resistencia a promovido fue la campaña “Evalúa tu agresor” para denunciar a través de la evaluación docente a profesores que cometen violencia de género o actos de discriminación. La comunidad estudiantil ha insistido en que revelar cualquier tipo de violencia por esta vía es importante para lograr espacios seguros. Es una acción en la que se ejemplifica que mediante las herramientas y espacios que la universidad proporciona ellas pueden denunciar estas situaciones y alertar a las autoridades, ya que en casos de una denuncia forma existen estos antecedentes (GALEANA C. 2020).

Con respecto a la otra colectiva, es decir, la Red de Mujeres Articuladas Universitarias, las estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Mercadotecnia y Medios Digitales decidieron articular y generar esta red de estudiantes para estudiantes que pretende visibilizar, erradicar y demandar cualquier acto de violencia hacia las mujeres dentro de la institución. Se asumen como una organización apartidista, autónomo y autogestivo que tiene como propósito acompañar y acuarpar a personas de la comunidad estudiantil BUAP, esto debido a la necesidad de amplificar nuestras voces y no callar ante las injusticias que ocurren dentro de la universidad.

Otra de las colectivas creadas fue la Coordinadora de Mujeres Universitarias BUAP, que se definen como un espacio construido a partir de la suma de violencias patriarcales, machistas, clasistas, racistas y

coloniales que atraviesan a las mujeres y cuerpos feminizados dentro de la BUAP y demás universidades, como un espacio de organización para la lucha contra la mismas. Tiene sus orígenes en el año 2019 haciéndose llamar Asamblea Contra Acoso

BUAP que después modificó a Asamblea de Mujeres Universitarias BUAP (AMU), en el contexto del paro estudiantil, pues, de acuerdo con sus señalamientos «entendimos que no sólo las violencias patriarcales (sexuales, machistas) atravesaban a las mujeres estudiantes y cuerpos feminizados, sino que existe una complejidad de violencias entrelazadas que perfora nuestras subjetividades y rompe tejidos sociales». La AMU creó una red interfacultativa en marzo de 2020 para buscar un diálogo constante sobre las problemáticas estructurales dentro de la universidad, pero debido a la pandemia de Covid-19, se reestructuró, cambiando de nombre a Coordinadora de Mujeres Universitarias (COMUN), así como su imagen, pero manteniendo los mismos objetivos e ideales y con la intención de que más compañeras se unan, incluyendo a universitarias de todo el estado y de cualquier universidad, públicas o privadas. Muchas de las acciones que han promovido son propuesta de modificaciones para el Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género en la BUAP. También han realizado acompañamientos para aquellas compañeras y compañeras que lo necesiten al denunciar o quienes inician procesos de denuncia ante la violencia patriarcal. De igual manera, promueven círculos de estudio sobre feminismo para estudiantes y universitarias dentro de la BUAP (COMUN 2022).

Un aspecto que caracteriza a estas colectivas, además de las que ya se señalaron en el apartado anterior, es que muchas de ellas tenían experiencia de organización en otras colectivas feministas o se incorporaron a ellas debido a la protesta iniciada en la BUAP contra la violencia de género. Esto es notorio en la manera como su lucha contra este flagelo se articula con otras agendas tales como la despenalización del aborto, los feminicidios, el derecho a las infancias trans, incluso apoyan otras luchas, como la de las personas desaparecidas, la lucha por el agua entre otras.

A la par de la protesta se crearon otras estrategias basadas en la divulgación y el acercamiento al feminismo y a temas con perspectiva de género, promovidas por estudiantes. Cuatro alumnas de la Facultad de Comunican, crearon el programa “Las histéricas”, que presentaron

a TV BUAP el 5 de noviembre de 2022. Gracias a la oportunidad que el canal abrió para incluir propuestas estudiantiles en su programación se creó este espacio donde se habla de feminismos, género y otras temáticas alrededor de las mujeres diversas (FERNÁNDEZ P. 2021).

Las autoridades universitarias han dado seguimiento a las denuncias, acorde a los lineamientos establecidos en el Protocolo. En el *Informe con relación a las quejas presentadas por la comunidad universitaria derivado de conductas de discriminación y violencia de género*, que presentó la Titular de la Oficina de la Abogada General, Miriam Olga Ponce Gómez, presentado en mayo de 2023, se señala que, de enero hasta la fecha de elaboración de este informe, se registraron 99 casos; mientras que a lo largo de 2022, se abrieron 86 investigaciones. De estos 99 casos, 39 se relacionan con acoso; 22 por bullying; 10 por violación a la intimidad; ocho por violencia psicológica; siete por violencia física; seis por discriminación; cuatro por ciberacoso; y una está pendiente. Solo 40 se encontraban en proceso de investigación; 18 estaban pendientes por ratificar; nueve fueron presentadas por hombres contra mujeres; cinco fueron presentadas por hombres contra hombres; tres fueron de mujeres contra mujeres; una fue de una mujer contra un hombre y una mujer; y una fue presentada por una mujer y un hombre contra una mujer.

Con respecto a las sanciones al alumnado, se aplicaron 35 contra el alumnado; en 27 casos se aplicaron medidas o acciones complementarias para evitar que se repitan las conductas; y en siete casos fueron archivados por no tener competencia la universidad para sancionar. En lo que respecta a las sanciones contra el personal académico y no académico, se aplicaron 14 sanciones; de éstas, siete fueron medidas o acciones complementarias para evitar que se repitan las conductas; dos fueron extrañamientos, mismo número de casos archivados y de acciones remitidas al área penal (ZAMBRANO, J. 2023: <sup>4</sup>)

---

4 Durante 2022, se iniciaron 86 investigaciones relacionadas con discriminación y violencia, de ellas, 31 fueron por acoso; 10 por violencia, mismo número por hostigamiento; nueve por ciberacoso; siete por violencia a la intimidad; cinco por abuso sexual; cinco por agresiones verbales y sexuales; cinco por lesiones; y cuatro por discriminación. Del total de las denuncias presentada, 64 las realizaron mujeres en contra de hombres; 11 de hombres en contra de mujeres; cuatro por mujeres en contra de mujeres; seis por hombres contra hombres y una por una persona asexual en contra de hombres y mujeres. Tras las investigaciones, 31 académicos y trabajadores

No obstante, las estudiantes siguen inconformes porque tienen la percepción de que la universidad no está garantizando su seguridad al realizar la queja formal como lo indica el Protocolo. La protesta contra la violencia de género no ha cesado, desde marzo de este año, las estudiantes han realizado denuncias anónimas a través de los tenderos de denuncia y las redes sociales para señalar las represalias y advertencias en contra de las alumnas que se han atrevido a denunciar por medio de los mecanismos formales de la institución. El 24 de marzo la colectiva Ajolotas Universitarias señaló que los directivos les han impedido manifestarse al interior de las escuelas, les pidieron bajar publicaciones de las redes sociales y, en casos muy específicos, les llegaron a ofrecer dinero a sus padres a cambio de que no formalicen las denuncias. El 14 de marzo, un grupo de estudiantes de la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso, acusó que han sido amenazadas con ser expulsadas de la institución por instigar las protestas en contra del acoso al interior de los planteles.

No obstante, la institución desechó 21 denuncias anónimas en contra de docentes y 16 contra estudiantes que se presentaron en la primera mitad de 2023, a pesar de que estudiantes de licenciaturas y preparatorias han insistido que el anonimato se ha convertido en su última forma de defensa ante represalias. El 17 de mayo, durante una sesión del Consejo Universitario, las autoridades señalaron que estas denuncias anónimas no surtirán efecto en tanto no se presenten de manera formal. En una declaración de la rectora Ma. Lilia Cedillo Ramírez, instó a las estudiantes a formalizar sus denuncias porque los tenderos de denuncia en contra de los docentes no podrían ser considerados para una investigación formal. A la vez se comprometió a ofrecer acompañamiento y declaró que no habría ningún tipo de represalias (MANATÍ 2023).

---

administrativos fueron sancionados, de ellos, en 15 casos se aplicaron amonestaciones por escrito; en 11 casos se aplicaron medidas o acciones complementarias para evitar que se repitan las conductas; en cuatro casos se terminó la relación laboral y en una situación se aplicó una suspensión temporal; además, cinco casos fueron archivados por falta de elementos. En tanto, 22 estudiantes fueron sancionados, en 12 casos se aplicaron suspensiones temporales en sus derechos escolares; a nueve de ellos se les enviaron a cursos de capacitación sobre violencia de género; en una situación se aplicó una amonestación por escrito. De manera adicional, se aplicaron 15 medidas o acciones complementarias para evitar que se repitan las conductas y 23 investigaciones fueron archivadas por falta de elementos.

### *Consideraciones Finales*

Las universidades son un reflejo de la sociedad, en ese sentido, son instituciones patriarcales, en las que funciona un orden de género desigual. Esto ha generado que la violencia de género al interior de las universidades sea un fenómeno normalizado.

La protesta de las estudiantes, además de evidenciar el problema, ha servido para exigir la creación de mecanismos de atención, sanción y reparación del daño. Las manifestaciones de la protesta son novedosas y van desde los tendaderos de denuncia, el escrache, el uso de las redes sociales, entre otras, para denunciar el acoso y el hostigamiento sexual.

La BUAP no ha estado exenta de esta situación y en su seno han surgido diversas colectivas de estudiantes que luchan por erradicar la violencia de género en la institución. Su aparición está acorde al contexto de la manifestación feminista internacional que busca también erradicar la violencia contra las mujeres, así como lograr una igualdad sustantiva. Muchas de las estudiantes que conforman las colectivas han tenido experiencia de participación en otro tipo de organizaciones feministas y han formado su pensamiento y acción feminista en la propia universidad.

La protesta se ha convertido en un espacio resiliente de las estudiantes porque les ha ayudado a afrontar este flagelo social y encontrar nuevas formas de resistir y lograr superar la situación. La protesta no ha implicado solamente crear mecanismos de denuncia original y efectiva, sino también formas de organización distintas a las tradicionales en las que destacan los liderazgos horizontales, los vínculos afectivos, la sororidad, el acompañamiento, el cuidado entre las integrantes.

Ante esto, las universidades han respondido a la problemática creando mecanismos para la atención a la violencia de género, sin embargo, desde la visión de las estudiantes, han sido poco efectivas. Pese a que la BUAP ha creado un protocolo de atención a la violencia de género y ha generado espacios y estrategias para promover los temas de la violencia y discriminación de género, existe una brecha entre la visión de la institución con la de las estudiantes para resolver este problema. Por eso cabe preguntarse ¿esto es solo una cuestión de percepción o realmente la universidad no está abordando adecuadamente los problemas que las estudiantes señalan?, ¿acaso hemos llegado a

un nivel de desconfianza hacia la institución?, ¿qué medidas se deben tomar para hacer efectiva la atención hacia el estudiantado? Estos son solo algunos de los cuestionamientos que deja la investigación, pero no se puede negar que aún hay mucho trabajo por hacer. Lo que queda claro es que las universidades deben crear las condiciones para dejar de ver la violencia sexual como hechos aislados para pasar a verla como una expresión de las relaciones de poder y dominación de género, pero sobre todo debe escuchar a las estudiantes e integrarlas en la solución de la problemática.

## Bibliografía

ANDRADE Majo, *Alumnas BUAP organizan Asamblea de Mujeres Universitarias*, LADO B: <https://www.ladobe.com.mx/2020/03/alumnas-buap-organizan-asamblea-de-mujeres-universitarias/05/03/2020>.

ANDRADE Majo, *Paro estudiantil en ARPA-BUAP revive viejas demandas sobre acoso sexual*. LADO B: <https://www.ladobe.com.mx/2020/03/paro-estudiantil-en-arpa-buap-revive-viejas-demandas-sobre-acoso-sexual/02/03/2020>.

APOLINAR Adriana, *Protestas feministas en CDMX Y Puebla entre agosto 2019 y marzo 2020. Dominación, resistencia, violencia y legitimidad*, Tesis de Licenciatura. Benemérita Universidad Autónoma, de Puebla. Puebla 2021. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/14673>

AVILEZ Andrea y AYALA Lázaro, *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México*, Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), México, 2020. [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/202106/Violencia\\_escolar.pdf?fbclid=IwAR282VEaAuFMBcCKKX\\_7RHO-JJ-e0V-ez3n8wl8w1SfDI320KwDJZCDqTzJ4](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/202106/Violencia_escolar.pdf?fbclid=IwAR282VEaAuFMBcCKKX_7RHO-JJ-e0V-ez3n8wl8w1SfDI320KwDJZCDqTzJ4).

BARRETO Magali, *Violencia de género y denuncia pública en la Universidad*, “Revista Mexicana de Sociología 79”, núm. 2, abril-junio 2017, UNAM, pp. 261-286.

BOLETÍN BUAP, *Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 2019: <https://www.boletin.buap.mx/node/1495>.

BUQUET Ana, *El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria*, “Nómadas”, núm. 44, Colombia: Universidad Central Bogotá, abril, 2016, pp. 27-43.

CARCAÑA Jared y HERNÁNDEZ Daniela, *8M: Universitarias BUAP realizan protesta pacífica y marchan para conmemorar el Día de la Mujer*, El Sol de Puebla, <https://www.elsoldepuebla.com.mx/local/8m-universitarias-buap-realizan-protesta-pacifica-y-marchan-para-conmemorar-el-dia-de-la-mujer-9733689.html> 08/03/2023.

CERVA Daniela, *Activismo feminista en las universidades mexicanas: la imprevista política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres*, “Revista de la Educación Superior (RESU)”, vol. 49, 2020, pp. 137-157.

CHAPA Ana, Cadena Itzel, Almanza Ariagor et al., *Violencia de género en la universidad: percepciones, actitudes y conocimientos desde la voz del estudiantado*, “Revista Guillermo de Ockham”, vol. 20, n. 1, enero-junio 2022, pp. 77-91.

CONTRERAS Ilse, (08 de marzo 2017) *Alumnas de la BUAP denuncian anónimamente a ocho maestros por acoso sexual*, Central, <https://www.periodicocentral.mx/2017/academia/item/3773-alumnas-de-la-buap-denun>

cian-anonimamente-a-ocho-maestros-por-acoso-sexual#ixzz7kpQWWdvO 08/03/2023.

COORDINADORA DE MUJERES UNIVERSITARIAS (COMUN), 2022 <https://www.facebook.com/BUAP.COMUN>, 08/07/2023.

CORONA Jean, *Ante violencia de género, surge en BUAP Minervas en Resistencia*, E-Consulta, <https://www.e-consulta.com/nota/2020-03-17/universidades/ante-violencia-de-genero-surge-en-buap-minervas-en-resistencia> 17/03/2020.

DE MIGUEL Ana, *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección, Feminismos*, 3ª. Ed., Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, Madrid 2015.

DIRECCIÓN INSTITUCIONAL DE IGUALDAD DE GÉNERO, DIIGE BUAP, <https://diige.buap.mx/>

EVANGELISTA Angélica, *Violencia de género en ámbitos de educación superior: más allá del acoso y hostigamiento sexual*, en EVANGELISTA Angélica, PEÑA Florencia y MENA Ramón (coordinadores.), *Violencias en la Educación superior, El colegio de la frontera sur*, Ediciones y Gráficos Eón, S.A. de C.V, Chetumal, Quintana Roo 2021, pp. 17-32.

FERNÁNDEZ Paloma, *Las Histéricas, el nuevo programa feminista de TV BUAP*, ManatiMx. <https://manati.mx/2021/10/29/las-histericas-nuevo-programa-feminista-tv-buap/> 29/10/2021.

GALEANA Carlos, *Afloran denuncias contra maestros y alumnos de la BUAP por machismo y acoso*, ManatiMx. <https://manati.mx/2022/03/15/acoso-en-la-buap-alberto-carrillo-arpa-machismo-lilia-cedillo-puebla/> 15/03/2022.

GALEANA Carlos, *Estudiantes ocupan evaluación docente para denunciar agresiones en la BUAP*, ManatiMx. <https://manati.mx/2020/06/09/estudiantes-ocupan-evaluacion-docente-para-denunciar-agresiones-en-la-buap/> 9/06/2022.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE MÉXICO, Instancia Ejecutora del Sistema Integral de Derechos Humanos. *La protesta social en la ciudad de México. Un análisis de las demandas expresadas en materia de derechos humanos*, 2021.

GONZÁLEZ Carmen, *El tendedero del acoso: las denuncias expuestas por las estudiantes poblanas que nadie escucha*. Central. <https://www.periodico-central.mx/2020/academia/item/5172-el-tendedero-del-acoso-las-denuncias-expuestas-por-las-estudiantes-poblanas-que-nadie-escucha> 11/05/2020.

GROTBERG Edith, *The Internacional Resilience Project.: Promoting Resilience in children*, ERIC, Universidad de Birmingham, Alabama 1995.

HERNÁNDEZ Claudia, JIMÉNEZ Martha y GUADARRAMA Eduardo, *La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de Educación Superior*, "Revista de la Educación Superior", vol.

XLIV (4), núm. 176, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Distrito Federal, octubre-diciembre, 2015, pp. 63-82.

IBARRA Pedro y TEJERINA Benjamín, *Los Movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*, Obtenido de Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 2003: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-440.htm>.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE MÉXICO, *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. (LGAMVLV) (DOF 13-04-2018). Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/178863/ley-general-acceso-mujeres-vida-libre-violencia.pdf>.

LÓPEZ Diana, *Alumnos de Comunicación BUAP denuncian a maestros por acoso sexual*, ULTRA NOTICIAS. <https://ultranoticias.com.mx/theme-features/puebla-portada/panorama-general-pue/item/62572-alumnos-de-comunicacion-buap-denuncian-a-maestros-por-acoso-sexual.html> 10/23/22.

MACUIL Osvaldo, *Caso por caso: BUAP vuelve a asignar horarios a docentes acusados de acoso sexual*. Almanaque. <https://almanaquerevista.com/puebla/caso-por-caso-buap-vuelve-a-asignar-horarios-a-docentes-acusados-de-acoso-sexual/> 02/07/2020.

MANATÍ, *La BUAP desecha denuncias anónimas de acoso contra profesores*, Manatí, <https://manati.mx/2023/05/18/denuncias-de-acoso-buap-a-profesores-desechan-cuantas-van-docentes-lilia-cedillo/> 18/05/2023.

MARTÍN Eugenia, *Protocolos de atención a la violencia de género en las universidades públicas en México. ¿Un Traje a la Medida?*, “Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios”, 32(79), 2020, pp. 70-94. Recuperado a partir de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1044>.

MARTÍNEZ Jeimmy, (2017) *La resiliencia como movimiento social feminista, en el marco de una experiencia política vivida por 22 mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia*, XXI Congreso ALAS, Uruguay, 3-8 de diciembre de 2017: [https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/8391\\_jeimmy\\_camila\\_martinez\\_aguirre.pdf](https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/8391_jeimmy_camila_martinez_aguirre.pdf).

MESA Silvy, *Violencia contra las mujeres en las universidades: Una realidad que tenemos que afrontar*, en GÜERECÁ Raquel, HUACUZ María Guadalupe y MARTÍN Eugenia (coordinadoras), *Estrategias de intervención ante la violencia por motivos de género en las Instituciones de Educación Superior*, Universidad Autónoma Metropolitana, Estado de México pp. 21-33.

PERIODISMO HOY, “*Fuera acosadores de la BUAP*”; *universitarias toman Rectoría*, PERIODISMOHOY: <http://periodismohoy.com/fuera-acosadores-de-la-buap-universitarias-toman-rectoria/11/04/2019>.

RIVERA, Bryan, *Irreales, cifras de acoso en BUAP; no fuimos llamadas al foro: activistas*, Ángulo 7, <https://www.angulo7.com.mx/2020/09/11/irreales-cifras-de-acoso-en-buap-no-fuimos-llamadas-al-foro-colectivas/> 11/09/2020.

RUIZ Laura, *Protestan por acoso de profesores alumnas de Artes Plásticas BUAP*, E-consulta.com. <https://www.e-consulta.com/nota/2019-03-22/seguridad/protestan-por-acoso-de-profesores-alumnas-de-artes-plasticas-buap> 22/03/2019.

SALVADOR Lydia, *Resiliencia en violencia de género. Un nuevo enfoque para los/las profesionales sanitarios/as*, "Journal of Feminist, Gender and Women Studies", 1, 2015, pp.103-113: <file:///C:/Users/Estudiantes/Downloads/descarga.pdf>

SÁNCHEZ Alma y MANCERA Enrique, *Ciudadanía y Derechos: un desafío ante la naturalización de la violencia en estudiantes universitarios*, en GÜERCA Raquel, HUACUZ María Guadalupe y MARTÍN Eugenia (coordinadoras), *Estrategias de intervención ante la violencia por motivos de género en las Instituciones de Educación Superior*, Universidad Autónoma Metropolitana, Estado de México pp. 37-55.

SÁNCHEZ Esther, *Durante el 2020, BUAP tuvo 38 investigaciones por acoso, hostigamiento y discriminación*, Reto diario. <https://retodiario.com/educacion/2021/01/28/durante-el-2020-buap-tuvo-38-investigaciones-por-acoso-hostigamiento-y-discriminacion/> 08/01/2021.

UNESCO-IESALC, *Mujeres en la Educación Superior ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?*, UNESCO, 2021.

VARELA Helena, *Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales*, "Revista mexicana de ciencias políticas y sociales", Nueva Época, Año LXV, núm. 238, enero-abril de 2020, pp. 49-80. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>

XELANO Gabriela, *Surgen más denuncias por acoso en la BUAP, ahora fue en Artes Plásticas*. ManatíMx, <http://periodismohoy.com/surgen-mas-denuncias-por-acoso-en-la-buap-ahora-fue-en-artes-plasticas/> 23/03/2019.

ZAMBRANO Jaime, *BUAP registra 185 denuncias por discriminación y violencia de género*, "Milenio", <https://www.milenio.com/politica/comunidad/registra-buap-185-denuncias-discriminacion-violencia-genero>. 18/05/2023.



DE HARINAS Y PAÑOS: HISTORIA DEL MOLINO DE  
SANTO DOMINGO Y LA CONSTANCIA MEXICANA (1830-1906)

*María del Carmen Labastida Claudio*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

*La ciudad de Puebla*

Puebla de los Ángeles fue fundada en 1521 con el objetivo de formar una ciudad habitada sólo por colonos españoles a quienes se les dotó de solares y tierras que éstos trabajarían por su cuenta, aunque no pasó mucho tiempo para que la nueva ciudad solo fuera capaz de sobrevivir con la ayuda y trabajo prestado por los indígenas que fueron llevados a vivir alrededor de la traza española. Esto permitió el desarrollo y expansión de la angelópolis que como consecuencia también fueron reorganizados los pueblos indígenas vecinos que contaban con una gran cantidad de tierras fértiles y densa población. El motivo fue la formación y crecimiento de las haciendas españolas, proceso que culminó a comienzos del siglo XVII (LIEHR R. 2001: 114).

La extensión territorial de las haciendas obedeció al gusto de los habitantes españoles por el pan esto condujo a la siembra de trigo en los valles de Puebla, Atlixco, Texmelucan y Tepeaca, esto también originó el establecimiento de molinos en la ciudad para abastecer la necesidad de una población que aumentaba en número y demandaba de este producto básico en su dieta. En este aspecto fueron las órdenes religiosas las que junto con sus conventos e iglesias aprovecharon las tierras para la siembra y para construir molinos de trigo siendo el

molino de San Francisco y el molido del Carmen los más antiguos de la ciudad y estuvieron ubicados en las márgenes del río de San Francisco como se puede observar en la siguiente imagen.

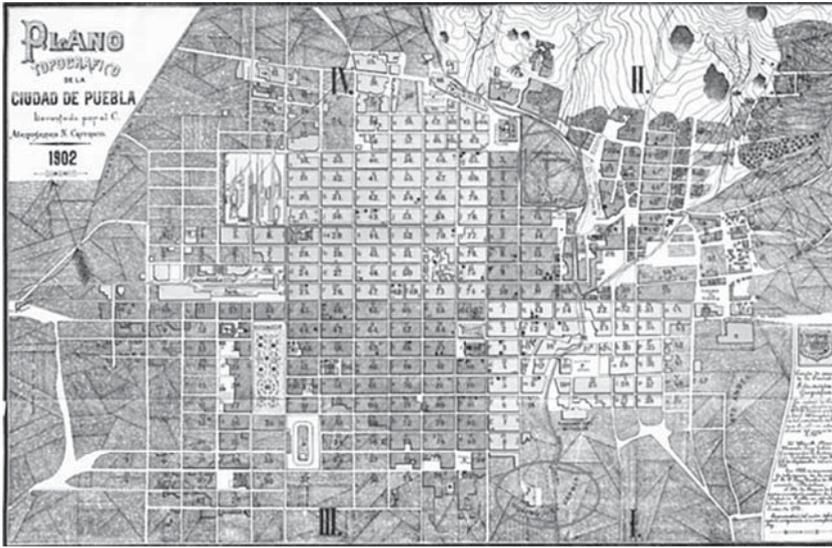


Imagen 1: Plano de la ciudad de Puebla en donde se marca la ubicación de los primeros molinos de trigo. Fuente: Trigos, molinos y panaderos: fisonomía de una región, en <https://artsandculture.google.com/story/DAVB3MMuxdMaMg?hl=es-MX.10/07/23>.

Además de estos molinos, se fueron ubicando otros más sumando catorce durante el periodo colonial y al ritmo de la expansión de la ciudad. El éxito de la economía poblana descansaba principalmente en el comercio y la tierra, especialmente en la producción y procesamiento de materias primas como el trigo, el cerdo y la curtiduría, siendo el primero el que más destacó en el largo periodo colonial. El consumo de trigo y la elaboración del pan ocupó un lugar privilegiado no sólo para el consumo local sino también para abastecer a los pueblos circundantes de la Nueva España, siendo el ayuntamiento el encargado de regular las actividades comerciales a través de reglamentos y ordenanzas (MORALES L.M. 2006: 3-6).

A partir de 1601 los panaderos organizados en gremios iniciaron su registro de pintaderas<sup>1</sup> para garantizar la calidad de su producto y proteger al consumidor, al mismo tiempo evitaban multas por no cumplir los requisitos de peso y calidad del pan que elaboraban (GUZMÁN P. 2016). Algunas de estas marcas se encuentran en los libros de registros del ayuntamiento, como las que se muestran en la siguiente imagen.

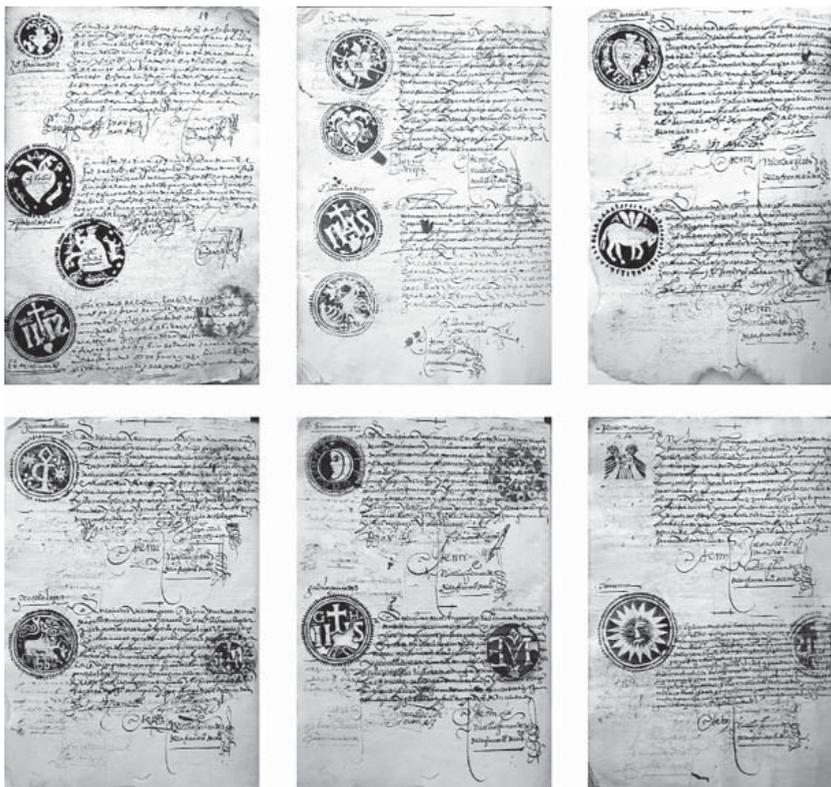


Imagen 2: Libro de pintaderas. Fuente: Trigos, molinos y panaderos: fisonomía de una región, en . 10/07/23.

---

1 Las pintaderas eran sellos con los que se debían marcar todas las piezas de pan, éstos eran registrados en los libros del ayuntamiento y cada uno era exclusivo de un panadero o familia.

La próspera actividad comercial de los ranchos y haciendas del valle de Puebla-Tlaxcala se consolidó principalmente en la producción de cereales, especialmente maíz y trigo para el consumo local y para la exportación, específicamente, el trigo se cosechó en las cuencas del occidente del valle de Puebla: Atlixco, Cholula y Huejotzingo que después de cosecharse se mandaba a maquilar a los diversos molinos de la ciudad para ser vendido a los productores locales y para exportar a las ciudades españolas vecinas y periféricas del país. Gracias a lo abundante de la cosecha y a la calidad de la harina incluso se envió a los puertos y centros urbanos del Caribe que eran enviados desde el puerto de Veracruz. Sin embargo, a mediados del siglo XVII, los mercados para la harina de trigo en estas zonas fueron reduciéndose, ya sea por la producción propia de éstas y los mercados del Caribe también fueron perdiéndose poco a poco por la competencia creciente de España y especialmente por la de los Estados Unidos (LIEHR R. 2001: 116-116).

### *1. El declive en la producción de trigo*

Diversos factores incidieron en el declive de la producción de trigo en el valle de Puebla: entre ellos la Guerra de independencia, las guerras napoleónicas y el fin del gobierno español fueron eventos clave para el cambio en la economía de las provincias de la Nueva España y al mismo tiempo, factor clave para el cambio de las condiciones económicas, políticas y las prácticas empresariales de la época (THOMSON G.P. 2002: 90). Aunque cabe señalar que en especial, la industria de la harina ya empezaba a mostrar un descenso en su actividad ya fuera por las causas arriba mencionadas a las que se sumó la competencia de las harinas del Bajío, pero el desplome mayor ocurrió como consecuencia de la crisis originada por la Independencia. A partir de 1821 el monopolio mercantil colonial de las industrias típicas como la de los textiles, las harinas, el jabón, la alfarería y el cristal tuvieron que enfrentar una competencia desigual con la producción de mercancías similares elaboradas en los países en proceso de industrialización, particularmente de la Gran Bretaña. La llegada de importadores españoles, ingleses, francés y alemanes que se establecieron lejos de la capital y de la ciudad de Puebla a mediados de 1820, representaron una grave amenaza a la base industrial de la economía poblana. Así, la región de

Puebla se encontró frente a una economía internacional, en rápido desarrollo, de manera más directa que antes (THOMSON G.P. 2002: 91).

De esta manera, los mercados antes protegidos para la harina y las manufacturas de la región del Caribe, al declinar el poderío naval español, puso fin a las exportaciones mexicanas dejando al país a merced del contrabando, una actividad que se acrecentó a partir de la década de 1820 momento en el que se consolidaron las rutas de y los mecanismos que hacían posible su funcionamiento, es decir, las personas que llevaban a cabo esta actividad (en su mayoría extranjeros) con la complicidad de funcionarios gubernamentales, desde locales hasta autoridades nacionales. En este primer momento el contrabando se concentró en la costa del Pacífico, donde se exportaban metales preciosos e importaban productos extranjeros, pero el contrabando también existió en el Atlántico y hasta en el puerto mejor vigilado: Veracruz. Principalmente en los puertos del Pacífico el contrabando llegó a extremos escandalosos, ya que se convirtió en el principal motor de sus economías. Si se cumplían las leyes el comercio se paralizaba, pero si había contrabando el comercio tenía actividad y el gobierno recibía pequeñas sumas arancelarias. Es claro que el contrabando fue uno de los principales problemas de la economía mexicana en la primera mitad del siglo XIX y, muy en particular, para el desarrollo de una industria propia (BENECKER W. 2005: 135-138).

Asimismo, el mercado regional de Puebla pasó del estancamiento a la crisis como consecuencia del creciente desempleo, la emigración, el declive demográfico y la pobreza general de la población. Esta decadencia se puede observar en los libros de registros de contratos hipotecarios en los sectores de manufacturas, el comercio y la agricultura entre 1800 y 1830. Thomson hace una extensa revisión de los registros de contratos hipotecarios en los libros del registro Público de la Propiedad del estado de Puebla en donde también constata que la actividad económica de la Iglesia poblana fue perjudicada por del desplome económico como consecuencia de la consolidación de vales reales. Por último, cabe mencionar otros factores no menos importantes, que incidieron en esta crisis provocada por la insurgencia y el contrabando: los impuestos extraordinarios, el reclutamiento militar obligatorio, embargo de mulas tanto por insurgentes como realistas, las epidemias y la crisis en la agricultura, que igualmente se pueden

encontrar en los registros hipotecarios, registros de diezmos, aduanas el fisco y el precio de los alimentos (THOMSON G.P. 2002: 92-96).

## 2. El molino de Santo Domingo

Como ya se mencionó, la guerra provocó que desaparecieran de los registros los nombres de grandes propietarios de la época virreinal debido a que la mayoría huyeron desesperados y amenazados por la inevitable pérdida de su patrimonio llevándose consigo sus abundantes caudales, la mayoría tomaron rumbo hacia la península. Algunos dueños de molinos que decidieron permanecer en la ciudad aprovecharon la situación para que, ya fuera de manera individual o formando sociedades, invirtieran en modernizar los antiguos molinos o construir factorías aledañas lo que impidió el cierre inmediato de sus instalaciones (GAMBOA L. 2010: 36).

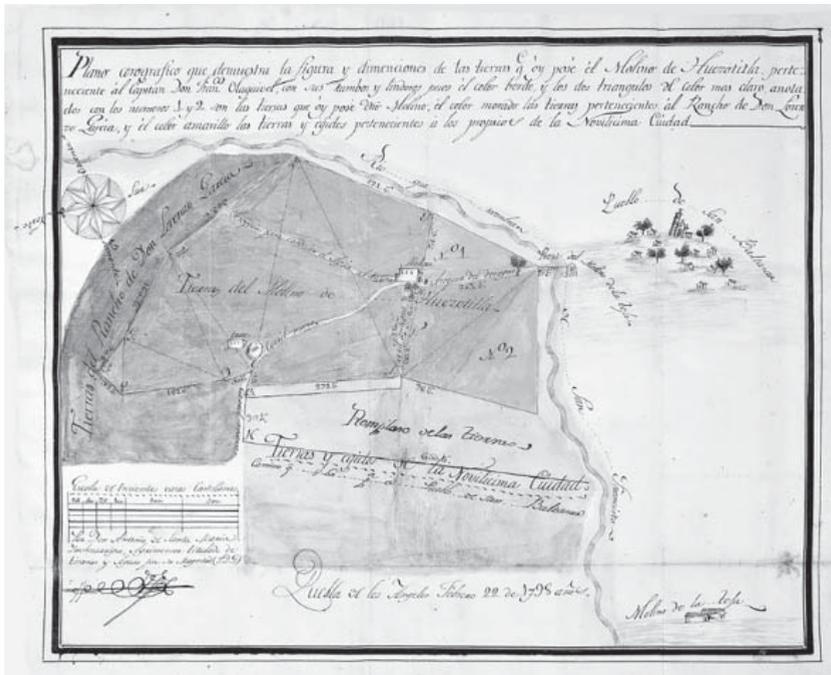


Imagen 3: Plano cartográfico que ubica el molino de Huexotitla. Fuente: Trigos, molinos y panaderos: fisonomía de una región, en <https://artsandculture.google.com/story/DAVB3MMuxdMaMg?hl=es-MX>. 10/07/23.

Entre los nuevos comerciantes y propietarios encontramos el nombre de Pedro García Huesca quien llegó en el decenio de 1760 a Puebla, éste primero adquirió el molino de harina de Huexotitla en 1774 después de haber sido su principal acreedor. Diez años después añadió a sus posesiones el molino de Santo Domingo, el más productivo de la ciudad ubicado en las tierras de labor perteneciente a la Hacienda de Santo Domingo rodeada por una afluyente y derivación del río Atoyac y una pequeña cascada conocida como *Alquilalque* que fueron esenciales para mover los molinos de trigo y para el regadío de sus tierras. El edificio destinado a albergue de los monjes dominicos quienes administraban las actividades agrícolas en los terrenos de la orden y el subsiguiente proceso de molienda de los productos cosechados y al lado de esta edificación se localizaba otro edificio destinado a las actividades administrativas del conjunto. La división de estos daba paso a una explanada alrededor de la cual se localizaban bodegas y áreas de servicio y salas de molienda (ALEJO O. 2015: 16).

Aunque no se tienen datos de la transacción que hizo García Huesca en la compra del molino, si se puede decir que éste era uno de los más importantes de la ciudad y que estuvo en manos de la orden dominica desde mediados del siglo XVI, época en la que según Leicht, llegaron los primeros monjes de esta orden a la ciudad de Puebla, aproximadamente en 1533, año en que se incorporó a la diócesis de Tlaxcala (LEICHT H. 2016: 437).

Cabe añadir que además de los molinos de Huexotitla y Santo Domingo, García Huesca tuvo otros patrimonios: tres molinos de harina y varios ranchos y haciendas entre ellas la de San Marcos, el rancho Ayotitla en Izúcar en el que producía azúcar, la Hacienda Municipal, el rancho de Posadas en las inmediaciones de Puebla y además de una panadería y dueño de varias casas en la ciudad. A partir de sus actividades económicas solicitaba grandes créditos, trabajando intensiva y continuamente sus campos de trigo durante los primeros 25 años del siglo XIX. Junto con sus hijos, invirtieron los préstamos en cosecha de cereales, comprando granos con propósitos especulativos y financiando tocinerías o comprando panaderías, convirtiéndose de esta manera, en miembro de la oligarquía terrateniente de la ciudad de Puebla (GAMBOA L. 2010: 38).

Por otra parte, cabe mencionar que los hermanos Huesca sirvieron como oficiales del Regimiento Patriótico, hicieron préstamos a los pa-

triotas y durante varios años ocuparon los cargos municipales de alcalde y concejal. Durante la década de 1800, José García Huesca aportó más del 10% del abasto anual de harina de la ciudad y pudo aspirar a lucrativos contratos extraregionales como el celebrado con un comerciante panameño, quien pagó 46 149 pesos en géneros de Castilla” a cambio de mil tercios de harina del molino de Santo Domingo. En 1817 los hermanos Huesca poseían panaderías en la ciudad. Matías Huesca y Patricio Furlong fueron acusados por el Tribunal de Consejo de Comercio de estar planeando defraudar al pueblo cargando precios “injustamente altos”, lo que muestra la posición oligopólica de que disfrutaban estas familias. Los frutos de esta especulación en tiempos de guerra fueron revelados en 1827 cuando en plena fobia contra los españoles, se publicó en El Patriota el inventario de sus posesiones del capitán José García Huesca valuado en más de medio millón de pesos (THOMSON G.P. 2002: 130).



Imagen 4: Molino de Santo Domingo. Fuente: <https://media.timeout.com/images/100526385/image.jpg>

### *3. De molino a fábrica textil: La Constancia Mexicana*

A partir de 1830 a nivel mundial se inició un proceso de mecanización industrial, especialmente en la producción textil que dotó de grandes edificaciones con una compleja infraestructura hidráulica y

equipo moderno que en el México independiente se trató de replicar con la instalación de fábricas textiles con condiciones similares. Entre las primeras instaladas en el territorio nacional se pueden enumerar La Constanza Mexicana (segunda textilera artesanal y primera textilera a vapor y diesel) y El Mayorazgo (primera textilera de manera artesanal), y la Covadonga, estas tres, de gran arraigo en el Estado de Puebla, El Hércules en Querétaro, La Experiencia y Río Grande en Jalisco, entre muchos famosos en Nayarit, Durango, Veracruz, Oaxaca, etc. (KEREMITSIS D. 1992: 82-84).

A pesar del contexto adverso en la economía y la política de nuestro país se puede destacar a un grupo de empresarios que se interesaron por hacer frente a la pérdida de divisas y el atraso tecnológico, es decir, fueron intereses particulares los que emprendieron esta ardua labor, entre los que destacan Esteban de Antuñano quien en 1821 fundó la primera fábrica mecanizada en América Latina, ubicada en la ciudad de Puebla y la establecida por Joaquín Sáenz en 1826 en Valladolid, Yucatán. La importancia de estos primeros esfuerzos debe reconocerse ya que la fábrica de Antuñano empezó a funcionar apenas una década después que la primera de Estados Unidos y que a lo largo de su vida Antuñano publicó gran cantidad de panfletos donde explicaba a los mexicanos la necesidad de desarrollar una industria propia (GAMBOA L. 2004: 94).

Sin embargo, estos primeros esfuerzos por instalar una industria mecanizada en nuestro país tuvieron que enfrentar la adversidad del contexto de la época caracterizado por los enfrentamientos políticos y la competencia de los productos extranjeros que eran más baratos, lo que dio origen a que tanto Antuñano como Sáenz fracasaran en 1824 y 1835 respectivamente. Entre las causas que dificultaron el desarrollo de la industria mexicana se destacan la escasa demanda, la competencia extranjera y el alto costo de las materias primas, aunque el más grave que impidió el crecimiento industrial fue el contrabando. Esta actividad, que como mencionamos anteriormente, ya existía desde la época virreinal, aunque en el siglo XIX tuvo un crecimiento exponencial, sobre todo en el ámbito textil ya que se introducían ilegalmente telas y ropa elaborada en el extranjero que resultaban mucho más baratas que las producidas en el país. De esta forma los consumidores preferían los productos que ofrecían los contrabandistas y la incipiente industria no les pudo hacer frente (BERNECKER W. 2005: 134)

La edificación de La Constancia Mexicana por Esteban de Antuñano fue su idea e iniciativa sin embargo no estuvo solo. Convencido de la necesidad de encauzar al país en la vía de la industrialización a través de la creación de una industria nacional, puso en marcha este anhelo al adquirir junto con el veracruzano Gumersindo Saviñón, el molino de Santo Domingo a finales de 1831. El dinero para la compra de la hacienda y la instalación de la fábrica resultó de un préstamo de 10 mil pesos otorgados por el comerciante veracruzano Pedro Paso y Troncoso (THOMSON G.P. 2002: 332). Más adelante recibieron del Banco Nacional de Avío<sup>2</sup> tres préstamos más que sumaron en total 126 mil pesos con los cuales lograron poner en operación La Constancia el 7 de enero de 1835 (HALE CH. A. 1961: 52-53).

En sus inicios funcionó como un obraje y posteriormente se convirtió en una fábrica artesanal llamada La educación de los niños, recibiendo artesanos extranjeros que ganaban sueldos exorbitantes. Antuñano consiguió de los empresarios norteamericanos maquinaria de tres mil ochocientos cuarenta husos (rodillos para crear hilos) y además un préstamo de ciento setenta y ocho mil pesos, de los cuales sólo recibió una parte, mientras su proyecto era considerado como absurdo, irrealizable y ruinoso; pero firmemente resuelto a no abandonar la empresa, llegó a sufrir, en unión de su numerosa familia, escasez hasta el extremo de no encontrar quien le fiara lo indispensable para la diaria subsistencia. Sin embargo, la fábrica de Antuñano marcó un derrotero en las subsecuentes fábricas que se instalaron en lo que hoy se conoce como la cuenca del Atoyac, como se muestra en el siguiente cuadro, debido a que fue el primer eslabón del proceso industrializador de México. Utilizó un sistema de técnicas y tecnología hidráulica que convirtieron a Puebla en un polo industrial importante del país (THOMSON G.P. 2002: 334).

---

<sup>2</sup> Este Banco fue establecido por Don Lucas Alamán con el fin de estimular la industria el 16 de octubre de 1830.

Inicio de operación	Nombre	Ubicación	Dueños o socios
1835	La Constancia Mexicana	Molino de Santo Domingo	Estevan de Antuñano, Gumersindo Saviñón y otros
1838	San Juan Bautista Amatlán	Molino de San Juan Bautista Amatlán	Andrés Torres Munive, Fernando Arenas, Antonio Haro y Tamariz, Lino e Isidro Romero
1839	El Patriotismo Mexicano	Instaló su propia noria	Dionisio José de Velasco, Ciriaco Marrón y Martín y Andrés Vallarino
1841	Molino de Enmedio	Molino San Juan de Enmedio	Cosme Furlong y Malpica
1841	San José El Mayorazgo	Molino de San Cristóbal o El Batán	Gumersindo Saviñón
1843	Economía	Molino chico de Santo Domingo	Estevan de Antuñano
1854-1865	La Noria	Molino La Noria	Francisco Caballero de Carranza
1865-1866	La Independencia	Instaló su propia noria	Pedro Berges de Zúñiga
1894	Santo Domingo	Funcionó con planta hidroeléctrica	Andrés Lastra Fernández
1886	María	Funcionó con planta hidroeléctrica	Hermanos Pellón González y Manuel Rivero Collada
1897	Covadonga	Funcionó con planta hidroeléctrica	José Díaz Rubín

Cuadro 1: Fábricas textiles instaladas a orillas del río Atoyac durante el siglo XIX<sup>3</sup>. Fuente: GAMBOA OJEDA Leticia, Las actividades económicas. Negocios y negociantes en la ciudad de Puebla, 1810-1913, 2010.

De acuerdo con la descripción realizada por Oscar Alejo:

«La Constancia tuvo varios departamentos de diferentes dimensiones, además de los que se utilizaban para la producción, tenía un almacén de repuestos, una subestación de energía, un área de dos calderas y un área donde estaban los talleres de carpintería y la mecánica; también tenía una sala que fue utilizada como planta de generación de energía eléctrica de emergencia.

<sup>3</sup> Es interesante observar que la mayoría de estas fábricas textiles se instalaron en las antiguas edificaciones de los molinos de trigo.

La mayoría de las habitaciones tenían paredes de piedra con cal, algunas con pisos de cemento y otras cubiertas con piedra plana o con tallados de adoquines» (ALEJO O. 2015: 16).

A pesar de las adversidades económicas, La Constancia funcionó con altibajos en su producción convirtiéndose en una de las textileras más importantes de Puebla alcanzado su punto máximo en 1838, año que coincide con la escasez de algodón y por consecuencia el aumento de precio y la especulación (GAMBOA L. 2004: 96).

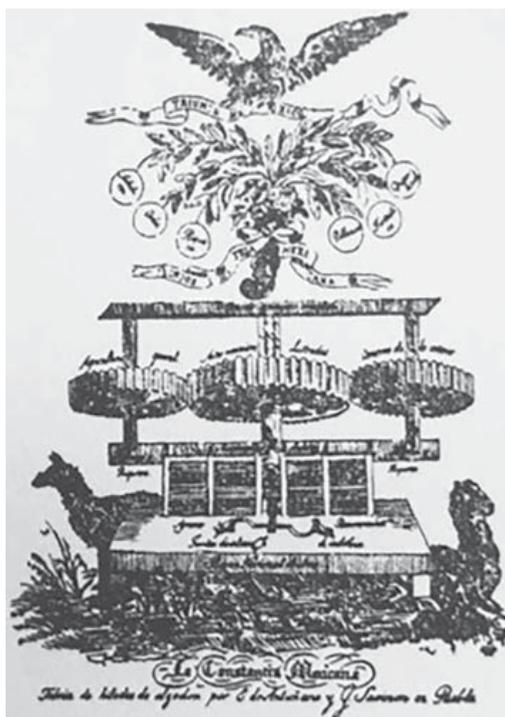


Imagen 5: Logotipo de La Constancia Mexicana. Fuente: [https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:La\\_Constancia\\_Mexicana#/media/File:Constancia.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:La_Constancia_Mexicana#/media/File:Constancia.png)

Después de la muerte de Antuñano ocurrida en 1847, la fábrica atravesó por serios problemas económicos derivados no sólo de la falta de materia prima sino también por las diferentes deudas que

contrajo con diversos agiotistas que la refaccionaron con dinero y algodón, entre ellos destacan nombres como los de Manuel Escandón, Francisco Iturbide, Cayetano Rubio y Pedro Berges de Zúñiga, éste último se hizo de la mayor parte de los bienes de Antuñano, entre ellos la Hacienda de Santo Domingo y posteriormente la fábrica de la Constancia. A partir de este momento la fábrica contó con varios dueños, su producción se vio afectada por los acontecimientos políticos y económicos del país y momentos de auge y crecimiento que modificaron su estructura de acuerdo con las necesidades productivas del momento (TERÁN J. A. 2019: 1071)

La fábrica fue administrada por los sucesores de Antuñano hasta el año de 1854 cuando pasó a manos de Berges quien la arrendó los comerciantes de origen español Nicolás y José de Teresa, hasta 1869 que fue arrendada a la sociedad denominada Benítez Hermanos, posteriormente en 1880 a Joaquín de Haro y Ovando que incorporó maquinaria nueva. En 1874 fue arrendada a Luis de Haro y Tamariz que murió sin que el contrato aun venciera por lo su testamentaría la arrendó a Joaquín de Haro y Ovando quien la tuvo en su poder hasta 1895 cuando los herederos de Berges la vendieron a Antonio Couttolenc por 280 mil pesos quien la mantuvo por diez años cuando decidió venderla a Francisco M. Conde hasta 1925 (GAMBOA L. 2004: 96).

En manos de la familia Conde la fábrica experimentó cambios e innovaciones tecnológicas modificando sus espacios para albergar la nueva maquinaria inglesa que funcionaba con electricidad y con lo que lograron duplicar la producción de la fábrica. La Constancia dejó de pertenecer a la familia en 1824, posteriormente pasó a manos de diferentes dueños que le hicieron modificaciones menores hasta que quedó en manos de una cooperativa de trabajadores que la administraron hasta 1991, año en el que deciden cerrar sus puertas y las instalaciones sufrieron el paso del tiempo, el abandono y el deterioro (ALEJO O. 2015: 16).

#### *4. De fábrica textil a centro cultural*

La Constancia Mexicana desde su fundación se mantuvo activa durante 150 años siendo un referente de la industrialización durante los siglos XIX y XX. El abandono posterior a 1991 y su evidente deterioro puso en la mira de académicos y la sociedad civil la necesidad de su recuperación a partir de un proyecto de rescate y restauración para

ser utilizado para fines culturales respetando su arquitectura. En 2001 el gobierno del estado de Puebla emitió el decreto por medio del cual se expropió el inmueble y los terrenos que pertenecieron a la antigua fábrica con la finalidad de conservarla como testimonio histórico de la actividad industrial nacional y evitar la pérdida irreversible e irreparable de la fábrica más antigua de México, como se puede observar en la siguiente imagen (TERÁN J. A. 2019: 1072).



Imagen 6: La Constancia Mexicana. [www.pueblaonline.com.mx/en\\_boca\\_de/wp-content/uploads/2010/09/constancia.jpg](http://www.pueblaonline.com.mx/en_boca_de/wp-content/uploads/2010/09/constancia.jpg)

A partir de la emisión del decreto de expropiación para utilidad pública en 2011, el rescate del espacio patrimonial de La Constancia

Mexicana lo que evitó su pérdida irreparable lo que significó un reto para las autoridades y organizaciones civiles, especialmente por su dimensión de 52, 129.89 m<sup>2</sup>, para lo que se este rescate se puede dividir en tres etapas: la primera comprende los años de 2001 a 2006 durante los que realizaron restauraciones parciales debido a la falta de presupuesto y la ausencia de un proyecto integral, sin embargo, se lograron realizar tareas básicas en el edificio con la ayuda de instituciones como el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y el Comité Mexicano para la Protección del Patrimonio Industrial. Entre 2006 y 2010 se realizaron renovaciones tentativas además de acercar su historia al imaginario colectivo de la ciudad a partir de actividades culturales, recuperación de la historia oral y la elaboración de un proyecto ejecutivo. De 2008 y 2009 se desarrolló un proyecto ejecutivo con la colaboración de un grupo de especialistas y la Secretaría de Cultura del estado para el rescate integral, pero el inicio del verdadero rescate se inició en 2011 con un programa integral con el objetivo de convertirlo en un complejo cultural pionero para formar un centro educativo, artístico y cultural (ALEJO O. 2015: 16-17).



Imagen 7: La Constancia Mexicana después de su restauración. Fuente: [www.poblanerias.com](http://www.poblanerias.com)

Finalmente, el inmueble se restauró y en la actualidad es sede nacional de la Orquesta Sinfónica Esperanza Azteca, además alberga a los Museos «Casa del Títere», «La Casa de Música de Viena», el de «la Música Mexicana» y también cuenta con un auditorio.

### *Consideraciones finales*

Aunque la palabra resiliencia se refiere a la capacidad de sobreponerse a momentos críticos y adaptarse luego de experimentar alguna situación inusual e inesperada, en este trabajo quise aplicar este concepto propio de los seres humanos, a un inmueble que a través del tiempo pudo adaptarse a los diferentes cambios originados por los acontecimientos económicos, políticos y sociales que exigía el contexto histórico por el que atravesó a lo largo de casi cinco siglos. Como se pudo observar, esta adaptación de la hacienda triguera de Santo Domingo para convertirse en una fábrica textil denominada La Constancia Mexicana que sobrevivió casi 150 años, que pasó por un abandono de 20 años posteriores a su cierre y que casi termina con su esplendor para finalmente ser catalogada como parte del patrimonio industrial de la ciudad de Puebla y con ella ser rescatada para el beneficio público, me parece un ejemplo interesante de resiliencia, de permanencia y esplendor a través de los siglos.

## Bibliografía

BERNECKER Walther L, *De agiotistas y empresarios: en torno de la temprana industrialización mexicana (siglo XIX)*, Universidad Iberoamericana, México 1992.

BERNECKER Walther L., *La principal industria del país: contrabando en el México decimonónico*, “América Latina en la Historia Económica”, vol. XII, no. 2, México Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, julio-diciembre de 2005, pp. 133-151.

BONILLA TERÁN José Antonio, *Evolución histórica de la construcción de La Constanca Mexicana, fábrica textil más antigua de México*, 2019: <https://www.semanticscholar.org/paper/Evoluci%C3%B3n-hist%C3%B3rica-de-la-construcci%C3%B3n-de-La-textil-Bonilla/c9d3d52e1279c-025321411675d212bd551b7f58b.10/07/23>.

GAMBOA OJEDA Leticia, *La constancia mexicana. De la fábrica, sus empresarios y sus conflictos laborales hasta los años de la posrevolución*, “Tzintzun. Revista de estudios históricos”, núm. 39, Morelia, enero-junio de 2004, pp. 93-112.

GAMBOA OJEDA Leticia, *Las actividades económicas. Negocios y negociantes en la ciudad de Puebla, 1810-1913*, Educación y Cultura, México 2010.

THOMSON Guy P.C., *Puebla de los Ángeles, industria y sociedad de una ciudad mexicana 1700-1850*, BUAP, México 2002.

HALE, Charles A., *Alamán, Antuñano y la continuidad del liberalismo*, “Historia Mexicana”, núm. 42, COLMEX, México 1961, pp. 231-232.

KEREMITSIS Dawn, *La industria textil algodonera durante la Reforma*, en CARLOS MARICHAL SALINAS (introducción y selección), *La economía mexicana, siglos XIX-XX*, El Colegio de México, México 1992, pp. 55-85.

LIEHR Reinhard, *La oligarquía terrateniente de la ciudad de Puebla a finales de la época colonial, 1786-1810*, en FRANCISCO JAVIER CERVANTES BELLO (coordinador), *Las dimensiones sociales del espacio en la historia de Puebla (XVII-XIX)*, BUAP, México 2001, pp.111-142.

MORALES Luz Marina, *Trigo, trojes, molinos y pan, el dorado de la oligarquía poblana*, “Theomai”, núm. 13, 2006: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12401303.16/06/23>.



ANTE LA ORFANDAD. LA CASA DE NIÑAS Y NIÑOS EXPÓSITOS  
DEL SEÑOR SAN JOSÉ, CIUDAD DE MÉXICO, (1788-1796)

*Erika Galicia Isasmendi*

Colegio de Historia, FFyL, BUAP

*Introducción*

En la sociedad novohispana se presentaron distintas problemáticas que impulsaron la ayuda humanitaria, la cual se vio vinculada con la tradición cristiana de amparar al necesitado y velar por las víctimas que fueron acogidas por distintos espacios como hospicios, casas-cuna, orfanatos, escuelas y casa de expósitos, en esta última nos ubicaremos para reflexionar sobre la situación de los niños expósitos. Es así como la propuesta nos muestra la situación de fragilidad de aquella infancia novohispana que fue abandonada en su más tierna edad, con lo cual veremos las estrategias de la autoridad en turno para buscar una solución precisa. A su vez, dicha temática nos lleva a recordar los escenarios de la infancia manifestada en la obra pictórica de Bartolomé Esteban Murillo, pintor sevillano que plasmó magistralmente en sus obras la infancia desamparada con sus ropas rotas, caras sucias y en algunos momentos comiendo un trozo de pan o fruta en algún rincón de la ciudad.

Para desarrollar el presente artículo se tomarán tres principales fuentes, las cuales se complementan y nos ayudarán a comprender mejor el escenario de la infancia expósita, las dos primeras obras son *Memorial que presentan a todos estados los niños expósitos de la impe-*

*rial ciudad de México por mano de su arzobispo* (1770) y la segunda las *Constituciones que para el mejor gobierno, y dirección de la Real Casa del Señor S. Joseph de niños expósitos de esta ciudad de México formo el Ilmo. Sr. Dr. D. Alonso Núñez de Haro y Peralta* (1775) dichas obras nos indican la situación de cómo se organizó y administró la casa de los expósitos, mientras que la tercera fuente son los listados de *Los libros donde se asientan los niños y niñas que salen de la Real Casa de San Joseph de expósitos y las personas que los adoptan*(1788-1840), tal documento nos ayudó a ubicar el nombre de los expósitos y quienes los adoptaron, debe aclararse que para ejemplificar la presente propuesta se tomaron solamente los listados de los años de 1788 a 1796. Al hacer referencia sobre la casa de expósitos, la biografía de la época nos traslada a las acciones de misericordia, considerada como aquella virtud que inclina al ánimo para dolerse y compadecerse de los trabajos y miserias ajenas (DICCIONARIO DE LA LENGUA CASTELLANA 1783: 640). Así pues cada una de las instituciones de asistencia fueron nombradas como casas de Misericordia ya que todas fueron destinadas ayudar como «morada, o asilo común de alguna clase de pobres, que por su corta, o crecida edad, o por otra cualquier circunstancia estén inválidos [...] como niños huérfanos, o desamparados, de ancianos, lisiados, viudas» (MURCIA DE P.J. 1808: 2), así pues las casas de Misericordia en la ciudad fueron los Hospicios, las Casas de Expósitos, las Casas de Corrección y Hospitales de Enfermos. Por tal motivo el artículo se desarrollará en dos apartados, el primero de ellos corresponde al origen y necesidad de crear el espacio de la casa de los expósitos de San José y en el segundo apartado se mencionará la circunstancia de ser una niña o niño expósito, así como de la situación de egreso de los expósitos.

### *1. La Casa de Expósitos de San José*

Pilar Gonzalbo nos indica que la casa de expósitos de San José empezó a funcionar por inspiración del Doctor Don Francisco Antonio de Lorenzana, arzobispo de Toledo, en una casa arrendada en la calle de la Merced, en que se recogieron los primeros niños en el mes de enero de 1766. «La obra se inició impulsada por la necesidad y alentada por los ideales filantrópicos del ilustrado arzobispo, quien proporcionó, además, el soporte económico imprescindible para su funcionamiento» (GONZALBO P. 1982: 414). De igual forma Joaquín

García Icazbalceta nos informa que Lorenzana no sólo proveyó los gastos de esta casa hasta el año de 1771 en que regresó a España, sino que desde allí continuó socorriéndola. Su inmediato sucesor fue el Ilmo. Sr. Haro, «después de auxiliarla con una pensión anual de dos mil cuatrocientos pesos, le hacía con frecuencia limosnas extraordinarias y para darle mayor estabilidad, formó una junta directiva, cuyas constituciones redactó y fueron aprobadas por el rey en 1774» (GARCÍA ICAZBALCETA J. 1907: 33-34). Ver imagen I.

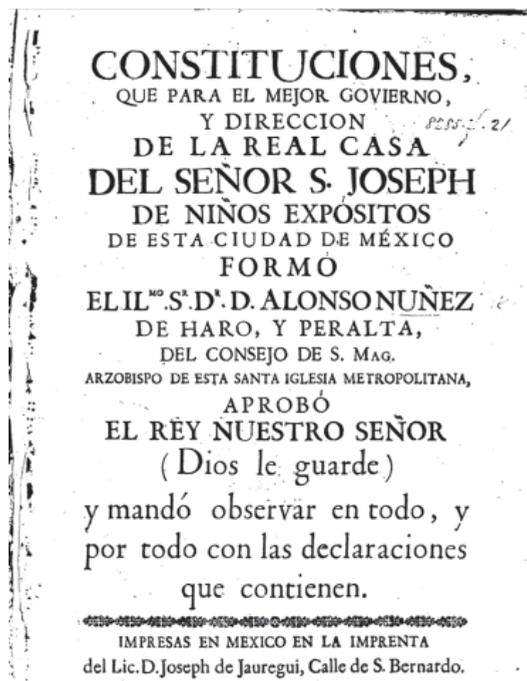


Imagen I

Y es así como Lorenzana, al fundar la casa de expósitos «proporcionó a las ovejas más enfermas, y miserables de su Rebaño los remedios más eficaces para socorrerlas, y subvenir a sus necesidades, administrándoles lo necesario [...]» (NÚÑEZ DE HARO A. 1775: 1). Dicha fundación ayudó a los infantes abandonados a combatir la pobreza, proveerles alimento y sustento, así como educarlos tal como lo indica

el documento de 1770 *Memorial que presentan a todos estados los niños expósitos de la Imperial ciudad de México*, cuyo expresa:

«En una casa de expósitos general, y útil a el público, no solo se reciben expósitos hijos de padres no conocidos, sino también muchos, que por haber muerto sus madres en el parto, o después o por haberles faltado la leche, y su suma pobreza no pueden criar a sus hijos; para todos estos casos con la certificaciones correspondientes de los párrocos, y justicias debe haber una casa pública, en que se mire por la vida de tantos pobrecitos infantes miserables, que perecerían sin duda de necesidad, hediondez y miseria, y no siendo justo, que unos expuestos padezcan por otros, merecen todos buen concepto, supliendo el buen nacimiento de unos la fealdad de los otros» (MEMORIAL QUE PRESENTAN A TODOS ESTADOS LOS NIÑOS EXPÓSITOS DE LA IMPERIAL CIUDAD DE MÉXICO 1770: IX- VIII).

La casa de expósitos fue calificada como una obra:

«más heroica y piadosa que puede hacer un hombre pues en ella se ejercitan a un tiempo todas las obras de Misericordia: nacemos desnudos, se nos viste, estamos hambrientos y sedientos, se nos lacta, y alimentan; somos unos pobres peregrinos, se nos hospeda, estábamos muchos cautivos del pecado original y se nos redime para la vida y para la gracia» (MEMORIAL QUE PRESENTAN A TODOS ESTADOS LOS NIÑOS EXPÓSITOS DE LA IMPERIAL CIUDAD DE MÉXICO 1770: XII).

Los expósitos también hicieron visibles a las «madres perdidas, y abandonadas; unas engañadas con palabra de casamiento, otras por interés y otras solo por vicio [... por ello] te has de condoler más y más de la humana flaqueza y hacerte cargo de que somos los más necesitados, los más propincuos, los más justos por inocentes y tenidos por hijos del pueblo y de sus vecinos» (MEMORIAL QUE PRESENTAN A TODOS ESTADOS LOS NIÑOS EXPÓSITOS DE LA IMPERIAL CIUDAD DE MÉXICO 1770: XVIII). La casa de Expósitos de San José fue un ejemplo de causa humanitaria religiosa y filantrópica que ayudó a los más necesitados, a los niños abandonados (expuestos o expósitos en las puertas de las iglesias o conventos) a quienes se bautizaba y con el tiempo se les proporcionaba alguna formación o adiestramiento artesanal. (GONZALBO

P. 1982: 413). La casa de expósitos fue también el espacio de misericordia que dio de comer, abrigó y acogió a los desamparados, dando cuidado a los recién nacidos a través las chichiguanas o amas de cría. Por ejemplo, el 4 de agosto de 1790, María Ignacia Campuzano de tres años fue adoptada por su chichigua María Granillo y su esposo José Garabito. En la casa de expósitos se enseñó la doctrina cristiana y a los más adultos se les enseñaron los «oficios muy útiles a la República» (MEMORIAL QUE PRESENTAN A TODOS ESTADOS LOS NIÑOS EXPÓSITOS DE LA IMPERIAL CIUDAD DE MÉXICO 1770: VIII).

En el documento titulado las *Constituciones para el mejor gobierno* se señaló que el arzobispo Lorenzana con «su gran sello mando se recogiesen todos los niños que a ella se echasen, los que se han mantenido hasta la presente a costa de la Sagrada Mitra, y de algunas piadosas limosnas». (NÚÑEZ DE HARO A. 1775: 1). «Aunque se conservó el carácter piadoso de las donaciones con que colaboraban los miembros de tales instituciones se fomentó la tendencia a organizar asociaciones o patronatos encargados de la óptima administración de las limosnas» (GONZALBO P. 1982: 410). Así los congregantes o personas que ayudaron a mantener dicho espacio, se les calificó como los fieles que movidos de su caridad cristiana ayudaron a mantener el lugar. Con respecto a las autoridades de la casa de expósitos, la máxima autoridad fue el capellán, quien fue nombrado por la congregación, el cual vivió en dicha casa. Tal autoridad resguardó las constituciones y libros del buen gobierno. Su tarea fue el de velar continuamente sobre todo el gobierno económico, temporal y espiritual de dicha casa. Entre los colaboradores se encontraron el capellán del tesorero, el portero, el ama mayor y las amas de pecho.

## 2. *Expósitos*

Según el *Diccionario de la lengua Castellana* del año de 1791, el adjetivo expósito significó y se aplicó «al niño o niña que ha sido echado a las puertas de alguna iglesia, casa, u paraje público, por no tener con que criarlo sus padres o porque no se sepa quienes son». De igual forma en el documento de 1770 *Memorial que presentan a todos estados los niños expósitos de la imperial ciudad de México* se hizo la referencia sobre expósito, señalando así al niño sin padre ni madre, por lo que los antiguos los llamaron *Spurios*, ya que para hacer notar la condición de su nacimiento ponían las dos letras o iniciales S.P. que significaba

sin padre, que después se pronunció *Spurio*, siendo considerados hijos de la caridad y la institución benéfica, considerada su nueva madre, les proveyó de leche, educación, vestido y les enseñó los preceptos cristianos y políticos para servir a Dios (MEMORIAL QUE PRESENTAN A TODOS ESTADOS LOS NIÑOS EXPÓSITOS DE LA IMPERIAL CIUDAD DE MÉXICO 1770: III).

La situación de abandono obligó a las autoridades a crear hogares para los niños sin hogar, y así ayudarlos hasta que pudieran valerse y cuidarse por sí mismo. La situación del niño expósito, un niño de nadie, rechazado por sus padres, hizo que Carlos IV ordenara el buen trato de los niños expósitos de:

«ambos sexos, existentes y futuros, así los que hayan sido expuestos en las inclusas o casas de caridad, como los que hayan sido o fueren en cualquiera otro pasaje, y no tengan padres conocidos, sean tenidos por legitimados por mi Real autoridad, y por legítimos para todos los efectos civiles generalmente y sin excepción, no obstante, que en alguna o algunas Reales disposiciones se hayan exceptuando algunos casos, o excluido de la legitimidad por ... que no debe servir de nota de infamia o menos valer la cualidad de expósitos, no ha podido ni puede tampoco servir de obice para efecto alguno civil a los que la hubieren tenido o tuvieren. Todos los expósitos actuales y futuros quedan y han de quedar, mientras no consten sus verdaderos padres, en la clase de hombres buenos del estado llano general, gozando los propios honores, y llevando las cargas sin diferencia de los demás vasallos honrados de la misma clase. Y mando, que las Justicias de estos mis reinos y de los de Indias castiguen como injuria y ofensa a cualquiera persona que intitulase y llamase a expósito alguno con los nombres de borde, ilegítimo, bastardo, espurio, incestuoso o adulterino; y que además de hacerle retractar judicialmente, le impongan la multa pecuniaria que fuere proporcionada a las circunstancias, dándole la ordinaria aplicación» (REAL DECRETO 1794: 1).

Existieron dos formatos de libros que ayudaron a organizar administrativamente la casa de expósitos, el primer libro fue donde el párroco registró la llegada de la niña o niño. El recién llegado había de ser reconocido por el capellán, atendido y aseado por el «ama mayor» y vuelto a presentar al capellán para que asentase en un libro todos

los datos pertinentes. En el libro de registro de entrada se asentaron los datos de los infantes que ingresaban. En dicho cuaderno se anotaron las señas particulares de la criatura, la ropa que trajo puesta y cualquier otra observación, como la edad que se le calculaba, la probabilidad de que fuese hermano de algún otro niño de la casa, y la existencia de algún papel o documento que acompañase al niño. El segundo libro fue el registro de salida de los expósitos, por ejemplo el Libro manuscrito de la *Real casa de San Joseph de expósitos Niños y niñas que se asientan y que salen de la casa, así como nombres de personas que los llevan. Mulatos, indios, mestizos y españoles.* (1788-1796). En dicho listado se asentaron los siguientes datos: fecha, nombre del expósito (edad, casta, sexo) el nombre de la persona que lo adoptó.

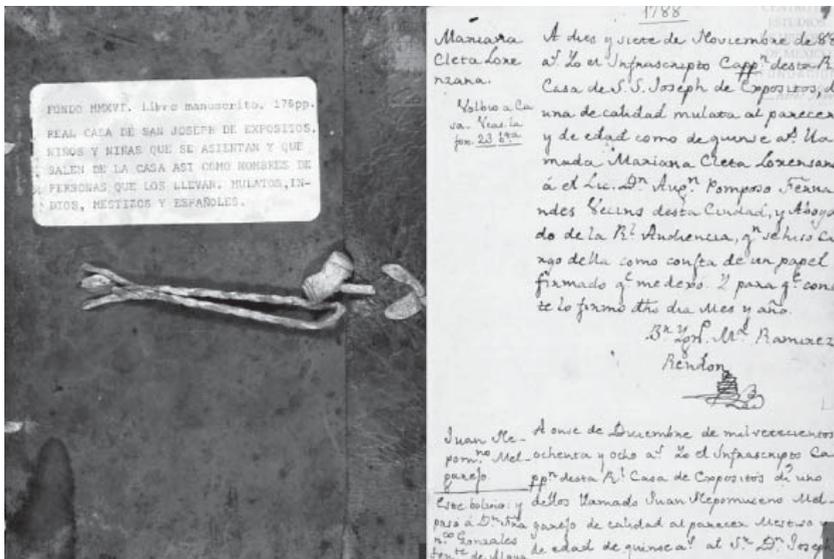


Imagen II: Fuente: Fondo MMXVI. Libro Manuscrito. 176 pp. Real casa de San Joseph de expósitos Niños y niñas que se asientan y que salen de la casa, así como nombres de personas que los llevan. Mulatos, indios, mestizos y españoles. (1788-1796) Centro de Estudios de Historia de México Fundación Carlos Slim.

La información que nos arroja el registro de la *Real casa de San Joseph de expósitos Niños y niñas* corresponde al 7 de noviembre de 1788 y cierra el 11 de febrero de 1796, en dicho documento se en-

cuentran 314 registros, los cuales se integran de la siguiente manera: 134 españoles (73 niñas y 61 niños), 39 indios (15 niñas y 24 niños), 78 mestizos (39 niñas y 39 niños), 22 mulatos (14 niñas y 8 niños), 4 Lobos (3 niñas y 1 niño) y en 36 no indica la raza (16 niñas y 21 niños). Ver gráfica 1. Los niños que ingresaban a la casa de expósitos debieron:

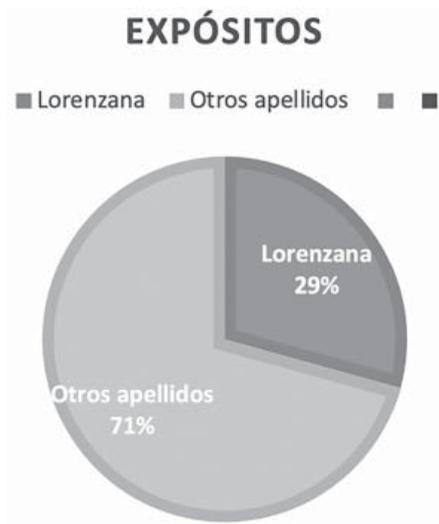
«ser bautizados, advirtiendo que el bautismo fuese *sub conditio* cuando no constaba si el niño había sido bautizado o no [...] el libro de partidas de bautismo de los niños muestra que siempre se intentaba confirmar la referencia relativa al bautismo de los niños recién llegados. La imposición de apellidos diversos significaba ya un notable cambio en relación con las antiguas casas-cuna, en que todos los niños quedaban marcados con el estigma del apellido Expósito» (GONZALBO P. 1982: 422).



Gráfica 1. Fuente: Fondo MMXVI. Libro Manuscrito. 176 pp. Real casa de San Joseph de expósitos Niños y niñas que se asientan y que salen de la casa, así como nombres de personas que los llevan. Mulatos, indios, mestizos y españoles. (1788-1796) Centro de Estudios de Historia de México Fundación Carlos Slim.

En el Libro manuscrito de la *Real casa de San Joseph*, de los 314 expósitos registrados, 92 expósitos (que corresponde a un 29%) solamente llevaron el apellido Lorenzana (62 mujeres y 30 hombres), mientras que 222 expósitos (que corresponde a un 71 %) llevaron

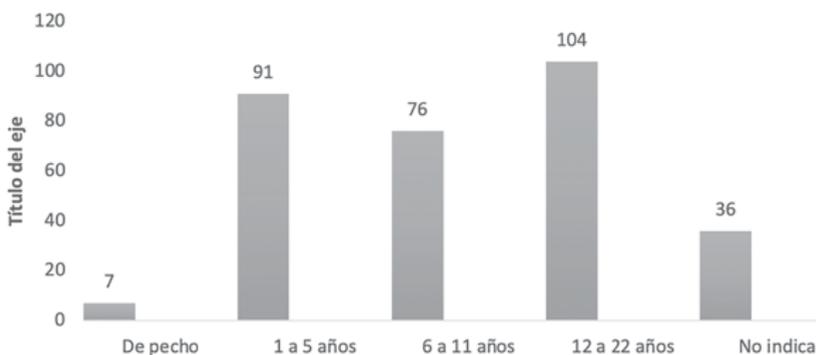
otros apellidos. Dichos expósitos fueron declarados legítimos para los efectos civiles por la Real Cédula de 1794 y además todos ellos llevaron el apellido Lorenzana, en memoria de su fundador, como si fuesen sus hijos. Ver Gráfica 2.



Gráfica 2: Fuente: Fondo MMXVI. Libro Manuscrito. 176 pp. Real casa de San Joseph de expósitos Niños y niñas que se asientan y que salen de la casa, así como nombres de personas que los llevan. Mulatos, indios, mestizos y españoles. (1788-1796) Centro de Estudios de Historia de México Fundación Carlos Slim.

En otro documento, *Constituciones para el mejor gobierno, y dirección de la Real Casa del Señor S. Joseph de niños expósitos de esta ciudad de México*, nos ejemplifica la situación o etapas de la infancia de niños ya sean españoles, indios y castas que ingresaron a dicha casa, con ello tenemos que los infantes en la casa de expósitos fueron clasificados de la siguiente manera: la Primera infancia o de “pecho” (recién nacidos y de meses), destete (1 a 5 años), expósitos niños y niñas (6 a 11 años) y muchachos (12 a 22 años). Ver Gráfica 3.

### Edades de los expósitos registrados, 1788-1796

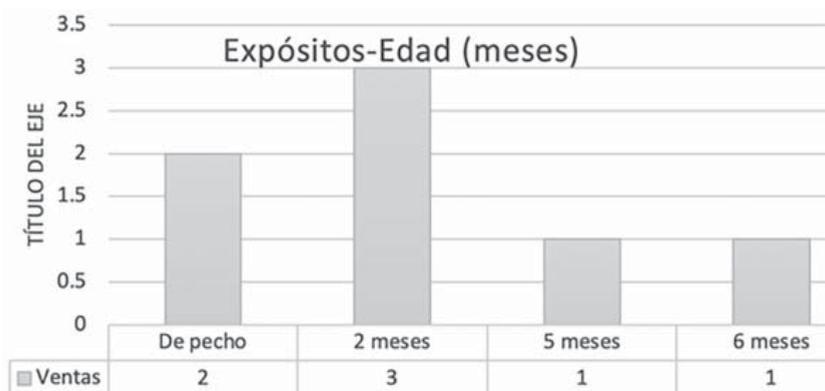


Gráfica 3: Fuente: Fondo MMXVI. Libro Manuscrito. 176 pp. Real casa de San Joseph de expósitos Niños y niñas que se asientan y que salen de la casa, así como nombres de personas que los llevan. Mulatos, indios, mestizos y españoles. (1788-1796) Centro de Estudios de Historia de México Fundación Carlos Slim.

Con respecto a la llamada *Primera edad del hombre o primera Infancia* que inicia desde el primer día de su vida hasta el año, para este caso se encontraron a los expósitos que llamaron de “pecho”, y de acuerdo al documento *Constituciones para el mejor gobierno*, se señaló que se tuvo que cuidar a los niños que amamantaban, «cuidando sobre todo a los más delicados», pero se aconsejaba «que a todos los niños regularmente se les diese de mamar hasta los diez y seis meses, pero si hubiera alguno delicado se le diere pecho hasta que fuera necesario» (NÚÑEZ DE HARO A. 1775: 16).

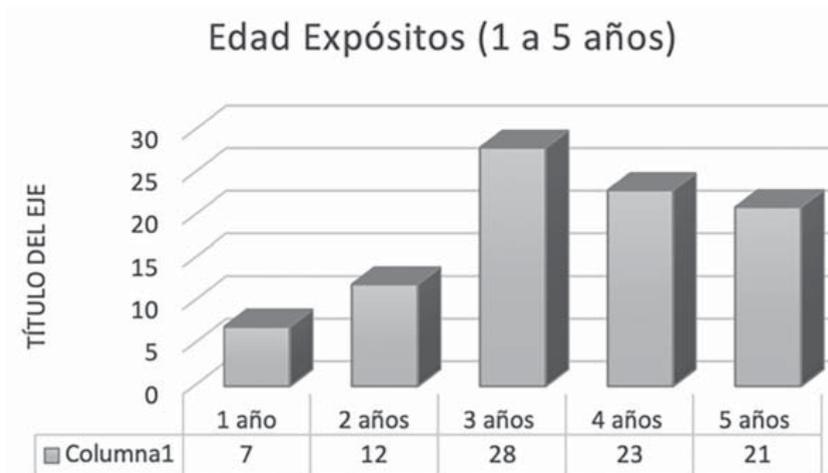
Por otra parte, en el documento titulado *Libros donde se asientan las niñas y niños que salen de la Real Casa de San Joseph de Expósitos y las personas que los adoptan (1788-1796)* de los 314 expósitos, solamente 7 expósitos fueron recién nacidos, para este caso 2 expósitos fueron llamados de pecho, 3 expósitos de 2 meses, 1 expósito de 5 meses y 1 expósito de 1 mes. (ver gráfica 4) Dichos expósitos fueron los más pequeños del lugar y según el listado, se nombra 12 mujeres que fungieron como chichiguas y que criaron y destetaron a niñas y niños expósitos, en algunos casos ellas pidieron adoptar alguno de ellos. De esta forma el cuidado de los niños recién nacidos estuvo a cargo de las amas de pecho, por tanto, la sala de los niños debía tener «dos amas

de pecho, las cuales ha de elegir, y mudar la ama mayor, estas dos amas ha de ser mozas, señaladamente robustas, que tengan buena leche, de natural pacífico» (NÚÑEZ DE HARO A. 1775: 14).



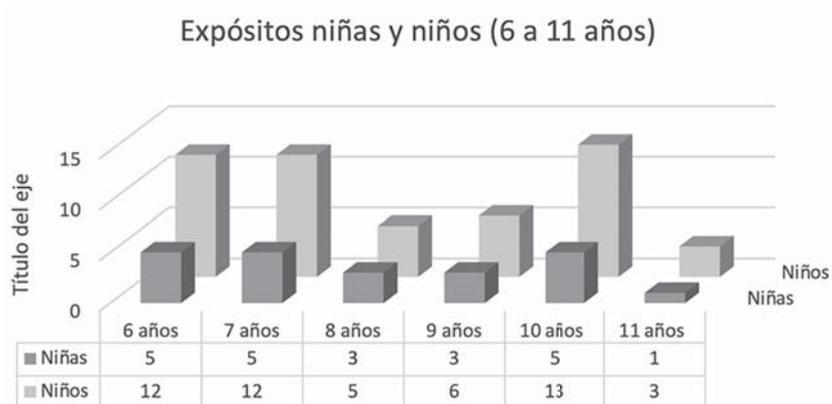
Gráfica 4: Fuente: Fondo MMXVI. Libro Manuscrito. 176 pp. Real casa de San Joseph de expósitos Niños y niñas que se asientan y que salen de la casa, así como nombres de personas que los llevan. Mulatos, indios, mestizos y españoles. (1788-1796).

La segunda etapa o edad corresponde a los expósitos que estuvieron en la situación del “destete” y que se les colocó en la infancia temprana (aquí ubicamos a los expósitos de 1 a 5 años). De igual forma en el libro de las *Constituciones* se señala que al haber «cumplido el tiempo de pecho, y medio pecho se han de mantener a los niños con el nombre de destete.» (NÚÑEZ DE HARO A. 1775: 17). Así se colocarían a los niños para el tiempo del destete con amas que no tengan muchos hijos. Por otra parte, en el documento titulado *Libros donde se asientan los niñas y niños que salen de la Real Casa de San Joseph de Expósitos y las personas que los adoptan* (1788-1796) de los 314 expósitos solamente 91 se encuentran en el rango de edad de 1 a 5 años, aquí se ubicaron 7 expósitos de un año, 12 expósitos de 2 años, 28 expósitos de 3 años, 23 expósitos de 4 años y 21 expósitos de 5 años. (Ver gráfica 5). A dichos expósitos se buscó que los adoptaran mujeres «recatadas, y de buen gobierno, que las tengan en buena crianza, y honestidad».



Gráfica 5: Fuente: Fondo MMXVI. Libro Manuscrito. 176 pp. Real casa de San Joseph de expósitos Niños y niñas que se asientan y que salen de la casa, así como nombres de personas que los llevan. Mulatos, indios, mestizos y españoles. (1788-1796) Centro de Estudios de Historia de México Fundación Carlos Slim.

Por otra parte se encuentran los expósitos mayores de 6 a 11 años, que se distribuyen de la siguiente manera: 17 expósitos de 6 años (5 niñas y 12 niños), 17 expósitos de 7 años (5 niñas y 12 niños), 8 expósitos de 8 años (3 niñas y 5 niños), 12 expósitos de 9 años (3 niñas y 6 niños), 18 expósitos de 10 años (5 niñas y 13 niños) y 4 expósitos de 11 años (1 niña y 3 niños). Ver gráfica 6. En el libro de *Constituciones* se indica que en la casa de los expósitos se debió tener una sala de labor para niñas, en donde se colocaron a niñas o «hijas de esta casa que tengan la edad de seis a ocho años, poco más o menos, y que no tengan defecto grave corporal, ni achaque habitual (NÚÑEZ DE HARO A. 1775: 28). A su vez dichas niñas siempre debieron tener su dormitorio junto al de su maestra, y separado del dormitorio de las muchachas grandes (NÚÑEZ DE HARO A. 1775: 28).



Gráfica 6: Fuente: Fondo MMXVI. Libro Manuscrito. 176 pp. Real casa de San Joseph de expósitos Niños y niñas que se asientan y que salen de la casa, así como nombres de personas que los llevan. Mulatos, indios, mestizos y españoles. (1788-1795) Centro de Estudios de Historia de México Fundación Carlos Slim.

Por último, están los «muchachos y muchachas» de 12 a 22 años, no sé sabe a qué edad entraron a la casa de expósitos, pero en el libro de *Constituciones* se señaló que:

«mientras que los muchachos o muchachas, hijos de esta casa, no pudieren por sí ganar la vida y hasta tanto que las muchachas tomen estado, ha de estar bajo el amparo y cuidado de la casa, y a dirección del capellán, de modo, que siempre que se desacomoden de las casas en que se les tuviere puestos siempre que quedasen desamparados o por muerte de los padres que los crían, o porque los padres vengan a tal pobreza, que no los pueden mantener, o cuando entendiere el capellán, que en las casas que los crían los enseñan malas costumbres se han de recoger y mantener dentro de la casa en sus respectivas habitaciones dándoles la misma ración que esta señalada a los números y ha de procurar el capellán» (NÚÑEZ DE HARO A. 1775: 20).

Las edades de dichos expósitos se distribuyeron de la siguiente manera: 12 expósitos de 12 años (3 mujeres y 9 hombres), 6 expósitos de 13 años (5 mujeres y 1 hombre), 18 expósitos de 14 años (6 mu-

jeros y 12 hombres), 6 expósitos de 15 años (5 mujeres y 1 hombre), 17 expósitos de 16 años (12 mujeres y 5 hombres), 4 expósitos de 17 años (4 mujeres), 11 expósitos de 18 años (8 mujeres y 3 hombres), 2 expósitos de 19 años (1 mujer y 1 hombre), 20 expósitos de 20 años (17 mujeres y 3 hombres), 4 expósitos de 21 años (4 mujeres) y 4 expósitos de 22 años (4 mujeres). Ver gráfica 7:



Gráfica 7: Fuente: Fondo MMXVI. Libro Manuscrito. 176 pp. Real casa de San Joseph de expósitos Niños y niñas que se asientan y que salen de la casa, así como nombres de personas que los llevan. Mulatos, indios, mestizos y españoles. (1788-1796) Centro de Estudios de Historia de México Fundación Carlos Slim.

Los muchachos y muchachas expósitos fueron considerados como personas útiles y serviciales, porque a través de los oficios aprendidos dentro de la casa «pudieron ganar la vida» así se colocarían en «buenas casas». En esta última etapa dentro de la Casa, y como lo señala el *Memorial que presentan a todos estados los niños* expósitos al ser «adultos aprendemos oficios muy útiles a la República, ya con telares para fabricar nuestros vestidos, y ya fuera de casa para otras artes, de modo, que en lugar de ociosos tendrá el público más diestros oficiales, más casamientos y vecinos cristianos, y arreglados en las costumbres, las mujeres hallarán maridos, y no se prostituirán, ni venderán públicamente su cuerpo» (MEMORIAL QUE PRESENTAN A TODOS ESTADOS LOS

NIÑOS EXPÓSITOS DE LA IMPERIAL CIUDAD DE MÉXICO POR MANO DE SU ARZOBISPO, 1770: VIII).

De igual forma se señala si algún muchacho o muchacha, se huyere de la casa, en que se le tenga puesto, luego que lo sepa el capellán dará orden, para que a toda diligencia se le busque, y se le traiga a la casa, a donde se le corregirá a discreción del capellán, y lo que costaren las diligencias para buscarle (NÚÑEZ DE HARO A. 1775: 21). De los 314 expósitos, solamente hubo 7 casos (3 mujeres y 4 hombres) en donde huyeron los expósitos, en el caso de los hombres recibieron como castigo el trabajar en un obraje y en un solo caso Juana de la Cruz Gertrudis Lorenzana de 14 años fue remitida a una casa de recogidas.

Con respecto a las adopciones, y sobre todo en los varones, se pretendía que su padre adoptivo fuese artesano de algún oficio, que pudiera enseñar al niño y proporcionarle un medio de vida para cuando fuera mayor. De hecho, eran bastante frecuentes las adopciones de niños ya mayores, de catorce a quince años, que eran solicitados por artesanos con el fin de ocupar al niño como aprendiz en el taller. Por ejemplo, el 12 de febrero de 1789 fue adoptado el niño Pablo Ortega de 14 años, por don José Mariano Tijerina de oficio barbero, quien señaló que se haría «cargo de su educación y de darle un oficio propio» otro caso fue el del 5 de mayo donde don Juan Agustín comerciante adoptó a José Teodosio Lorenzana, mestizo de edad de 16 años, a quien se haría cargo de educarlo y darle oficio como hijo. En el Libro manuscrito de la *Real casa de San Joseph* de los 314 expósitos registrados, 14 expósitos fueron adoptados por algún artesano o persona con algún oficio, por ejemplo, entre los oficios se encontraron: Barbero (5), Peluquero (1), Armero (1), Zapatero (2), Sombrerero (2) y Pulpero (1). A su vez estuvieron dos casos donde no se indican el oficio de la persona que adopta, como fue Don José Ignacio Barrera quien adoptó a José Demetrio niño mestizo de 9 años para darle el oficio de sastre o músico y por último estuvo el del Sr. Br. Don Francisco Estrada quien adoptó a Joseph Teodoro de 16 años, el cual se hizo cargo habilitarlo con oficio.

Finalmente se debe mencionar que en *Libro Manuscrito de la Real casa de San Joseph de expósitos Niños y niñas que se asientan y que salen de la casa, así como nombres de personas que los llevan. Mulatos, indios, mestizos y españoles*, se muestra el interés por la adopción de las niñas y los niños, pero en algunos casos se observa que al ser adop-

tados y adoptadas estas volvían a casa nuevamente lamentablemente se desconoce en la mayoría de los casos la causa, en pocos casos se señaló el maltrato, por ejemplo, el 3 de febrero don José Rodríguez adoptó a la niña de 3 años Francisca Josefa, pero esta fue remitida nuevamente a la casa porque la chichigua que la cuidó la maltrató, nuevamente dos años después, el 23 de agosto, la vuelve adoptar don Juan Dufresne, pero de igual forma al recibir maltrato la niña regresa nuevamente a la casa de expósitos.

### *Reflexiones finales*

En primer lugar, puede señalarse que la problemática de los niños expósitos o abandonados que llegaron a la casa de San José, nos muestran un escenario en donde las obligaciones familiares, por parte de la madre y padre muestran un desapego emocional y sentimental, además de un nulo respeto hacia un menor porque, sin duda, el abandono es una clara muestra de rechazo a la obligación de cuidar un hijo.

En segundo lugar, dicha problemática nos muestra la organización y el interés de parte de las autoridades por la infancia expósita, para criarlos y educarlos en las casas creadas exprofeso para este fin por personas pertenecientes al clero católico, dicha acción tenía el claro propósito de rescatarlos del abandono para brindarles abrigo y sustento y, además, prepararlos para el trabajo.

Finalmente, las fuentes de esta época nos muestran la cruda realidad de una infancia socialmente marginada por situaciones que ellos no buscaron, cargando por siempre el estigma de la ilegitimidad por las decisiones desatinadas de sus padres.

## *Bibliografía*

GONZALBO AIZPURU Pilar, *La Casa de Niños Expósitos de la Ciudad de México: Una Fundación del Siglo XVIII*, "Historia Mexicana", Vol. 31, No. 3 (Jan. - Mar., 1982), pp. 409-430.

NÚÑEZ DE HARO Y PERALTA Alonso, *Constituciones que para el mejor gobierno, y dirección de la Real Casa del Señor S. Joseph de niños expósitos de esta ciudad de México*. Imprenta del Lic. D. Joseph de Jauregui, 1775.

*Diccionario de la lengua castellana*, España, D. Joaquín Ibarra, Impresor de Cámara de S.M. y de la Real Academia, 1783.

GARCÍA ICAZBALCETA Joaquín, *Informe sobre los establecimientos de beneficencia y corrección de esta capital*. México, 1907, Moderna librería religiosa.

DE MURCIA Pedro Joaquín, *Discurso político sobre la importancia, y necesidad de los hospicios, casas de expósitos, y hospitales, que tienen todos los estados, y particularmente España*, Madrid 1808 MDCCCVIII, Imprenta de la viuda de Ibarra.

*Real Decreto de 5*, inserto en cédula del Consejo de 23 de enero de 1794. *Los expósitos sin padres conocidos se tengan por legítimos para todos los oficios civiles, sin que pueda servir de nota la cualidad de tales.*

*Memorial que presentan a todos estados los niños expósitos de la imperial ciudad de México por mano de su arzobispo*, México 1770.



RESILIENCIA Y LIDERAZGO FAMILIAR ENTRE MUJERES  
POBLANAS MIGRANTES EN NUEVA YORK  
ANTE LA CRISIS DEL COVID-19

*Cristina Cruz Carvajal*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

*1. Introducción*

La migración de poblanos hacia Nueva York data desde los años ochenta, debido a las crisis económicas provocadas por la entrada de políticas neoliberales de esos sexenios presidenciales. Esto provocó para el caso poblaro, que comenzaran a migrar personas de comunidades rurales. Principalmente, migraban hacia Estados Unidos, dirigiéndose específicamente hacia Nueva York y California. En Nueva York establecieron sólidas redes migratorias que les permitieron migrar a otros lugares, como a Nueva Jersey, las Carolinas, Filadelfia, entre otros estados de la unión americana, al tiempo que, en el lugar de origen, fueron extendiendo sus redes hacia ámbitos urbanos, refiriéndonos a la ciudad de Puebla. Esto significa que el estado de Puebla cuenta con importantes redes migratorias originarias de ámbitos rurales y urbanos (CRUZ CARVAJAL 2022).

Sin embargo, quienes lideraban estas redes, eran principalmente hombres, ya que, desde la perspectiva de género, el hombre es quien debe salir hacia el ámbito público, así como encargarse de la manutención familiar, mientras que la mujer debía permanecer en el ámbito privado, y su principal tarea sería la administración de los recursos,

así como del cuidado de éstos, de los bienes materiales, así como de la familia en general (AMILPAS GARCÍA 2020). Es por ello, que, en los primeros movimientos migratorios, las mujeres se quedan en las comunidades. Para esto, recordemos que entre México y Estados Unidos no existía tanto endurecimiento fronterizo, por lo que los retornos de estos hombres eran más constantes, y con ellos, las redes migratorias también se hacían más fuertes, ya que otros hombres, por efecto de demostración, es decir, por causalidad acumulativa, también migraban hacia Estados Unidos (CEJA, RANGEL 2018).

Las crisis económicas se extienden hacia los años noventa, lo cual motiva a la migración femenina. Las mujeres migraron debido a sus redes familiares, conformadas por padres y esposos. Sin embargo, y a pesar de las crisis económicas, los estudios migratorios bien apuntan que la mayoría de las mujeres a nivel mundial suele migrar por distintas causas como justamente son las económicas, políticas, desastres naturales, entre otros. Pero destaca, que las mujeres tienden a migrar para lograr la reunificación familiar (DÍAZ GÓMEZ L. - MARRONI M. 2017). No obstante, de acuerdo con la perspectiva de género, cuando empiezan las primeras movilidades de mujeres, su migración era mal vista, por el mismo imaginario de la migración en las comunidades de origen.

Este imaginario surge cuando en los años ochenta se presentaban retornos de hombres a sus comunidades de origen. Para el caso poblano, estas comunidades, sobre todo en ámbitos rurales, se refieren a la Mixteca Poblana, así como a lo que se conoce como Valle de Atlixco<sup>1</sup>. Cabe mencionar que estos retornos eran relativamente constantes porque no había endurecimiento en la frontera, es decir, no existía un muro fronterizo, y la migración entre México y Estados Unidos, no estaba tan criminalizada respecto a como sucede en la actualidad, como se mencionó anteriormente. En sus retornos, los hombres migrantes, que a su vez pensaban en volver a regresar a Estados Unidos, hacían ostentación de bienes materiales como camionetas, aparatos

---

1 El Valle de Atlixco comprende Atlixco, Izúcar de Matamoros y Huaquechula. La regionalización de la zona es un asunto problemático, ya que el Gobierno del Estado de Puebla, en la División Territorial, la ubica en la Región Socioeconómica VI, que comprende al Valle de Atlixco y Matamoros. Sin embargo, circulan definiciones oficiales que también incluyen a Huaquechula, Tochimilco, Tianguismanalco, Santa Isabel Cholula y Atzompa en esta región.

electrónicos, ropa y accesorios para vestir, hasta recursos económicos con los que compraban bienes muebles e inmuebles, de ahí que, en comunidades rurales poblanas, es fácil distinguir si una familia tiene personas migrantes, debido a la misma arquitectura y pertenencias en el ámbito doméstico.

Cabe recalcar que la migración es muy diversa a nivel mundial (DURAND 2017). A continuación, presentamos el caso poblano, que puede tener similitudes, pero también diferencias con otros fenómenos migratorios. Estas diferencias suelen suceder porque la sociedad poblana es distinta respecto a la de otros estados de la República Mexicana, sus costumbres, tradiciones y formas de relaciones sociales, también lo son. Y en las similitudes, encontramos que muchas personas migran por factores económicos, y que muchas mujeres migran no sólo por esto, sino también para lograr la reunificación familiar.

## *2. La situación de la migración*

En el caso de la migración masculina, resulta interesante que los hombres retornados comentaban que en Estados Unidos ellos tenían un especial atractivo hacia las mujeres en general, tanto estadounidenses, como para otras mujeres migrantes, por lo cual, eran constantemente asediados. Esto es algo que en nuestro proceso de recolección de testimonios se nos comentaba constantemente por parte de los hombres. Este imaginario provocó que otros hombres de las comunidades quisieran migrar, de ahí que se presenten importantes flujos migratorios que persisten hasta la actualidad, lo que se denomina en estudios migratorios como causalidad acumulativa. Entre sus comentarios, y por mismos procesos de observación entre los miembros de las comunidades de origen, era obvio que quienes principalmente migraban eran hombres, de ahí la idea de la masculinización de la migración (ROSAS 2019). En el Valle de Atlixco, que es donde hemos llevado a cabo nuestros procesos de investigación mediante observación participante y entrevistas, hemos notado que, por lo general, se han quedado a vivir mujeres, que en la actualidad ya son adultas mayores, así como mujeres, ya que persiste fuertemente la idea de que el hombre es quien migra.

En el Valle de Atlixco empiezan a surgir estos flujos migratorios por procesos de observación y de causalidad acumulativa, con la idea que principalmente los hombres son quienes migran, de ahí que, por

ende, la mayoría de los migrantes son hombres. Y por la perspectiva de género, se tiende a considerar que la mujer no debe migrar, y quien migra, rompe con paradigmas establecidos, de ahí que, en un principio, se tiende a condenar la migración femenina. Todas las mujeres entrevistadas para nuestras investigaciones, provenientes de Santa Ana Acozautla, perteneciente a Santa Isabel Cholula, Puebla, nos comentan que toda su familia, empezando por la madre, condenaba que ellas migraran, y la misma comunidad tenía la idea de que la mujer que migrara, era porque en su comunidad ya era “una quedada”, así se les dice a las mujeres que no se han casado, que quienes migran lo hacen por ser poco atractivas, por tener mal humor, entre cualquier otra característica negativa, hasta el grado de que quien migra, es porque como comúnmente comentaban, es porque iba a Estados Unidos a buscar hombre, porque en su comunidad “ya no tenía remedio”.

En suma, todas las mujeres entrevistadas fueron mal vistas por su comunidad. Pero una vez que se establecían en Estados Unidos, empezaban a colaborar con los integrantes de su red en Nueva York y en otros destinos migratorios, se empezaban a dedicar también a “actividades propias de la mujer” como limpiar, lavar, cuidar niños, cocinar, entre otras, al mismo tiempo que empiezan a trabajar formalmente lo cual les permitía ganar un ingreso, y con ello, tendían a enviar remesas a sus comunidades de origen. Incluso, en los estudios migratorios, se observa que la mujer es quien tienen a enviar mayor cantidad de remesas que los hombres, y que ellas a su vez, administran mejor sus recursos económicos ganados (PARDO MONTAÑO A. 2017). Entonces, todas las mujeres entrevistadas coinciden en que cuando se van de su comunidad, o sea, cuando deciden migrar, su familia y los vecinos hablan mal de ellas, pero cuando empiezan a recibir remesas de su parte, la perspectiva de su migración cambia.

Este cambio en la perspectiva de la migración femenina ha permitido a su vez que otras mujeres integrantes de la red migratoria también tiendan a migrar. Es así que, se observa que, sobre todo, las hermanas deciden migrar, aunque otras por su parte, deciden quedarse en la comunidad, aunque ellas, son una minoría. Sobre las mujeres jóvenes que deciden quedarse, se ha observado que tienden a ser apoyadas económicamente por sus hermanas mayores para que estudien y no migren, debido a que la mujer, sobre todo, es quien más reconoce y está expuesta a vulnerabilidades y peligros durante todo el trayecto

migratorio. Es bien sabido para el lector, las dificultades del trayecto migratorio de México hacia Estados Unidos.

Sin embargo, y a pesar de todo lo dicho anteriormente, muchas mujeres migrantes poblanas comentan que la migración les ha permitido estar en una situación de liderazgo (LUBE M. – GONZÁLEZ H. 2018), ya que, entre otras situaciones, apoyan económicamente a la familia. Es justamente a través del envío de remesas donde primordialmente logran este liderazgo, ya que, por primera vez, son escuchadas en su ámbito familiar sobre cómo administrar los recursos enviados a su comunidad. Esos recursos han promovido que sus familiares puedan comprar terrenos, arreglar sus casas, ayudar en los estudios de sus hermanos menores, apoyo económico en situaciones de enfermedad, apoyo para estudios académicos, entre otros. Al mismo tiempo, se les reconoce como remitentes de recursos, por lo que aumentan sus relaciones de poder en el entorno familiar, e incluso, comunitario, ya que con sus remesas también se organizan fiestas patronales, festejos escolares, entre otros.

### *3. Metodología*

En el periodo más difícil de la pandemia de covid-19, de 2020 a 2022, las mujeres migrantes poblanas promovieron entre sus redes migratorias, una mejor administración de los recursos económicos, al tiempo que se observaron más ahorrativas respecto a los hombres migrantes ante la situación de contingencia. Las mujeres migrantes poblanas comentan que aprovechaban cupones de descuento, compraban artículos en oferta, hacían más envío de dinero, cuidaban su trabajo, entre otras situaciones donde se mostraron más resilientes que los hombres, tal como lo presentaremos en este capítulo.

Para la realización del presente estudio, se entrevistó de 2020 a 2021 a más de 20 mujeres poblanas migrantes que se encuentran en Nueva York. Estas mujeres entrevistadas son originarias de Santa Isabel Cholula, Puebla, y actualmente se encuentran residiendo en Nueva York, principalmente en Queens y Brooklyn, así como en Nueva Jersey, en Red Bank y Monmouth. Todas ellas forman parte de la misma red migratoria, ya sea por familiaridad, amistad o paisanaje. Las entrevistas se realizaron vía telefónica, así como por distintas plataformas de videollamada como Skype, Zoom, Messenger y FaceTime, principalmente. Las entrevistas duraban aproximadamente entre 20

y 30 minutos, y a través de las preguntas realizadas, se trató de investigar sobre cómo ellas sobrellevaban su situación en torno a la pandemia, así como las formas de comparación con otras personas migrantes, miembros y no miembros de sus redes. Durante el transcurso de la entrevista, se les pidió permiso para grabar en los casos que era posible hacerlo; y posteriormente, se tendió a analizar los testimonios obtenidos, de los cuales sólo presentamos algunos fragmentos, como ejemplo a lo mostrado en el presente texto.

Cabe mencionar que también se han entrevistado a mujeres familiares de migrantes que se encuentran en los lugares de origen, refiriéndonos a las comunidades poblanas, desde 2012, ya que, a partir de ese año, he estado investigando sobre la temática migratoria. A estas mujeres se les ha entrevistado mediante conversaciones informales hasta la actualidad, y sus testimonios también dan importantes elementos en torno al liderazgo femenino entre sus redes, y la resiliencia.

#### *4. Las mujeres migrantes poblanas*

Como se comentó anteriormente, las mujeres migrantes poblanas entrevistadas comentan que forman parte de una red. Para el caso de la migración México-Estados Unidos, es casi imposible migrar sin una red que proporcione agencia y apoyo en todas las fases migratorias. Las redes, principalmente fueron formadas por hombres, siendo sus abuelos, padres, hermanos y esposos o parejas, quienes lideraban o formaron las mismas. Con ello, las mujeres migrantes poblanas cuentan con un importante capital social, que, a su vez, es lo que permite mantener y perpetuar la migración. Cuando las mujeres no migraban debido a que eran muy jóvenes, o muy grandes de edad, se enfrentan a sus primeras situaciones de resiliencia ante la migración de sus padres, hermanos o esposos.

Al respecto, comentan, tanto en el origen, como en el destino, situaciones diversas, como tener que liderar sus hogares, llevar a cabo actividades administrativas que antes llevaban a cabo sus esposos, hasta cuidar de las propiedades familiares ante la falta del padre de familia. También, comentan que, ante la tristeza y la lejanía de su ser querido, tenían que sobreponerse, dado que tenían hijos o personas de la tercera edad que atender. Sobre todo, quienes se tuvieron que mostrar más resilientes, fueron los niños y ancianos, ya que ellos sobre todo comentan resentir más la lejanía de sus padres e hijos, respectiva-

mente, la cual, muchas veces éstos trataban de resarcir enviando más remesas, o algún bien como juguetes, videojuegos, ropa, electrodomésticos, entre otros obsequios, como una forma de aminorar el dolor y la tristeza de quienes se quedaron.

Para el caso de la migración femenina, cabe recalcar que, las mujeres tienden a migrar en la mayoría de las ocasiones, cuando buscan la reunificación familiar, sobre todo, para alcanzar, vivir y trabajar con su esposo o pareja (LÓPEZ M. 2018). Sin embargo, entre nuestras entrevistadas, ha sucedido que el hombre migrante no quiere que vaya su esposa, ya que ellos cuentan con otra pareja en Estados Unidos. Ante esa situación, la mujer migrante entonces tiene que también ser resiliente para sobrellevar la infidelidad (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ O. 2016). Hay casos, en nuestros procesos de entrevista, que los mismos niños que migran también para lograr la reunificación familiar, tienen que ser resilientes ante la infidelidad de su padre, y comentan que les dio tristeza saber que su padre, engañaba a su madre, sobre todo porque venían los sacrificios y dificultades por las que pasaba esta última.

Sin embargo, en muchos casos, las mujeres migran posteriormente, mientras están en casa de los suegros, esperando, sobre todo, a que su suegra le otorgue su parte de remesas, y vivir a sus expensas y vigilancia. En ese sentido, también tuvieron que ser resilientes, ya que salen del entorno familiar, para pasar a vivir a otro entorno familiar ajeno, con nuevas costumbres y formas de vida. Muchas de ellas, entrevistadas en la comunidad de origen, comentan que fue difícil, pero que les ayudó para aprender cuidados hacia bebés y ancianos, cocina, limpieza, entre otras cosas, conocimientos que luego aplicaron cuando migraron hacia Estados Unidos. Para las mujeres que luego migran, comentan que ellas tuvieron que adaptarse a una nueva forma de vivir sin sus maridos, y, sobre todo, las mujeres mayores, comentan que para ellas es estar mejor sin su marido, ya que cuando él está, cambia su estilo de vida, sus costumbres ya establecidas como la hora de levantarse, y toda su cotidianidad. Resultó interesante en el proceso de entrevistas entonces, que entre las mujeres mayores que se quedan en el destino, se han acostumbrado ya a estar solas, que prefieren seguir así, sin el retorno de sus esposos.

Por lo general, entre las mujeres que migran, como las que no, comentan la tristeza ante la separación familiar, pero tanto en el origen o en el destino, logran sobreponerse gracias al trabajo y a las relaciones

con demás familiares y amistades. Por ejemplo, las mujeres que se quedan, o que todavía no han migrado, se comunican constantemente con su marido por llamada telefónica, mensajes instantáneos o por videollamada. También, tienden a establecer relaciones fuertes con su misma familia, así como con la familia del esposo, sobre todo con la suegra y cuñadas, con quienes se apoyan en diversos aspectos. Esta a su vez, se conforma en una estrategia para sobrellevar la tristeza, y, por ende, se convierte en una situación de resiliencia.

A través de la observación en las redes sociales de estas mujeres, es constante la presunción de ropa y zapatos nuevos para ellas y sus hijos con el dinero recibido de las remesas; y a su vez, ellas comentan que este es un aliciente también para migrar. También se han observado casos, donde las mujeres que se quedan tienden a superar la tristeza trabajando, ya sea en sus tierras, o en alguna otra actividad remunerada, la cual les permite no sólo la distracción, sino para algunas, empoderarse, así como ganar y administrar sus propios recursos económicos y sociales.

Cuando la mujer ya decidió migrar, apoyada en sus redes o capital social, también comenta sentirse triste, por haber tenido que dejar su lugar de origen y a sus seres queridos. Sobre todo, las mujeres migrantes nos comentaron sentir tristeza de no saber cuándo volverán a ver a sus padres ancianos, o si los volverán a ver en su vida, siendo eso lo que les causa mayor pesar. Igualmente tienden a sentir tristeza si dejaron a sus hijos, sobre todo si son pequeños, aunque en esos casos, muchas de ellas tienen la certeza de que algún día se reunirán con ellos, ya que, en todos los casos de migración de origen poblano, hemos observado que los hijos posteriormente migran, después de que la madre también lo hizo. Esto, en suma, es otra forma de reunificación familiar.

Una vez que la mujer poblana migrante se encuentra en Nueva York, tiende a conseguir trabajo pronto, ya que sus mismas redes la apoyan al respecto. En el plazo de una a dos semanas ya se encuentra laborando, y mientras no lo hace, se dedica, como todas las mujeres, al cuidado y limpieza de la casa, de niños propios ajenos miembros de la red migratoria, entre otras actividades que, por razones de género, se les han encargado a las mujeres. Y a pesar de que trabaja y recibe una paga, también sigue realizando estas actividades, por lo que es muy fácil encontrar casos donde las mujeres desempeñan dobles o triples

actividades laborales (RAMÍREZ L. - COTA B. 2017), tanto fuera, como dentro del ámbito doméstico, a diferencia de los hombres, que en muchos casos no suelen dedicarse a labores domésticas y de cuidados.

El trabajo obtenido entonces, es una de las principales formas en que la mujer migrante logra ser resiliente, ya que se empodera, apoya económicamente tanto en el origen, como en el destino, forma nuevas relaciones de amistad, suele en ocasiones pasear, comprarse cosas que le gustan, divertirse, etc. Debido al trabajo, logra superar la tristeza de dejar su comunidad de origen, ya que perciben que, de alguna forma, la están apoyando, para lo cual, el gobierno mexicano en algunas ocasiones y contextos ha necesitado de la participación migrante en temas políticos. Sin embargo, al respecto, casi no se observa participación y liderazgo femenino en clubes y organizaciones migrantes, sino que éstos, son más bien organizados por hombres. En suma, sí se observa un empoderamiento y crecimiento femenino mediante la migración, pero sólo en algunos contextos, sobre todo los que involucran el ámbito privado, o doméstico y familiar.

Muchas mujeres migrantes poblanas entrevistadas, comentaban que una de las situaciones que también les causa pesar o tristeza, es que las personas de la comunidad de origen, o su propia familia, hablaban mal de ellas, por el hecho de haber migrado. Como se mencionó anteriormente, sobre todo en comunidades semi rurales o rurales, es mal visto que la mujer migre, porque sale del ámbito privado (GARCÍA MELLO L. 2017). Sin embargo, se sobreponían y se mostraban resilientes al respecto, ya que sabían ellas y sus familiares, que de alguna forma ayudaban, y con ello, aumentaba su injerencia en asuntos familiares, y, por lo tanto, eso constituía una forma de empoderamiento femenino. Por eso, el testimonio de Gabriela Contreras, migrante poblana, originaria de Santa Isabel Cholula es esclarecedor al respecto:

«Yo me acuerdo de que, hasta las vecinas hablaban mal de mí y de mis hermanas por habernos ido, yo ya tenía mis dos hijos, y la gente le decía a mis amigas y a mi mamá que me fui para buscar marido, pero no es cierto, yo fui a trabajar. Cuando regresé igual me enteré de que hablaban a mis espaldas, pero pues qué importa. Lo que duele es que la propia mamá hable mal de mí, o que desconfíe de mí, pensó que iba a buscar un viejo. Eso sí, hablan mal de una, de mis hermanas, pero cuando llega el dine-

ro todo es risa y risa, ahí sí están felices» (Gabriela Contreras, 46 años, entrevista vía videollamada, 2020).

Como se observa, comentan que logran sobreponerse, ya que cuando envían sus remesas, nadie habla mal de ellas, situación que sí les causa conflicto, y con ello, a su vez, se empoderan y obtienen mayor participación y recursos dentro de su ámbito familiar. Así que, para ellas, el trabajo, y las ganancias económicas derivadas de ello, constituye una importante forma de resiliencia, ya que dejan atrás varios problemas. Es también mediante el trabajo y los ingresos ganados, que logran motivar a otras mujeres, tanto de la familia, como de la comunidad a migrar (PRIETO R. – CABRERA M. – GONZÁLEZ L. 2017). Queda entonces el ejemplo de la mujer que migró, lo cual ayuda a que otras mujeres la consideren, para animarse también a migrar. Saben que, si a alguna de ellas le fue bien, seguramente también a otras, ya que la migración tiende a imitarse mediante el factor espejo.

Asimismo, comentan que han logrado liderazgo y empoderamiento entre su familia, dado que el mismo trabajo les ha abierto puertas, y les ha permitido llevar a cabo actividades que en Puebla no hacían, lo cual las motiva y les hace seguir hacia adelante trabajando. Las mujeres entrevistadas comentan que tienen mayor participación y oportunidades de brindar su opinión en asuntos familiares, ya que económicamente están cooperando; y, por ende, la familia tiende a tomar en consideración su opinión, como se comentó anteriormente. También, con sus recursos económicos, así como distintos envíos, tienden a poner negocios en sus comunidades de origen, para un posible retorno. Como comenta, Alejandra Contreras, el trabajo le ha hecho sentir mayor felicidad, respecto a cuando no ganaba dinero:

«A pesar de todo, aquí sí me gusta estar, hay gente que sí ves que nos ve feo, pero pues ya qué. Me gusta estar aquí porque soy más libre, salgo a trabajar, mi marido y mis hijos saben que voy a eso. Me gusta también salir a pasear cuando puedo, conozco lugares, salgo a comer cosas ricas, me compro ropitas. Siento que soy un poco más lista ahora que cuando me vine. Mi viejo ni me dice nada, porque ya sabe que me gusta salir y trabajar» (Alejandra Contreras, 43 años, entrevista telefónica, 2020).

En suma, las mujeres entrevistadas comentan que han logrado sobreponerse gracias a su intención de conocer Estados Unidos, lo cual sí era un especial móvil para migrar. También se han sobrepuesto por lograr la reunificación familiar. Incluso muchas de ellas retornan a México por sus hijos, llevando a cabo dos o más procesos migratorios, para finalmente establecerse en Nueva York con ellos. Se han sobrepuesto también porque ahí cuentan con más familiares, pero también gracias al trabajo y a la administración de sus recursos, con lo cual, lideran no sólo en el destino, sino también en el origen, ya que deciden en qué se aplican las remesas que envían.

Muchas de ellas también logran sobreponerse y ser resilientes porque tienden a hacer nuevas amistades, con lo cual establecen lazos fuera de su ámbito. Ya sea en el ámbito laboral, e incluso en otros, como en fiestas y reuniones, así como en instancias religiosas, establecen estos lazos que permiten no sólo mejoras en sus ánimos y relaciones sociales, sino también en torno a la convivencia. Entre las mujeres migrantes poblanas entrevistadas, nos comentan que suelen participar en eventos organizados en sus comunidades de destino, como ferias y eventos temáticos a épocas del año y festividades de tipo cívico e histórico, pero también en eventos religiosos. Sobre todo, la devoción a la Virgen de Guadalupe, así como a festividades religiosas mexicanas, así como la fe y la devoción, hacen que la tristeza, la depresión y la lejanía con sus seres queridos, no sea tan fuerte. Entonces, la religión se convierte en una fuente de resiliencia entre las personas migrantes (SÁNCHEZ GAVI J. – IXTACUI O. 2017), y las mujeres, por su misma situación de género, tienden a participar en este tipo de eventos, más frecuentemente que los hombres.

##### 5. *La pandemia de covid-19*

La pandemia de covid-19, que inició en 2020, atacó a los sectores más vulnerables de la población. Aquellos que no pudieron hacer el ahora conocido *home office*, fueron quienes estuvieron más expuestos. En un primer momento, al inicio de la pandemia, muchos migrantes poblanos se vieron implicados negativamente, ya que al laborar principalmente en el sector servicios, estos se cerraron debido a las restricciones sanitarias, y muchos de ellos, perdieron sus empleos, o parte de sus ingresos al no estar laborando. Lo más doloroso fueron las pérdidas humanas. Los migrantes poblanos se vieron especialmen-

te afectados debido al fallecimiento connacionales en Estados Unidos. Ante esta situación, tanto el gobierno federal mexicano, como los gobiernos estatales, como el caso poblano, tuvieron que emprender acciones para el retorno de los restos mortales de los migrantes poblanos fallecidos en Estados Unidos a causa de covid-19<sup>2</sup>.

Estos lamentables fallecimientos afectaron el envío de remesas, ya que, por una parte, los gastos funerarios aumentaron. Y aunque, como se mencionó, hubo apoyo económico por parte del gobierno mexicano, y específicamente para nuestro estudio, de parte del gobierno poblano, sí se solicitaba que los familiares también aportaran con otras partes sobre los gastos de traslado de restos mortales, los cuales ascendían a aproximadamente 100 mil pesos mexicanos. También, se dejaron de enviar remesas, porque como también se mencionó, muchas fuentes de empleo se vieron afectadas, lo cual permitió que sólo sobrevivieran las familias en Estados Unidos.

Los migrantes mexicanos en Estados Unidos se han insertado principalmente en el sector servicios, el cual se refiere a labores como construcción, jardinería, trabajo en restaurantes, hoteles, cuidado de personas y animales, entre otras actividades (CONAPO 2022: 137). Este sector es el que más rápido se reactivó por la pandemia de covid-19, de ahí que los migrantes mexicanos pudieran regresar pronto a sus actividades. Y por ello, es que también fue posible el envío de remesas, y por esto, México cada año presenta incrementos en torno a remesas.

Sin embargo, en este mismo periodo de distintas dificultades, provocó que, sobre todo, las mujeres migrantes fueran más resilientes respecto a sus contrapartes hombres. Las mujeres, tanto por la cuestión de género, social, económica y demás aspectos estructurales, se enfocaron demasiado en el cuidado de la familia, no sólo en torno a la salud, sino en aspectos generales y cotidianos, como la elaboración y distribución de alimentos, pago de servicios, entre otros.

---

2 El gobierno de Puebla, encabezado por el exgobernador Luis Miguel Barbosa Huerta, llevó a cabo diversas acciones contra el covid-19 dirigidas no sólo a la población en Puebla, sino también a los migrantes poblanos en Estados Unidos. Entre estos apoyos, se incluye, la repatriación de cenizas de migrantes, asistencia en Nueva York, Passaic (Nueva Jersey), y Los Ángeles, así como apoyo para el pago de renta en caso de aviso de desalojo. Esta información se puede consultar en el enlace: [https://transparenciacovid19.puebla.gob.mx/images/docs/trans-covid19/accionesprogramas/2020-06-04\\_Social.pdf](https://transparenciacovid19.puebla.gob.mx/images/docs/trans-covid19/accionesprogramas/2020-06-04_Social.pdf)

A través del análisis de los testimonios obtenidos, se observa que las mujeres migrantes se sobrepusieron mejor ante la crisis social y económica derivada del covid-19, aprovechando diversas situaciones que están a su disposición. Una de estas estrategias es la utilización de cupones de descuento. Estos cupones suelen aparecer tanto en periódicos gratuitos y por suscripción, y también en las páginas electrónicas de las tiendas a las que normalmente suelen asistir. Las mujeres migrantes poblanas dedican importante parte de su tiempo libre a revisar y guardar los cupones que pueden servirle, e incluso, algunas le ponen tanto empeño a esta labor, que los organizan por tienda, fechas de expiración, tipos de producto, entre otras características de los cupones. Comentan en las entrevistas, que gracias a estos cupones pueden ahorrar importantes cantidades de recursos, al tiempo que les permite tener una reserva de productos ante la situación de la pandemia, así como a socializar tanto con amistades y con empleados de las tiendas al respecto. Una de estas migrantes, Angelina Alcalá, de 56 años de edad, originaria de Izúcar de Matamoros Puebla, entrevistada vía Messenger, nos comentaba que: «gracias a eso de los cupones, yo me tenía que poner al tiro para que me respetaran. Como ya me conocen, ya me respetan y no me la hacen de emoción cuando los voy a redimir».

Gracias a los cupones de descuento, es que las mujeres migrantes conseguían obtener productos alimenticios para sus familiares, sobre todo para los más pequeños. Y esto apoyó mucho a la economía de las familias, dado que muchos de ellas, ya tienen hijos de etapa preescolar en adelante, por lo cual no son sujetos para recibir apoyos económicos de Estados Unidos, ya que este país, sí apoya a los niños nacidos ahí. Entonces, la estrategia de los cupones resulta un importante recurso para que las familias puedan salir adelante debido a los ahorros que se producen.

Una estrategia similar es solicitar a las diversas tiendas de autoservicio, una especie de minitarjeta para colocar en el llavero, la cual les otorga puntos cada vez que compran en ese establecimiento. Todas las mujeres poblanas entrevistadas, así como durante los procesos de observación participante desde 2015 hasta la actualidad, utilizan este recurso. Muchas tiendas han optado por aplicaciones descargables en el celular para hacer estos descuentos o acumulación de puntos, para obtener ofertas especiales y promociones, las cuales son muy bien

aprovechadas sobre todo por las mujeres, ya que ellas principalmente se dedican a la compra de productos de la despensa familiar, así como a la compra de ropa y zapatos para los hijos menores que viven con ellas, o para el envío a México.

Emanado de lo referente a la compra de ropa, zapatos y accesorios, las mujeres migrantes poblanas han aprendido muy bien, gracias a sus redes, lo referente a las ofertas de fin de temporada, tanto en tiendas de autoservicio, como en tiendas departamentales. Saben en qué fechas son las ofertas, de cuánto son los descuentos, incluso a qué hora es mejor ir a comprar, entre otros aspectos (YURIVILCA DELGADO R. 2019). Sobre esta situación, las mujeres migrantes aprovechan esto muy bien, ya que para ellas es importante debido a la cantidad de hijos con los que cuentan, tanto en Estados Unidos, como en México, ya que, por lo general, las mujeres migrantes mexicanas suelen tener más de dos hijos en ese país, ya sean mexicanos o estadounidenses estos niños.

Esta estrategia también es positiva para ellas. A diferencia de los hombres migrantes, las mujeres sí piensan en llevar a cabo un retorno definitivo o temporal a México, sobre todo si aún tienen hijos ahí, o si sus padres todavía viven. Entonces, se ha observado que las mujeres migrantes tienden a aprovechar estas ofertas, no sólo para que ellas mismas se vistan, y para que sus hijos en ese país estén de acuerdo con las temporadas del año, sino también para poder enviar ropa, zapatos y accesorios a México, de forma que ellas puedan obtener un ingreso económico para su retorno a México.

Las mujeres migrantes poblanas, entonces se muestran resilientes, ya que incluso piensan en su futuro, y en las formas en cómo se adaptarán a vivir a su posible retorno a México. Muchas de ellas piensan poner negocios de ropa y de todo lo que tiene que ver con esa rama, ya que se ha observado que hacen importantes envíos de ropa a sus madres, para que las guarden, o para que las mismas madres se dediquen a venderla. Y esto sucede, porque compran, como se mencionó, en final de temporada, donde los precios son muy bajos, lo cual les permite realizar no sólo importantes ahorros para su economía, sino también, para poder tener otro ingreso. Por ello, en Puebla es relativamente fácil ver negocios que comúnmente se conocen como de “la paca”, así como tiendas de ropa y accesorios, que son promovidos por las mujeres migrantes poblanas.

De ahí que muchas mujeres poblanas se muestran también como muy emprendedoras a su retorno a México, ya que tienen bien pensado poner algún tipo de negocio con algo que consiguieron o aprendieron en Estados Unidos. Por eso es que, en comunidades de migrantes, es fácil observar ese tipo de negocios, como restaurantes, pizzerías, estéticas, boutiques, entre otros, donde justamente los conocimientos aprendidos y aplicados en Estados Unidos, son ahora llevados a cabo en México. Con sus actividades económicas al retorno, también ayudan a promover la economía de sus comunidades, ya que están plenamente conscientes de que ya no mandan más remesas, y tienen que seguirse manteniendo a ellas mismas y a sus familias.

Una situación que las mujeres migrantes y sus familiares en el lugar de origen, refiriéndonos principalmente a sus madres, han aprovechado, es lo referente a lo que se conoce como el “mercado de la nostalgia”. Esto se refiere a la añoranza de productos originarios ya sea de la comunidad, o del país de origen, que forman parte de la cotidianeidad de los mexicanos, y que forman parte de sus sensibilidades y de gustos con los cuales han crecido (ROMERO VIVAR N. - MONTEVERDE VALENZUELA M. 2018). La diversidad de productos es muy grande, pues va desde los alimenticios, hasta los de limpieza. Productos como chiles secos y endulzantes tradicionales, hasta suavizantes de telas y limpiadores de piso con un aroma específico y que forma parte del imaginario del mexicano, son ampliamente solicitados. Al respecto, muchas mujeres migrantes, piden a sus madres el envío de esos productos.

En Puebla existen populares empresas de envíos de dinero y de bienes entre México y Estados Unidos, las cuales hacen envíos transnacionales por la constante demanda. Un producto que es muy solicitado es el mole poblano, enviado en forma de pasta de varios chiles secos y especias, que puede conservarse en refrigeración por un tiempo considerable. Incluso, hay empresas de productos de limpieza, de productos alimenticios y de bebidas que han tratado de tener presencia en el mercado estadounidense, ya que saben que parte de su mercado, se encuentra en ese país, y éstos, son “muy bien aceptados por el público mexicano en Estados Unidos.

Sin embargo, hay productos que forman parte de este mercado de la nostalgia que también se envían, pero que tienen como finalidad el curar alguna afección física o mental. De ahí que sea relativamente

constante, el envío de lociones para “limpias”<sup>3</sup>, veladoras de colores, oraciones, escapularios, amuletos, y demás objetos que sirven como un aliciente para la salud de las personas. Por ello, el testimonio de Isabel, originaria de Santa Ana Acozautla, es revelador, ya que aprendió a emprender con productos que las personas migrantes en Estados Unidos necesitaban. Incluso, Isabel anunciaba sus envíos en prensa local de Atlixco, con la finalidad de aumentar las ventas dirigidas de personas de la comunidad, específicamente hacia Nueva York.

«Me quise regresar (ella actualmente está en Puebla) porque extrañaba a mi familia. Pero cuando estuve en los Estados vi que es un buen negocio venderles a ellos que están ahí cosas que extrañan como el mole o el piloncillo. Hasta he vendido ramos y lociones para limpias. Yo allá vendí Fuller, que, por cierto, allá antes se llamaba Armand Duprée, pero ahora igual acá lo sigo vendiendo y como es más barato, se los mando para allá. A veces me piden cosas bien locas y bien comunes de acá, pero pues como lo quieren, de todos modos, se los mando, y como les digo que voy a comprarlo, ir a la paquetería y todo eso, pues me pagan bien. Me va bien en ese negocio que estoy haciendo» (Isabel Contreras, 33 años, entrevista, Santa Ana Acozautla, 2020).

La pandemia de covid-19 las ha empujado a interactuar con otras personas, tanto de su trabajo, como de su vecindario, y esta crisis les permitió establecer amistades para obtener distintos tipos de apoyo. Sobre todo, entre mujeres se observaron más abiertas y resilientes a mantener y establecer nuevas amistades, de ahí que se observe que, en la mayoría de las ocasiones, las mujeres migrantes tienen menos problemas de salud mental como depresión y ansiedad, respecto a los hombres migrantes. Entre los estudios migración, por ejemplo, se reconoce el “síndrome de Ulises” (ACHOTEGUI J. 2020). Muchas de ellas han establecido sólidas redes de amistad emanadas del retorno a sus actividades laborales, y estas relaciones les ayudan a organizar festejos de cumpleaños o de algún santo o virgen de su devoción, y son

---

<sup>3</sup> Las limpias, son un remedio esotérico, de origen supuestamente prehispánico, comúnmente conocido en México, donde, con un ramo con diversas hierbas, flores y esencias, se quitan las malas vibras, tristezas, envidias y males que puede tener una persona, y que pueda afectarle a su salud física y mental.

justamente esas amistades las que les permiten sobrellevar las dificultades vividas, no sólo en la pandemia, sino en todo lo que involucra la movilidad migratoria y la lejanía con su país de origen y con sus seres queridos.

El covid-19 también las ha hecho resilientes ante la muerte o enfermedad de seres queridos, tanto en el origen como en el destino, así como a la pérdida del trabajo, de ahí que, a partir de la pandemia a la actualidad, se empeñen en el cuidado a la salud. Para muchas mujeres migrantes poblanas fue constante el temor ante el fallecimiento de familiares tanto en el origen, como en el destino. En Estados Unidos, muchas tenían que seguir trabajando, de ahí que tenían que aumentar sus cuidados al salir, y en su salud en general. Si bien, comentan que el dolor ante la pérdida de un familiar por la pandemia es fuerte y constante, han aprendido situaciones positivas de la pandemia, y a superar el dolor de estos fallecimientos.

Sobre todo, se ha observado que las mujeres tienen mayor preocupación por el cuidado a la salud; no sólo muchas de ellas laboran en lo que se denomina “cadena global de cuidados”, sino que, en el ámbito privado y familiar, ellas se encargan, y sobre todo después de la pandemia, en acrecentar sus cuidados en torno a la salud.

### *6. Consideraciones finales*

La pandemia de covid-19 sin duda, hizo vivir situaciones muy difíciles a los migrantes en general. Se tuvieron que enfrentar a cierres de fronteras, a una mayor criminalización por vivir indocumentadamente, a cierres de sus lugares de trabajo, así como a enfermedad, internación hospitalaria y hasta fallecimientos causados por este virus. Las redes migratorias, a su vez se enfrentaron a estas problemáticas, tanto en el origen como en el destino, ya que era constante la comunicación, sobre todo con la preocupación de que todos estuvieran bien, de que no fueran a contagiarse, de que sobrellevaran de mejor manera la enfermedad, y con el temor constante de que alguien falleciera. Entre las redes migratorias también se enfrentaron a la dificultad en la disminución de envíos de remesas, las cuales efectivamente disminuyeron con la pandemia, aunque afortunadamente, éstas han vuelto a remontar<sup>4</sup>.

---

4 De acuerdo con el Reporte Analítico del Banco de México, presentado el 3 de julio de 2023, “el monto acumulado de los ingresos por remesas en el periodo enero –

Es así como, tanto las personas migrantes, como sus mismas redes, a partir de estas dificultades inéditas, tuvieron que experimentar por la resiliencia. Su misma vulnerabilidad, pero a su vez, como ellos comentan, el “ser mexicano”, les hizo soportar estas dificultades, y, aun así, salir adelante. Todos y todas coinciden que su vida ha estado llena de dificultades, pero también de perseverancia, y que gracias a que no se contagiaron y mantuvieron su ánimo, su historia y su situación de vida, todavía se puede contar. De ahí, este ímpetu por salir adelante, por sortear distintas dificultades, por continuar trabajando, enviar recursos a sus familiares, mantener sus vínculos de amistad, y contar sus experiencias. Los migrantes están conscientes de que con los recursos enviados promueven el desarrollo de sus comunidades, y que, gracias a ellos, sus familiares en el lugar de origen, y ellos mismos, cuentan con una diferente calidad de vida a la que tenían antes de migrar.

Sobre todo, por el interés de nuestra investigación en el tema de mujeres migrantes poblanas, hemos observado que ellas principalmente, han logrado sobreponerse de estas dificultades. Sus mismos roles como madres, hijas, trabajadoras, cuidadoras, las empuja a tener que tomar ánimos para continuar hacia adelante, ya que están conscientes de que, si ellas faltan, la familia poco a poco se empieza a desmoronar. Desde la perspectiva de género, ubican que la madre, y, en suma, la mujer, es quien ayuda a la cohesión familiar, y, por lo tanto, el ejemplo, enseñanzas y cuidados brindados, son los que perdurarán, para que sus hijos, padres, esposos, parejas, amistades, salgan adelante.

Comentan que sobre todo por el amor y el cariño que sienten hacia sus familiares y amigos, se han visto obligadas a sobreponerse. De ahí que, desde la perspectiva de género, a la mujer se le vea como cariñosa y maternal. Sin embargo, una forma de sobreponerse ante las dificultades es el haber tomado mayor conciencia sobre la vida y la muerte, de ahí que aprendan a valorar más su salud, y de quienes las rodean. Por ello, muchas de ellas se han empeñado en cuidar más enérgicamente la salud de ellas y de sus familiares. También han aprendido a valorar los momentos vividos. Nos comentan, y también vemos en sus publicaciones a través de sus redes sociales que salen más frecuen-

---

mayo de 2023 ascendió a 24,667 millones de dólares, superior al de 22,372 millones de dólares registrado en el mismo lapso de 2022 y que implicó un incremento anual de 10.3%”. Disponible en: <https://www.banxico.org.mx/publicaciones-y-prensa/remesas/%7BDAA835E4-6FF5-93A7-D98D-376C50CE2489%7D.pdf>

temente a divertirse, desde un sencillo paseo, ir a comer y convivir con familiares y amigos que se encuentran con ellas, organizan más frecuentemente festejos cívicos, religiosos y hasta de origen histórico como Independencia de México, con la finalidad de tener un pretexto para ver a sus seres queridos. Sobre todo, se nota la mayor cercanía con amistades, así como con grupos religiosos, civiles y hasta políticos, ya que, en suma, valoran la vida y la presencia de las personas que las rodean.

Comentan también que tienden a valorar más sus recursos económicos, ya que la misma pandemia les provocó gastos y pérdidas importantes derivadas del cierre de fuentes de trabajo, así como por enfermedad y fallecimiento de familiares. Por eso, es que las mujeres migrantes poblanas en la actualidad tienen que emplear estrategias para ahorrar recursos familiares, de ahí que aprovechan ofertas y promociones en tiendas. La pandemia hizo que también estén más conscientes de su retorno a México, de ahí que sobre todo las mujeres, se dedican a reflexionar en mecanismos para que puedan seguirse sosteniendo a su regreso a sus comunidades de origen.

Por eso, sobre todo en mujeres se observa un especial empeño en cuidar su salud. Las mujeres se muestran mucho más conscientes de las distintas enfermedades por las que atraviesan las mujeres en las distintas etapas de su vida. De ahí, se observa que ellas se han esforzado por cuidar la salud de ellas mismas, pero también de sus familiares, a pesar de que esto signifique una doble o tripe jornada laboral, ya que también, desde la perspectiva de género, a la mujer se le suele endilgar este tipo de actividades, al considerar que ella las realiza mejor que los hombres. Es así, que las mujeres migrantes, a pesar de las dificultades que existen, desde los precios, hasta el temor a una deportación, son quienes más acuden a sus consultas médicas, chequeos anuales, hasta aplicación de remedios naturistas que algunas veces suelen solicitar a sus familiares en el lugar de origen, o incluso, ellas mismas llegan a comerciar con ellos, obteniendo así más recursos económicos y mostrándose como emprendedoras.

La migración, y todos los procesos difíciles que esta conlleva también ha ayudado a empoderar a las mujeres migrantes. No sólo vemos casos de empoderamiento, de resiliencia; sino de reconocerse como personas valiosas. Muchas de las mujeres entrevistadas han aprendido desde cómo moverse en un país extraño, el idioma, estrategias labo-

rales, hasta defenderse de la violencia intrafamiliar (PÉREZ TOLEDO A. 2019). En muchas ocasiones, sus esposos o parejas las golpeaban, pero ellas, a través de sus redes, aprendieron que no las pueden golpear, y si eso sucede, a pesar de su situación de indocumentadas, pueden llamar a la policía. Desde su llegada a Estados Unidos, a la fecha, no han sucedido en ellas más que aislados casos de violencia intrafamiliar, ya que conocen las formas de cómo defenderse y cuidarse. Y lo mismo sucede con el trato que les dan a sus hijos, ya que con ellos no ejercen violencia física de la forma en que sus padres lo ejercieron contra ellas cuando vivían en la comunidad de origen.

Gracias a ello, las mujeres migrantes han logrado mejorar su situación de vida, lo cual cambia no sólo su entorno, sino también las formas de estudiar la resiliencia, las movilidades, y, en suma, a la migración en su conjunto. Al respecto, hay que tener en consideración que la mujer migrante responde a la perspectiva de género, de ahí las formas de desenvolverse.

No se trata de romantizar la migración, sino de destacar la resiliencia a la que se enfrentan diariamente las personas migrantes. Sobre todo, destaca el caso de las mujeres, ya que ellas tienen que desempeñar dobles y hasta triples identidades, y a su vez, están más conscientes de sus familiares tanto en el origen como en el destino. Como mujeres, están más conscientes de la violencia, de ahí su empeño en tratar de erradicarla, están más conscientes de las vulnerabilidades por las que atraviesan por ser mujeres, y a pesar de ello, logran salir adelante para ellas mismas, y para sus familiares.

## Bibliografía

ACHOTEGUI Joseba, *El síndrome de Ulises: contra la deshumanización de la migración*, Ned Ediciones, Madrid 2020.

AMILPAS GARCÍA María Susana, *Mujeres, trabajo de cuidados y sobreexplotación desigualdades de género en México durante la pandemia por COVID-19*, “Espacio I+ D, Innovación más desarrollo”, 9(25), Chiapas 2020.

CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN (CONAPO), Fundación BBVA y BBVA Research, *Anuario de Migración y Remesas México 2022*. CONAPO-Fundación BBVA-BBVA Research. México 2022.

CRUZ CARVAJAL Cristina, *La búsqueda de la salud entre migrantes poblanos en Nueva York y las problemáticas del Estado mexicano ante el retorno forzado*, en “Reflexiones y acciones migratorias en México. Análisis y propuestas desde lo glocal”, Universidad Veracruzana, México 2022.

DÍAZ GÓMEZ Leticia, MARRONI María da Gloria, *Abuelas en la migración. Migración circular, servicios de cuidados y reunificación familiar en una localidad del occidente michoacano*, “Relaciones. Estudios de historia y sociedad”, 38(151), 263-295, Michoacán 2017.

DURAND Jorge, *Historia mínima de la migración México-Estados Unidos*, El Colegio de México AC, México 2017.

GARCÍA MELLO Lorena, *Discursividad perversa y subjetividad dañada: coyunturas afectivas en un contexto errante*, “Bajo el Volcán”, 18(27), pp. 89-112, Puebla 2017.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ Óscar, *Sexualidades transnacionales. Varones y mujeres migrantes en Estados Unidos y México*, “Sexualidades: Represión, resistencia y cotidianidades”, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla 2016.

LÓPEZ María Elisa, *El auge progresivo de la inmigración familiar en la era de la migración*, “Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa”, 5(10), Jalisco 2018.

LUBE GUIZARDI Menara, GONZÁLEZ TORRALBO Herminia, STEFONI Carolina, *De feminismos y movilidades. Debates críticos sobre migraciones y género en América Latina (1980-2018)*, “Rumbos TS”, Universidad Central de Chile, Chile 2018.

PARDO MONTAÑO Ana Melisa, DÁVILA CERVANTES Claudio Alberto, *Migración y desarrollo. Características de los hogares y uso de las remesas internas e internacionales en México*, *Desarrollo y “Sociedad”*, (78), pp. 113-141, Bogotá 2017.

PÉREZ TOLEDO Alba María, *Estudio sobre la sororidad: Un mecanismo en la lucha contra el patriarcado y una estrategia en la intervención social con mujeres víctimas de violencia de género, mujeres migrantes y mujeres en contextos de prostitución*, Tesis, Universidad de La Laguna, Tenerife 2019.

PRIETO Raquel, CABRERA María, GONZÁLEZ Lía, *Mujeres migrantes tejiendo democracia y sororidad desde el asociacionismo. Una aproximación cualitativa e interseccional*, *Investigaciones feministas*, 8(1), 223-244, Madrid 2017.

RAMÍREZ Leonor, COTA Beatriz, *La doble presencia de las mujeres: conexiones entre trabajo no remunerado, construcción de afectos-cuidados y trabajo remunerado*, "Margen: Revista de trabajo social y ciencias sociales", 85, Buenos Aires 2017.

ROMERO VIVAR Natalia, MONTEVERDE VALENZUELA María, *El consumo por nostalgia, un negocio creciente en Estados Unidos*, "Biolex Revista Jurídica del Departamento de Derecho", 10(18 ene-jun), pp. 45-68, Universidad de Sonora, Sonora 2018.

ROSAS Victoria, *Perfiles demográficos de la migración latinoamericana entre 1950 y 2010*, "Revista de Demografía Histórica-Journal of Iberoamerican Population Studies", 37(1), pp. 185-215, Universidad de la República, Uruguay 2019.

SÁNCHEZ GAVI Jose Luis, IXTACUI LÓPEZ Octavio, *El fenómeno migratorio en la perspectiva de las organizaciones religiosas. El caso de la Iglesia católica en Puebla y Chiapas*, "Acciones locales en materia migratoria", Chiapas 2017.

YURIVILCA DELGADO Rosalyn Esther, *Estudio sobre las fuentes de la resiliencia en un grupo de mujeres migrantes emprendedoras del Emporio de Gamarra*, Tesis de Psicología, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú 2019.

LA SINERGIA: RESILIENCIA Y CONCIENCIA HISTÓRICA,  
PERSPECTIVAS DE TRABAJO EN EL AULA

*Eddy Jemner Flores Gallegos*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

*1. Introducción*

La resiliencia se transforma en un área de oportunidad positiva cuando se combina con la conciencia histórica. Es necesario entender cómo las personas a lo largo del devenir histórico han superado los obstáculos y las dificultades de sus contextos. El devenir histórico está lleno de momentos en los que los individuos y sus sociedades transforman las adversidades de sus tiempos: guerras, plagas, crisis económicas y dificultades personales. Solo hay que echar una mirada a sus luchas, a sus fracasos y a sus triunfos, a cómo se pudo resolver algo y cómo se aprendió de esa adversidad.

Afín a lo anterior, la conciencia histórica se enriquece con la resiliencia. Al reconocer la resiliencia de quienes atravesaron los problemas de sus épocas, nos damos cuenta de que nuestras luchas son parte de un continuo. Esta perspectiva inculca un sentido de pertenencia y solidaridad, subrayando que nuestras acciones de hoy darán forma a la narrativa histórica para las generaciones futuras. Nos convertimos en custodios de nuestra historia compartida, responsables de honrar el pasado y de marcar el rumbo del futuro.

Los individuos y las sociedades pueden aprovechar el poder de la resiliencia y la conciencia histórica para abordar los desafíos contem-

poráneos. Al aprender de los errores y logros del pasado, podemos tomar decisiones más informadas sobre temas como el cambio climático, la justicia social y el avance tecnológico. Esta combinación de atributos nos prepara para sortear incertidumbres y aprovechar oportunidades en un mundo en constante cambio.

En educación, enseñar resiliencia y conciencia histórica puede tener un impacto transformador si se apropia de manera integral. Estas dos poderosas herramientas pueden transformar la vida de los estudiantes y de los docentes, al incorporar historias de resiliencia de diversas culturas y de la suya propia asimilándolas al entorno del individuo, los sistemas educativos pueden inculcar en los estudiantes la creencia de que los desafíos son superables y que la historia es una fuente de inspiración. Este enfoque histórico social fomenta el pensamiento crítico y la empatía, construyendo personas integrales que están preparadas para contribuir positivamente a la sociedad.

## *2. Resiliencia y conciencia histórica*

Para comenzar tendremos que señalar que la humanidad ha experimentado cambios radicales a como se venían desarrollando, no solo los cambios cualitativos que de por sí se producen conforme se avanza en el desarrollo y transformación de los pueblos, también cambios cuantitativos, que han sido significativos, por lo rápido que estos se han producido, «El mundo se redujo a una experiencia interconectada y nunca antes el ritmo de la innovación se aceleró tanto, inundando nuestras vidas con nueva tecnología y nuevos estilos de vivir, de trabajar y de comunicarnos»<sup>1</sup>.

Ambos cambios combinados se traducen en transformaciones sociales y en materia de análisis desde la perspectiva histórica, creando conciencia entre los individuos, de tal forma que se reconozca como protagonista de su entorno, de su tiempo y de sus capacidades para adaptarse adecuadamente, y que no lo rebase una realidad que a veces puede ser más dura de lo que parece: «La globalización, los cambios medioambientales y las crisis económicas y financieras están causando importantes transformaciones sociales que provocan el aumento de las desigualdades»<sup>2</sup>.

---

1 (WORKPLACE 2019, [www.worktechacademy.com](http://www.worktechacademy.com)).

2 (UNESCO 2020, [es.unesco.org](http://es.unesco.org)).

Para tal efecto la resiliencia juega un papel determinante en la historia de los individuos y de los pueblos, la construcción personal y colectiva de esa conciencia que permita avances adecuados va de la mano con la resiliencia y «la capacidad que se tenga de afrontar correctamente los problemas que se presentan, la capacidad humana universal de trascender los efectos nocivos de la adversidad» (*apud* ACEVEDO V. - MONDRAGÓN H. 2001: 23)

La educación ha sido de los sectores de la actividad humana que han sido impactados por los cambios sustantivos que se viven en la actualidad, en este sentido la pandemia del año 2019 ha tenido una de las repercusiones más fuertes respecto a este evento sanitario. En este sentido: «El confinamiento y el cambio de la modalidad a teletrabajo, así como la intensidad y sobre carga de trabajo, la responsabilidad del rol que desempeña conllevaría a consecuencias de tipo emocional, cognitivos y conductuales que se traducen en estrés y se asocian a los factores psicosociales. de la nueva modalidad de trabajo» (*apud* CABEZAS-HEREDIA E. *et al.* 2001: 04) de ahí que como premisa tengamos que conjuntar algunos elementos para enfrentar adecuadamente este paradigma en términos sociales, que nos ayuden a ubicar al individuo desde una perspectiva de su propia historia.

### *3. Conjugación de términos: aplicando resiliencia y conciencia histórica*

De ahí que no se alejan los conceptos de resiliencia y de conciencia histórica, teniendo una perspectiva integral, para que jamás se separen dichas concepciones, los cuales siguen la lógica de construir adecuadamente conocimientos que dotaran de herramientas a los protagonistas del momento, en este caso nos vamos a referir a los alumnos que cursan la educación media superior como sujetos históricos, entendiendo a estos como «los protagonistas de la historia, al quién o al quiénes hacen la historia» (PORTAL ACADÉMICO DEL CCH 2012).

Es por eso que tenemos que partir de que en educación, la formación integral deberá ser una prioridad, profundizar el conocimiento y aplicarlo a la vida tendrá que ser una actividad cotidiana, para que el estudiante y posterior individuo integrante de la sociedad, desarrolle no solo la parte cognitiva, también la parte afectiva y social, aprender para construir será una de las prioridades con miras a una nueva educación, en donde se mezclen la resiliencia y la conciencia histórica en

todos sus ámbitos; en este sentido en México la educación ha tenido un referente de transformación en los últimos años, el complejo reto que han significado las desigualdades, la cobertura, la poca infraestructura, las condiciones sociales y la pandemia, entre otras cosas obliga a reencausar el camino, «hablar de educación exige considerar los aprendizajes de la pandemia de SARS-CoV-2, que tuvo lugar en un contexto mundial de desigualdades sociales y económicas, brechas digitales y de género, cambio climático y despojo de grandes territorios» (RODRÍGUEZ G. 2023, [www.jornada.com.mx](http://www.jornada.com.mx)) es decir que a partir de estos cambios tan rápidos cuantitativa y cualitativamente hablando tenemos que encausarlos hacia la resiliencia y a la identificación de una conciencia histórica que haga del sujeto uno capaz de concientizar que de esas transformaciones tiene que rescatar lo que le sirva para poder protagonizar un adecuado futuro para él y la sociedad.

#### *4. Resiliencia: fortaleza para la vida*

La resiliencia, muchas veces es descrita como la capacidad de recuperarse de la adversidad, es un rasgo fundamental de la naturaleza humana. Tiene que ver con la capacidad de adaptarse, superar desafíos y mantener el bienestar a pesar de los inevitables reveses de la vida. Sin embargo, en sentido estricto la resiliencia no se trata simplemente de soportar dificultades; también implica aprender de experiencias pasadas y utilizarlas para dar forma a un futuro más sólido. Cuando se entrelaza con la conciencia histórica, la conciencia de cómo el pasado ha dado forma al presente, la resiliencia se convierte en una fuerza potente que empodera a los individuos y a las sociedades para ir más allá de sus límites

Desde la educación significa para el docente y el alumno cultivar una mentalidad de adaptabilidad y crecimiento frente a la adversidad. Las personas resilientes poseen inteligencia emocional, habilidades para resolver problemas y capacidad para gestionar el estrés de forma eficaz. Entienden que los reveses no son permanentes sino oportunidades de crecimiento y transformación. Este atributo es crucial en diversos ámbitos de la vida, desde las relaciones personales hasta las actividades profesionales.

A lo largo de la historia, individuos y comunidades han enfrentado desafíos de diversa índole, y la resiliencia ha demostrado ser una herramienta poderosa para sobrellevar esas situaciones. Como dijo

Maya Angelou, «Puede que no controles todos los acontecimientos que te suceden, pero puedes decidir no dejarte reducir por ellos» (MEQUILIBRIUM 2015, [www.mequilibrium.com](http://www.mequilibrium.com))

Es decir, nuestra vida está plagada de desafíos contantes, que nos hacen tener la fuerza necesaria para enfrentarlos o no, eso depende del grado de adaptación que tenga el sujeto en cuestión, y que tanto aprenda de sus mismos errores o de sus aciertos y como los lleve a el plano social e individual, para este caso aplica el siguiente concepto:

«La resiliencia es un proceso dinámico, que tienen lugar a lo largo del tiempo, y se sustenta en la interacción existente entre la persona y el entorno, entre la familia y el medio social. Es el resultado de un equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores y personalidad de cada individuo, funcionalidad y estructura familiar, y puede variar en con el transcurso del tiempo y con los cambios de contexto. Implica algo más que sobrevivir, más o menos indemne, al acontecimiento traumático, a las circunstancias adversas. Incluye la capacidad de ser transformado por ellas e incluso construir sobre ellas, dotándolas de sentido, y permitiendo no sólo continuar viviendo, sino tener éxito en algún aspecto vital y poder disfrutar de la vida. La resiliencia se construye en la relación» (*apud* GÓMEZ M. 2010: 15).

En medio de las adversidades, la resiliencia se manifiesta como una fuerza transformadora. Como mencionó Nelson Mandela, «No me dejé guiar por la amargura. Aprendí que el coraje no es la ausencia de miedo, sino el triunfo sobre él» (LOVERA, M. 2018, [www.AS.com](http://www.AS.com)). Mandela, quien resistió décadas de encarcelamiento, ilustra cómo la resiliencia puede ser un faro de esperanza en los momentos más oscuros.

La resiliencia no solo es un atributo individual, sino que también puede observarse en comunidades. Para Rebecca Solnit, “Los desastres” a menudo revelan lo mejor de las personas, En su libro “paraíso en el infierno” (2020) sostiene que cualquier desastre pueda dar cabida a momentos extraordinarios de altruismo, generosidad, solidaridad, y transformarlos en resiliencia, Los esfuerzos colectivos en respuesta a catástrofes naturales o crisis sociales demuestran cómo la

resiliencia comunitaria puede unir a las personas en la búsqueda de soluciones y apoyo mutuo.

La psicóloga Angela Duckworth (2016) destaca la importancia de la resiliencia en la consecución del éxito a largo plazo. Sostiene la teoría del “Grit” como una idea que, además de enfrentar adversidades, la resiliencia también impulsa la persistencia y la dedicación necesarias para alcanzar metas.

Estas visiones recalcan que la resiliencia no se trata de evitar la caída, sino de encontrar la fuerza para levantarse y seguir adelante con determinación. En conclusión, la resiliencia es una cualidad humana fundamental que nos permite enfrentar desafíos con valentía y superarlos con fuerza renovada. A través de las palabras de diversos pensadores y líderes, queda claro que la resiliencia es una herramienta esencial para afrontar las adversidades personales y colectivas. Al adoptar la resiliencia como parte integral de nuestra mentalidad, podemos transformar obstáculos en oportunidades y cultivar una fortaleza interior duradera.

##### *5. Conciencia histórica una necesidad humana*

La conciencia histórica es el reconocimiento de que el presente está entrelazado con el pasado, formando un complejo tapiz de experiencia humana. Es un reconocimiento de que las acciones y decisiones de quienes nos precedieron han dado forma a nuestro mundo. La conciencia histórica va más allá de memorizar fechas y acontecimientos; Implica comprender las motivaciones, contextos y consecuencias de los acontecimientos históricos. Esta conciencia ilumina las conexiones entre el pasado y el presente, ayudándonos a comprender las raíces de las estructuras, normas y desafíos sociales actuales.

Algunos autores como Cataño (2011) por ejemplo la construcción de conciencias racionales hace que perciba la importancia de los tiempos pasados y los relacione con el futuro, señala que la racionalidad a la hora de describir los procedimientos de la mente humana, encargados de la creación de sentido por medio de formas de representación, que otorgan al pasado su carácter histórico, porque la conciencia histórica es:

«el privilegio del hombre moderno de tener una plena conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de

todas las opiniones'. Con ello nos situamos ante 'la revolución más importante de las que hemos experimentado con la llegada de la época moderna'. A juicio de Gadamer, los grandes cambios espirituales de nuestro momento histórico se deben precisamente a este hecho puesto que esta 'toma de conciencia' está surtiendo sus efectos no sólo en los modos de conocer, sino en los modos de obrar y de esperar. Ya no basta recluirse en los límites tranquilizadores de una tradición exclusiva, es preciso comprender nuestra propia perspectiva desde la del otro; nuestro momento histórico no desde la provisionalidad que lo determina, sino desde el sentido interno que le da la historicidad que lo constituye» (*apud* CATAÑO B. 2011: 226).

De ahí la necesidad de vincular también a la resiliencia como parte elemental de la construcción de una conciencia histórica, en ese sentido, hemos referido a Calvo de mora (2010) quien sugiere a esta como una capacidad de "reflexión y acción" de cada sujeto, la opción libre y responsable respecto a sí mismo, nos da una idea céntrica de que cada persona deberá utilizar el poder que tiene en el momento para llegar a una metacognición de que "hacer" o que "decisión tomar". La construcción de una conciencia histórica nos da una perspectiva de un sujeto que puede llegar a tener una orientación en base a las experiencias de su pasado, en este sentido no debemos olvidar que la formación de las futuras generación, requiere una modificación en las estrategias de enseñanza de las escuelas, orientando los contenidos a un conocimientos para la vida y no quedarse solo en los académicos, es decir profundizar para que estos lleguen a ser apropiados por los estudiantes que en su momento tendrán las herramientas adecuadas para la toma de decisiones.

#### *6. Resiliencia y conciencia histórica, hacia una formación integral del ser humano*

La conciencia histórica y la resiliencia son dos conceptos que no se pueden separar, para tener una perspectiva adecuada de estos conceptos diremos que ambos son necesarios en una construcción cognitiva del alumno, la primera entrelaza adecuadamente los acontecimientos pasados, aquellos que le han significado una profunda transformación, y los que cotidianamente se van dando con la vida, la conciencia histórica le da al alumno herramientas de análisis, que le permitirán

tomar un rumbo adecuado, por otro lado la resiliencia le proporciona una serie de experiencias enriquecedoras para poderlas aplicar en su vida, es decir la conciencia histórica se puede construir a partir de las experiencias superadas por el individuo. hay una conexión con la historia que inyecta un sentido de propósito y empuja con sentido renovador a no darse por vencido ante las adversidades.

Esa relación también incluye cierta fuerza por parte de la resiliencia para tener una conciencia histórica sólida, en términos muy llanos, a veces es necesario tener experiencia de fracaso para poder acumularlas en nuestro conjunto de experiencias, que sería del triunfo si no tenemos fracasos, así han aprendido nuestras sociedades, así se aprende en lo colectivo, pero también así se aprende en lo individual, de tal forma que es el constante fracasar lo que hace el cumulo de prácticas que alimentan nuestra conciencia. Que sería de nosotros sin el dolor y la profunda capacidad de adaptarnos a este superándolo, a veces de manera creativa a veces a fuerza de voluntad. La conciencia histórica ofrece ejemplos de cómo la adaptación y la innovación han sido clave para superar desafíos pasados.

La experiencia de la resiliencia repercute positivamente en nuestro acervo de la conciencia histórica, generalmente solemos ser mucho más empáticos y solidarios Al entender las luchas y los sufrimientos de las personas en el pasado, nos volvemos más sensibles a las dificultades que enfrentan nuestras propias comunidades en la actualidad. Esta empatía puede impulsar un deseo genuino de ayudar y apoyar a aquellos que están experimentando dificultades.

La resiliencia, por su parte, puede influir en la conciencia histórica al moldear la forma en que interpretamos y valoramos la historia. Los individuos resilientes muchas veces tienden a enfocarse en términos de superación y renovación, en términos transformadores, que se traducen en caracteres positivos y mucho más empáticos y solidarios, lo que a su vez puede influir en cómo se enseña y se recuerda su propia historia.

Entonces es necesario que el docente y el alumno entiendan que parte de su aprendizaje como seres humanos es la conciencia histórica como un cúmulo de acontecimientos analizados asimilados y aprendidos, y la resiliencia como parte fundamental de estos acontecimientos, deben ser parte de nuestra construcción personal, como elementos dinámicos que modelan nuestro carácter.

### *7. La resiliencia, la conciencia histórica y la experiencia en el aula*

En los últimos años, la enseñanza había tenido nuevas perspectivas, en México el primer cuarto del siglo XXI tuvo significativas transformaciones, aquellos docentes que ejercitamos esta noble labor por más de veinticinco años, tuvimos que enfrentar nuevos retos y desafíos. Para el año dos mil ocho, una reforma integral de la educación media superior fue implementada como parte de las políticas públicas en nuestro país, algo que, según la autoridad educativa, construir a un marco regulatorio para abatir la problemática educativa:

«No hay duda de que el estancamiento de la EMS sería uno de los lastres más pesados en los esfuerzos por abrir oportunidades a los jóvenes y propiciar el desarrollo social y económico del país. Tanto por sus finalidades propias como por ser una pieza clave del sistema educativo nacional, la cual sirve como vínculo entre la educación básica y la educación superior, el fortalecimiento de este tipo educativo será determinante en años próximos. Por un lado, su adecuado desarrollo puede beneficiar al país, formando personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sector productivo. Una EMS deficiente, por el contrario, puede convertirse en un obstáculo que limite la adecuada formación de la población del país y que frene el crecimiento de la educación superior. De no desempeñar de mejor manera su papel dentro del sistema educativo nacional, la EMS detendrá el avance del país en diversos frentes» (ACUERDO 442: 07, 2008 [www.sep.org.mx](http://www.sep.org.mx)).

De ahí que los docentes acogimos un nuevo modelo educativo, en el aula se conjugaron competencias y un marco curricular común para los bachilleratos, la política pública de ese momento señalaba propósitos muy altos, como cobertura, calidad equidad, para el año 2019 se diseña un nuevo modelo con un enfoque humanista, que a la fecha se está instrumentando, es decir en un par de décadas se implementaron dos modelos que pueden llegar a tener ciertas diferencias, pero aquí es donde aplica lo necesario de saber que paso con el docente y sus alumnos, desde una perspectiva de experiencias.

En el salón de clases las cosas han variado mucho, desde mi práctica los alumnos han cambiado notablemente, desde su asimilación

cognitiva, hasta su formación emocional, sucede que, desde hace unos veinticinco años, la vinculación entre docente y alumno ha cambiado notablemente, es cierto, los entornos han facilitado más la comunicación, pero desgraciadamente esto no ha conminado a que exista en la realidad.

Como docente en los últimos años, he visto una serie de transformaciones significativas que han influido en mis propias experiencias. Desde luego estos cambios han sido impulsados por factores tecnológicos, sociales y pedagógicos, que me han planteado desafíos y oportunidades únicas en un contexto educativo.

En mi entorno educativo, uno de los principales cambios ha sido la rápida integración de la tecnología en las aulas. La digitalización y la adopción de herramientas tecnológicas han alterado la forma en que los docentes trabajan en el aula. Ahora en algunas escuelas (como en mi caso) se integran las plataformas en línea, las aplicaciones educativas, así como herramientas de colaboración que han ampliado las posibilidades de enseñanza y aprendizaje. Ahora en mi salón de clases existen, computadoras, tabletas, celulares y se trabaja con internet, sin embargo, esta transición tecnológica también ha requerido que como docente adquiriera ciertas habilidades y me adapte a un entorno en constante transformación.

Otro de los elementos que transformo mi entorno fue la pandemia de COVID-19 lo que me obligo a tener una rápida transición a la educación a distancia, esta experiencia fue una de las más complejas no solo para el alumno, sino también para mí como maestros ya que puso de manifiesto la importancia de la flexibilidad y la resiliencia en la profesión docente. En un momento dado tuve que incorporar estrategias innovadoras o en su defecto aprender rápidamente para poder incorporarlas a mi labor cotidiana, mi quehacer docente rápidamente se transformó, integrando elementos hasta entonces (2019) desconocidos.

Desde luego la resistencia a estas nuevas tecnologías estuvo presente, ya que muchos de los docentes al momento de la emergencia sanitaria tenían una edad que provocaba una brecha generacional (incluyéndome) intensa entre el alumno y el, esto desde luego nos obliga a reestructurar nuestra planificación, reorientándola hacia nuevos aprendizajes con nuevas herramientas, en este sentido la resistencia fue cediendo mientras se aprendía. Los ajustes se fueron dando con-

forme se fue aprendiendo, los errores estuvieron presentes a lo largo y ancho de este aprendizaje, cabe destacar que muchos jamás nos dimos por vencidos, el ámbito académico estaba cubierto.

El ámbito social sin embargo sufrió un duro revés, las tecnologías que aparentemente nos acercaban, con la comodidad de estar remotamente presentes, también generaron una brecha importante en la comunicación, esta última se volvió despersonalizada, al grado de que en muchas ocasiones se perdía, el poder construir una relación y crear ambientes de aprendizajes sanos, se desvanecía si esta no era integrada de manera adecuada, las ocasiones en las que se tuvo que echar mano de la disciplina o del carácter contrastaba con las mismas limitaciones de infraestructura que el alumno tenía. Estos procesos que fueron de alguna manera dolorosos, desde mi perspectiva se salvaron parcialmente, algunos de los alumnos tuvieron limitaciones considerables en cuanto a conectividad se refiere, lo que propició que alguien contenidos no llegara a ser aprovechados.

Sin embargo, lo más complicado fue la crisis de perder a un familiar, algunas personas que conformaban la comunidad escolar experimentaron el impacto de la ausencia de un ser querido, los docentes no fueron la excepción, ya que algunos incluso perdieron la vida en circunstancias atribuibles a la pandemia, esto no fue fácil de afrontar, porque los ambientes educativos se ven disminuidos y aprender o enseñar en condiciones familiares opuestas, siempre será un reto para los actores educativos, como fue mi caso, al perder a un ser querido, algo que solo con resiliencia se pudo transformar en una fortaleza, aprender de mis reveses no fue nada fácil, saber que mi historia se compone de una serie de eventos que a veces puedes ser contrarios o adversos, no es un procesos sencillo.

En esta parte mi experiencia me llevó a trasladar mi aprendizaje al aula de clases, llevar a desarrollar habilidades socioemocionales en mi persona y en los estudiantes para facilitar desde la experiencia, la construcción integral de un ser fue la enorme ganancia de mi paso por esta dura etapa de mi vida.

El aprendizaje marcado por el dolor, y la formación de resiliencia en mi persona, se fue de inmediato a mi construcción histórica como persona, ahora la formación de mi conciencia como ser humano inacabado, me permitía, entender que a pesar de que algunas cosas no son como las deseo, me permitía, ser un protagonista de mi historia.

Comprendí que la profesión docente y la conciencia histórica están intrínsecamente conectadas, ya que como educador desempeño un papel crucial en la transmisión y formación de la comprensión histórica en las generaciones futuras.

Las experiencias docentes influyen en cómo se enseña y se aprende la historia, y a su vez, la conciencia histórica de los educadores impacta en la manera en que se abordan los eventos pasados en el aula. Desde luego mi construcción integral como docente cambio, sensibilizando muchas de las partes que hasta ese entonces no eran del todo, algunas tuvieron que ver con la evaluación o con la misma construcción de resiliencia y con las diferentes formas y estilo de aprendizaje de los alumnos. Mi conciencia histórica me permitió explorar otras formas de comprender el mundo y de que el alumno también lo comprendiera, ahora buscábamos contextos más amplios, conexiones globales y causas y consecuencias de los acontecimientos en un sentido más profundo, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje de los alumnos, la perspectiva de analizar los eventos pasados de manera profunda y de cómo influyen en el presente y cómo abordarlos en el aula de manera significativa.

Desde mi crecimiento a través de la resiliencia, busque espacios en donde el alumno tuviera su propia perspectiva histórica, busqué en todo momento que en el aula donde se fomentara el pensamiento crítico y el debate en torno a su contexto, sensibilizando a los alumnos a cuestionar y analizar múltiples perspectivas.

Desde la experiencia con mi propia resiliencia creo que la conciencia histórica debe ser un conocimiento para la vida del alumno en términos muy reales. Los docentes desempeñamos un papel fundamental en la formación de la conciencia histórica de las generaciones al transmitir una comprensión enriquecedora y diversa del pasado., las experiencias docentes y la interacción con estudiantes influyen en cómo los educadores abordan la historia en el aula y cómo fomentan el pensamiento crítico y la comprensión profunda del pasado. Lo anterior debe contribuir a una educación integral, capaz de formar no solo alumnos, si no ciudadanos capaces de enfrentar los retos más adversos que se le presenten, y en su momento decidor sobre el rumbo de su contexto.

### *Conclusiones*

No podemos negar que la profesión docente está profundamente relacionada con un contexto verdaderamente desafiante, que nos lleva a enfrentar nuevos retos día a día. Y a medida que estos retos se van superando, el mismo docente comienzan a tener un acervo histórico personal, rico en experiencias, estas experiencias darán un proceso aprendizaje, que el docente comenzara a analizar de manera crítica. Las experiencias y prácticas que tenga el docente, a su alrededor, lo marcaran como persona, y se reflejaran en sus decisiones, estas no siempre serán buenas, algunas le darán reveses, que son un área de oportunidades adecuadas para el desarrollo de su resiliencia, entendiéndose como su capacidad ante la adversidad. El docente construye una conciencia histórica a partir de los eventos históricos que enfrente, aquellos que la desarrollen en un ámbito sólido y crítico, comprenderán mejor su realidad, y además estarán en aptitud de transmitir a sus alumnos adecuadamente una formación solida e integral, reconociendo las problemáticas de su entorno.

Aquella de recuperarse y adaptarse ante las dificultades, esta es esencial en el docente y su práctica diaria. Los docentes a menudo se enfrentan a situaciones desafiantes, como falta de recursos, desigualdades socioeconómicas y cambios en las políticas educativas, de ahí que la formación de su aspecto resiliente le dé un enfoque integral.

La perspectiva de construcción social no puede pasar por alto que el individuo que la compone no tenga una formación integral, con elementos que lo hagan funcional en su convivencia diaria, de ahí que el cumulo de reveses que tenga a lo largo de su vida, le sean factores de aprendizaje, acumulado en una fuente inagotable de conocimientos, que se vean como algo positivo de lo cual sacar siempre provecho, que el estudiante que más adelante será ciudadano, sepa que la fortaleza está en caerse y volverse a levantar.

Podemos afirmar desde este pequeño análisis, que las experiencias docentes de la resiliencia y la conciencia histórico-social se entrelazan de manera integral en la profesión educativa. Estas nos están alejadas ni funcionan de manera separada, los educadores resilientes que están conscientes de cómo los eventos pasados y las estructuras sociales afectan a la sociedad actual están mejor preparados para enfrentar desafíos y los retos de las nuevas sociedades demandantes, promover un aprendizaje significativo y equitativo será siempre una labor cons-

tante del docente en su aula de clases. La combinación de resiliencia y conciencia histórica les permite a los docentes moldear no solo el futuro de su persona y sus decisiones, también el de sus estudiantes, y el futuro de la sociedad en general.

## Bibliografía

ACEVEDO Victoria Eugenia, MONDRAGÓN Ochoa Hugo, *Resiliencia y escuela. Pensamiento Psicológico*, 1 (5), 2005, pp. 21-35.

GARNIER Leonardo, *Volver a la escuela luego del COVID-19: ¿por qué no Un regreso al futuro? Enfoque Educación*, 2023: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/impacto-educativo-pandemia/>

CABEZAS-HEREDIA Edmundo, HERRERA-CHÁVEZ Renato, RICAURTE-Ortiz Paúl, NOVILLO Yahuarshungo Carlos, *Depresión, Ansiedad, estrés en estudiantes y docentes: Análisis a partir del Covid 19*, “Revista Venezolana de Gerencia”, Venezuela 2021, 26 (94), pp. 603-622.

CABEZAS-HEREDIA Edmundo, *Depresión, ansiedad, estrés en estudiantes y docentes: Análisis a partir del COVID 19*, 2021. <https://www.redalyc.org/journal/290/29069612008/>

MEQUILIBRIUM, *The 3 lessons Maya Angelou taught us about coping*, “meQuilibrium”, 2015: <https://www.mequilibrium.com/resources/3-lessons-maya-angelou-taught-us-coping/>

GÓMEZ MORENO Bea S., *Resiliencia individual y familiar. www.academia.edu*, 2016: [https://www.academia.edu/25079878/resiliencia\\_individual\\_y\\_familiar](https://www.academia.edu/25079878/resiliencia_individual_y_familiar) (28/07/2023)

SOLNIT Rebbeca, *Un paraíso en el infierno. Las extraordinarias comunidades que surgen en el desastre*, Capitán Swing, España 2020.

DUCKWORTH Angela, *El poder de la pasión y la perseverancia*, Urano, España 2016.

CALVO DE MORA Javier, *Identidad y conciencia cívica de la población adolescente en Andalucía*, España 2010.

CATAÑO Carmen Lucia, *Jörn Rüsen y la conciencia histórica. Revista Historia y Sociedad*, Colombia 2011.

ACUERDO Número 422 (2008, 26 de septiembre) por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad, Diario Oficial de la Federación, México SEP.

RODRÍGUEZ Gabriela, *La jornada: La nueva Escuela Mexicana*, “La Jornada”, 2023: <https://www.jornada.com.mx/2023/04/07/opinion/010a2pol> (25/06/2023)

UNESCO <https://plus.google.com/+UNESCO>. (2020, 27 abril). *Transformaciones sociales*. UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/transformaciones-sociales> (05/07/2023)

LOVERA María, *Las 10 frases de Nelson Mandela que te darán una lección de valentía. AS.com*, 2018: [https://as.com/epik/2018/07/18/portada/1531897618\\_800335.html](https://as.com/epik/2018/07/18/portada/1531897618_800335.html)

SUJETO HISTÓRICO, Portal Académico del CCH, 2012: <https://e1.portala-cademico.cch.unam.mx/alumno/historiauniversal1/unidad1/categoriasConceptos/sujetoHistorico>

WORKPLACES CONTRACT, *Un mundo en permanente cambio - Worktech Academy*. Worktech Academy, 2019: <https://www.worktechacademy.com/un-mundo-en-permanente-cambio/>

## DESAFÍOS Y PREVISIONES DOCENTES PARA PROMOVER LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN EL MARCO DEL PLAN 0-23 AÑOS

*Edgar Gómez Bonilla*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

### *1. Introducción*

En el contexto educativo la promoción de la conciencia histórica en la reforma de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) marca como propósito relevante el que se favorezca desde el aula la comprensión puntual de nuestro pasado para asegurar la formación de una ciudadanía social con participación responsable, cívica y ética. El Proyecto Estratégico SEP 2021, que considera desde los cero hasta los veintitrés pretende establecer principios sólidos en el aprendizaje para aplicar en la vida cotidiana. En el marco curricular diseñado para los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato aparece el recurso sociocognitivo que se articula a través de los campos del pensamiento matemático, la comunicación, el inglés, la cultura digital y la conciencia histórica. En el caso particular de la conciencia histórica, los docentes deben responder a una serie de retos considerando previsiones cuidadosas en la enseñanza.

La conciencia histórica es una herramienta fundamental que favorece desde la práctica docente, la formación y el desarrollo integral de los individuos y de la misma sociedad, por lo que se hace un planteamiento sociocultural con enfoque de innovación que permite educar a los alumnos de forma trascendente en la construcción de sociedades

informadas, críticas y comprometidas que aspiren a un promisorio futuro, de tal forma que el conocimiento del pasado

«permite la comprensión del presente, la formación de una conciencia e incluso genera una optimista visión según la cual el conocimiento que conforma la conciencia histórica permite al individuo utilizarla para intervenir en la transformación de la sociedad. En otras palabras: para cubrir su objetivo, su razón de ser, su sentido, sea éste cual sea, el conocimiento histórico debe ser difundido» (SANCHEZ A. 2006: 16).

La impartición del recurso sociocognitivo de la conciencia histórica en las aulas busca establecer una base sólida que incida en el desarrollo articulador y armónico de los individuos desde su infancia hasta la adultez. En este escenario el profesorado tendrá que enfrentar una serie de desafíos que le permitan asegurar la promoción de la conciencia histórica como aspecto clave que sustente en el alumno mexicano la comprensión de la identidad cultural, la toma de decisiones y la conformación de una ciudadanía activa. Por ello, el presente capítulo explora los desafíos y las estrategias que los docentes deben considerar para lograr con éxito esta intención pedagógica.

## *2. Desafíos docentes en el plan estratégico 0-23 años*

Las orientaciones pedagógicas de la NEM establecen que se debe delimitar en cada uno de los niveles educativos un plan que considere las distintas etapas del desarrollo humano, desde los 0 hasta los 23 años. El plan estratégico señala que se debe asegurar un sistema de educación integral a lo largo de la vida que permita a los alumnos continuar con los estudios y evitar así el abandono escolar que se presentan a lo largo de las diferentes etapas de la educación básica y la media superior.

El plan de 0 a 23 años prioriza la articulación estratégica para las transiciones en cada uno de los niveles educativos, el propósito es asegurar la trayectoria y la continuidad formativa de los alumnos en cada ciclo educativo. La primera transición comprende de los cero a los 15 años y corresponde a la educación básica con la educación inicial que va de los cero a tres años; el preescolar de tres a seis años; la primaria de seis a doce años; y la secundaria de 12 a 15 años. La segunda transición se ubica en la educación media superior en el nivel de ba-

chillerato y que comprende el rango de edad de 15 a 18 años, es una modalidad donde emerge la escuela orientadora que marca dos rutas: el ingreso a la educación superior o bien la incorporación a la vida productiva y laboral. La última transición corresponde a la educación superior que va de los 18 a 23 años y se ubica en la etapa formativa que prepara para el ámbito profesional y productivo (ver figura 1).



Figura 1. Articulación estratégica en las transiciones en el Sistema Educativo Mexicano. Fuente: SEP, *Proyecto estratégico de la Secretaría de Educación Pública, Plan de 0 a 23 años*, Secretaría de Educación Pública, México, 2021.

Hacia la tercera década del siglo XXI el Sistema Educativo Mexicano (SEM) plantea una serie de desafíos donde se debe asegurar que desde los procesos educativos los alumnos respondan a los problemas, las necesidades y las expectativas que la misma sociedad expresa, para ello la labor del docente en el aula debe ser relevante desde su participación activa que oriente a los alumnos en la adquisición del bagaje cultural de sus propios contextos en la comprensión de temas que respondan a situaciones que modifiquen los escenarios de desigualdad, discriminación, violencia y deterioro del medio ambiente, por lo tanto, contextualizar, descontextualizar y recontextualizar es tarea permanente del profesor para reconocer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (LITWIN E. 2008: 65). Otro importante desafío desde la enseñanza es lograr la formación de ciudadanos que cuenten con oportunidades derivado de los aprendizajes adquiridos,

en donde integren sus conocimientos, habilidades y actitudes, rompiendo la barrera de la individualidad y concibiendo la relevancia de trabajar de forma colaborativa y con responsabilidad (ver figura 2).

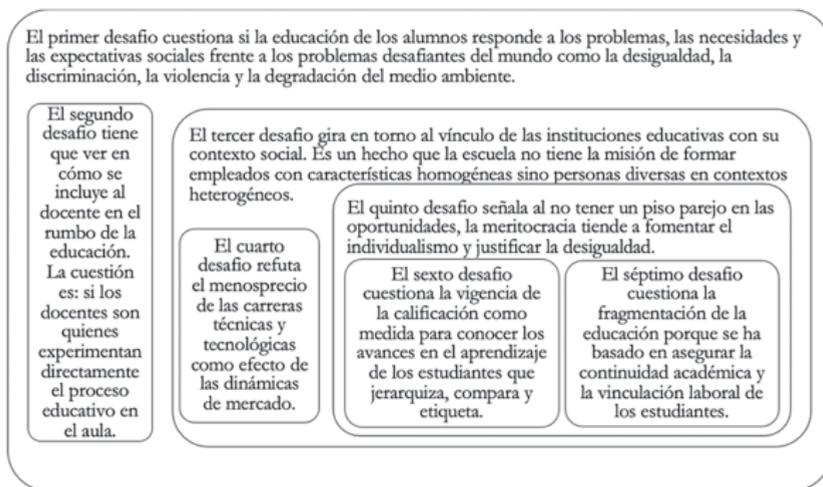


Figura 2. Desafíos del Sistema Educativo en la tercera década del Siglo XXI. Fuente: ARROYO Juan, PÉREZ María, *Fundamentos del marco curricular común de educación media superior*, Subsecretaría de Educación Media Superior, México, 2022.

### 3. Desafíos en la Promoción de la Conciencia Histórica

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana se propone un currículum que integra conocimientos fundamentales basados en recursos cognitivos y áreas de acceso al conocimiento. Quedan integradas como: «áreas de acceso al conocimiento, las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Humanidades juntamente con los recursos cognitivos de la comunicación verbal, el pensamiento lógico matemático, la conciencia histórica y la alfabetización digital» (SEP 2023). En el contexto del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), se plantea que desde agosto de 2023 se implemente en el currículo fundamental el recurso sociocognitivo de la conciencia histórica, donde destaca la importancia de lograr uno de los objetivos primordiales de la enseñanza histórica: el desarrollo de la conciencia social y la formación de ciudadanos cívicos y éticos que actúen con responsabilidad social (ver figura 3).



Figura 3. Recurso sociocognitivo en el currículo fundamental del MCCEMS. Fuente: SEP, *Recurso sociocognitivo Conciencia Histórica*, Secretaría de Educación Pública, México, 2023.

La enseñanza de la Historia requiere además del dominio de la asignatura que se imparte, la comprensión de cómo se conforman los saberes históricos que espera aprendan los alumnos de educación básica y educación media superior al adquirir la conciencia histórica social basados en el tiempo, el espacio, la causalidad y el análisis. La impartición de clases de Historia de México e Historia Universal está correlacionada a las tendencias y enfoques con el que se práctica la investigación histórica, por esta razón, en la docencia en Historia se requiere además de conocer la disciplina; a la didáctica, la pedagogía y la comprensión del contexto de aula. La formación de la conciencia histórica en los estudiantes es un campo en construcción, que requiere de una profesionalización docente que asegure su práctica desde un ámbito interdisciplinario donde confluyen diversos saberes, diálogos y encuentros, porque «la docencia es una dimensión que se ve envuelta por presiones y complejidades para los actores responsables de ejecutarla. El nuevo reto que afrontar en los escenarios actuales es la profesionalización docente con una mirada integral desde su práctica» (GÓMEZ E. 2013: 144).

Desde este aspecto se abordan los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, donde al asumir la conciencia histórica se favorece la comprensión crítica y reflexiva ante la compleja dinámica

que registra la sociedad para comprender y explicar la realidad a partir de su relación entre el pasado, presente y futuro, por lo que desde el discurso histórico se responden a una serie de cuestionamientos para los cuales no existen respuestas definitivas, pero si se pueden proponer soluciones de carácter provisional que permiten explicar los acontecimientos que se presentan en la vida cotidiana, porque la relación con el presente debe ser, entonces, la razón del conocimiento histórico y de su difusión, como propósito prioritario a cumplir para quienes se dedican a esta tarea de la enseñanza al «entender el sentido del devenir histórico, descubrir sus constantes, las relaciones internas entre los fenómenos en diferentes niveles, para explicarse el mundo actual» (SÁNCHEZ A. 2006: 103).

El recurso sociocognitivo de la conciencia histórica establece la formación de ciudadanos que cuenten con aprendizajes que armonizan la comprensión y construcción de los saberes proyectando la vinculación con las ciencias sociales, las ciencias experimentales y las humanidades. La conciencia histórica además de evidenciar un uso transversal contribuye en la adquisición de los aprendizajes de trayectoria que contribuyen a desarrollar capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y valores, por ello, los alumnos buscan nuevos conocimientos al involucrarse en los asuntos sociales y públicos que les permite reflexionar la realidad social del presente en el que se encuentran y que desde su propia experiencia los explican a la luz del pasado, comprendiendo su incidencia con posible modificación en el futuro, porque aprender historia a los alumnos les «permite aprender mucho más de todos los elementos históricos que nos rodean» (MURPHY J. 2011:16).

Desde la conciencia histórica se espera que los alumnos «asuman la responsabilidad de sus actos, y promuevan la transformación en los contextos locales, nacionales y globales en pro del bien común y el bienestar de ellos mismos y de la sociedad» (ARROYO J. - PÉREZ M. 2022). La conciencia histórica debe permitir a los alumnos comprender su presente a partir del conocimiento de la sociedad por lo que al reflexionar desde el pasado debe analizar las situaciones actuales de su presente vinculando a su familia, a la comunidad, el estado, la región el país con respecto a los principales periodos y etapas históricas de México: Mesoamérica, Nueva España, Crisis colonial, México independiente, Segundo imperio, República Restaurada, Porfiriato,

Revolución Mexicana y México contemporáneo, por lo que la conciencia histórico social debe «propiciar en el alumno el análisis e interpretación de los procesos vividos por la persona, la comunidad y la sociedad en el pasado, con el propósito de explicar la realidad actual, así como orientar las acciones futuras» (ARROYO J. - PÉREZ M. 2022) al reconocer la evolución del conocimiento, concibiendo la temporalidad y la espacialidad en la que se han llevado a cabo, permitiendo que el alumno se sitúe en el mismo contexto y que le permite entender que nada es por generación espontánea, sino que la persona es parte de la misma historia, porque todo lo que nos rodea es resultado del pasado, el cual vive en el presente y puede permitir cambiar el futuro.

#### *4. Situación actual de la Historia en los planes y programas de estudio en la Ems*

En México la enseñanza de la Historia se imparte particularmente en los bachilleratos que están abocados a la formación propedéutica de los estudiantes para que ingresen a la educación superior, como es el caso de los Bachilleratos Generales, el Telebachillerato Comunitario, la Preparatoria Abierta, la Prepa en Línea y el Colegio de Bachilleres. En el caso de los bachilleratos bivalentes que enfatizan en la formación técnica profesional como: «Bachillerato tecnológico de la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial, el Bachillerato tecnológico Dirección General de Educación Tecnológica y Agropecuaria, el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados y el Profesional Técnico Bachiller» (ARROYO J. - PÉREZ M. 2022), se identifica que la enseñanza de la Historia no forma parte de los mapas curriculares, por lo que la formación de la conciencia histórico-social queda pendiente de ser promovida entre los estudiantes (ver tabla 1).

Son los bachilleratos propedéuticos los que enfatizan en la enseñanza de la Historia de México e Historia Universal y que contribuyen en la formación de la conciencia histórica de los estudiantes, situación diferente se presenta con los bachilleratos bivalentes que de acuerdo con sus planes y programas de estudio al omitir la historia el recurso cognitivo de la conciencia histórica queda cancelado. La implementación de la NEM ante esta diversidad de enfoques formativos establece para todos los niveles educativos la ejecución de la conciencia histórica que debe flexibilizar la adaptación del dominio del tiempo y el

Servicio educativo	Asignaturas vinculadas con contenidos históricos	Semestre	Horas
Dirección General de Bachillerato	Historia de México I	3°	3 horas semanales
	Historia de México II	4°	3 horas semanales
	Historia Universal Contemporánea	5°	3 horas semanales
Telebachillerato Comunitario, TBC	Módulo expansionismo europeo	3°	48 con Mediación docente/ 32 estudio independiente
	Módulo México y el imperialismo	4°	
	Módulo México y las guerras mundiales	5°	
	Módulo México y la globalización	6°	
Prepa Abierta	Módulo 11. Transformaciones en el mundo contemporáneo		70 horas
Prepa en Línea	Transformaciones en el mundo contemporáneo		40 horas con facilitador/80 estudio independiente
Colegio de Bachilleres	Historia de México. Contexto Universal I	3°	3 horas semanales
	Historia de México. Contexto Universal II	4°	3 horas semanales
Bachillerato tecnológico Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI)			
Bachillerato tecnológico Dirección General de Educación Tecnológica y Agropecuaria (DGETAyCM)			
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTEs)			
Profesional Técnico Bachiller (Colegio Nacional de Educación Profesional)			

Tabla 1. Situación actual de la Historia en los planes y programas de estudio en la EMS. Fuente: SEP, *Recurso sociocognitivo Conciencia Histórica*, Secretaría de Educación Pública, México, 2023.

espacio histórico para explicar el presente a partir del pasado a través de las diversas etapas de desarrollo cognitivo de los estudiantes, por lo que la conciencia histórico-social se construye de manera gradual, requiriéndose una serie de estrategias particulares para cada grupo de

edad, este es uno de los grandes retos que los profesores de Historia deben atender, porque:

«Hay que eliminar la brecha entre lo teórico y lo estático de la disciplina histórica para enfatizar que la enseñanza de la asignatura forma las conciencias históricas de los educandos y los aleja de la práctica añeja de acumular información, donde el alumno es considerado un individuo pasivo al que se le debe presentar el hecho histórico en forma de descripción» (GÓMEZ E. 2018: 11).

La incorporación de la conciencia histórica como eje transversal tanto en los planes de estudio de los niveles de la educación básica, como de la educación media superior se realiza para asegurar el aprendizaje de los dominios del espacio y tiempo, y hacer que cada periodo histórico asegure un aprendizaje dirigido a la edad de los estudiantes, porque los desafíos clave señalan que se debe asegurar el equilibrio del contenido con otros aspectos curriculares en función de las áreas transversales del conocimiento (ver figura 4).

Tipo educativo		Educación Básica				Educación Media Superior			Educación Superior
Niveles educativos		INICIAL	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	BACHILLERATO	PROFESIONAL TÉCNICO BACHILLER	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO QUE NO REQUIERE BACHILLERATO	LICENCIATURA
Áreas*									
CURRÍCULO FUNDAMENTAL	Áreas de acceso al conocimiento y a la experiencia	Ciencias Naturales- Experimentales							
		Ciencias Sociales							
		Humanidades							
	Áreas transversales del conocimiento	Comunicación, lectura y escritura							
Pensamiento lógico matemático									
Conciencia histórica (método)									
Cultura digital									
CURRÍCULO AMPLIADO	Áreas de participación en la transformación social	Responsabilidad social- HONESTIDAD							
		Cuidado e Integridad física y corporal							
		Bienestar afectivo-emocional							

Figura 4. Transversalidad de la conciencia histórica (Método por niveles educativos). Fuente: SEP, *Proyecto estratégico de la Secretaría de Educación Pública, Plan de 0 a 23 años*, Secretaría de Educación Pública, México, 2021.

Al promover la transversalidad de la conciencia histórica en los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, se busca que los alumnos accedan a un conjunto de fuentes y de recursos que les permita asumir una cultura informada, y desde el contexto social que viven deben actuar con compromiso al evidenciar las habilidades de análisis y ejercitación de actitudes que facilite encontrar el equilibrio entre aprender la verdad histórica, respetar los principios culturales y los valores de la comunidad en su entorno social, porque la comprensión histórica supone « la interacción entre unos conocimientos cada vez mayores sobre el pasado y el pensamiento histórico cada vez más complejo» (COOPER H. 2002: 165).

El transitar hacia una conciencia histórica es un desafío que los docentes deben perfilar desde las aulas, garantizando que los estudiantes logren un criterio profundo para comprender la esencia del discurso de la historia y su relevancia para comprender el presente. Por esta razón, los profesores deben diseñar estrategias que motiven y despierten tanto el interés, como la curiosidad sobre los acontecimientos que ocurrieron en el pasado.

##### *5. Previsiones Docentes para Promover la Conciencia Histórica*

Se identifica que la promoción de la conciencia histórica no puede ser abordada y pensada desde la asignatura de Historia, ya que requiere un enfoque interdisciplinario que permita a los estudiantes vincular los eventos históricos con diversas áreas del conocimiento, como la economía, la filosofía, la sociología, la política, la literatura, las artes, la antropología y en general las ciencias sociales. Es necesario que como parte de las provisiones los docentes deben tender los puentes de transferencia entre la historia con la realidad de la vida cotidiana que se debe contextualizar con los hechos históricos evidenciando la relevancia en la sociedad actual. Se deben proyectar las conexiones de percepción e interpretación entre el pasado y los problemas contemporáneos contando con fuentes históricas que fortalezcan el pensamiento crítico para desmitificar el imaginario social de los conceptos erróneos y comprender las complejidades de los hechos pasados, porque pensar históricamente: «no es incorporar información, sino internalizar en una lógica que permita aproximarse al ayer a través de sentimientos de cercanía, vinculados con la necesidad de pertenencia

al grupo, vinculados con la necesidad de extender los límites del mundo» (CARRETERO M. - KRIGER M. 2010: 59).

Establecer la correlación entre los acontecimientos históricos y su impacto en la sociedad actual puede ser un desafío, sin embargo el que los estudiantes comprendan como de las decisiones tomadas en el pasado continúan influyendo en el presente, deben propiciar un profundo entendimiento de la relevancia de la historia en la vida cotidiana como espacios asertivos para la discusión y el procesamiento emocional, al tiempo que mantienen la integridad histórica como formas de intuición volitiva, narrativa significativa y actividad participante que capta el interés de los estudiantes hacia la historia. La conciencia histórica es promotora de las prácticas de análisis, reflexión, diálogo, argumentación y una actitud más humana para la mejora de los ámbitos social, cultural y político.

La formación de la conciencia histórica en los estudiantes requiere de acciones que los maestros deben implementar en el aula, por ejemplo, se debe considerar la superación del educando con base en la transformación social y ética, para que construya relaciones cercanas, solidarias, responsables, afectivas y fraternas que vayan más allá de la indolencia, la indiferencia y la apatía, por esta razón, el profesor de Historia debe responder a las preguntas sobre qué enseñar, para qué enseñar y como enseñar a pensar históricamente, reconociendo la función social que le toca representar y de los conocimientos científicos, tecnológicos y pedagógicos en los que se debe apoyar para transformar la práctica docente (NIETO J. 2001: 17).

La conciencia histórica queda estrechamente ligada con la construcción de las ciudadanías que deben perfilar la transformación social, educando a individuos críticos, reflexivos, responsables, activos y participativos que proyecten propuestas que mejoren la calidad de vida, la libertad para transformar la realidad en beneficio de una mejor distribución de la riqueza, así como, el bienestar de todos (SEMS 2019).

#### *6. Estrategias para Promover la Conciencia Histórica*

Los docentes en México en el marco del plan 0-23 años con el propósito de promover la formación de la conciencia histórica en los alumnos de los diferentes niveles educativos deben pensar en estrategias didácticas que les permita diseñar actividades de enseñanza y

de aprendizaje para la interacción asertiva en el salón de clases. Es importante que la misma autoridad educativa proporcione las condiciones de formación continua para que los profesores se capaciten, actualicen y especialicen en el dominio de estrategias pedagógicas para desarrollar en los alumnos la conciencia histórica, la participación en talleres, cursos en línea, seminarios, diplomados y colaboración con expertos en didáctica de la Historia son esenciales para mantener una cultura de información, sobre todo para abordar a profundidad y con un enfoque interdisciplinario los períodos históricos en el contexto de México y el mundo, los cuales deben estar adaptados a las edades de los estudiantes para que descubran cómo la historia ha influido en múltiples aspectos de la sociedad.

De igual forma, el profesorado debe visualizar a detalle como evaluar formativamente los aprendizajes de los estudiantes con respecto al dominio de la conciencia histórica, para ello, se deben emplear escalas estimativas, rúbricas y listas de cotejo que valoren la comprensión de los hechos históricos en lugar de la memorización de información, porque se trata que los docentes «no intenten enseñar rutas para salir del trance explicativo, sino inducir a los educandos al desarrollo de sus potencialidades, de sus talentos de sus propias fuerzas; sobre todo, de la fantasía» (GONZÁLEZ L. 2004: 147).

Una estrategia importante para favorecer en el aula la asunción de la conciencia histórica es fomentar la actividad investigativa de los estudiantes e involucrarlos activamente en la construcción de su propio conocimiento, contando con la orientación heurística para la búsqueda de fuentes primarias en diarios, cartas, memorias, informes, inventarios y documentos históricos, que les brinde una visión directa de las voces del pasado y reflexionar así con sentido analítico y crítico. De igual forma la organización de visitas a museos, bibliotecas, sitios y lugares históricos, archivos y la participación en eventos de tipo histórico-cultural permite crear experiencias relevantes que conectan a los estudiantes con la historia de manera significativa, porque con la actividad investigativa se trata de motivar a los estudiantes para que exploren entre las diversas temáticas históricas, los tópicos que sean de su interés y que logren generar la autodisciplina y la curiosidad intelectual.

El diálogo constructivo y el respeto mutuo son fundamentales para este proceso, donde el estudiante se apoya en el uso de los recursos

visuales, la exposición de narrativas y la participación en actividades prácticas para despertar el interés de los estudiantes por los acontecimientos históricos. Los alumnos al participar en múltiples narrativas fortalecen su razonamiento sobre los hechos históricos desde diferentes posicionamientos.

Didácticamente la enseñanza de la Historia se puede presentar de forma más activa con los estudiantes, si se utiliza la tecnología para enriquecer la comprensión de los procesos históricos, las simulaciones virtuales, videos interactivos y plataformas de aprendizaje en línea, proporcionan experiencias de aprendizaje más dinámicas, porque hace que el estudiantado analice situaciones históricas desde múltiples perspectivas. La incorporación de diversos recursos en el salón de clases ayuda a generar espacios de diálogo y debate para proyectar la discusión junto con el cuestionamiento de las interpretaciones históricas, asegurando la construcción colectiva del conocimiento. La enseñanza de la historia, por tanto, genera una necesidad de cultivar un «conocimiento indispensable, puesto que constituyen una forma de realización plena de lo humano del hombre, en tanto que conforma el conocimiento que le permite tomar conciencia de su alteridad, de su otredad, en la proyección del discernir y trascender» (SÁNCHEZ A. 2006: 25).

El recurso sociocognitivo de la conciencia histórica plantea la necesidad de concebir a la historia como procesos narrativos que orientan en el entendimiento de los diversos problemas que aquejan el presente, por ello, se plantea establecer procesos de enseñanza y de aprendizaje que analicen los problemas contemporáneos con perspectiva histórica. En la agenda educativa y a partir de la mirada de la Historia los alumnos deben reflexionar sobre la relación imperante entre pasado, presente y futuro, con respecto a los temas de discriminación y el racismo; abandono del mundo rural y el crecimiento de las ciudades; ruptura de los pactos sociales; violencia, narcotráfico y corrupción; inequidades económicas y sociales; dominio de la naturaleza y el deterioro ambiental; sociedad de la información; desarrollo de la ciencia y las tecnologías; multiculturalidad, la inclusión y la luchas de género; migraciones y las globalizaciones.

## *7. Conclusiones*

Los desafíos docentes para promover el recurso cognitivo de la conciencia histórica en el marco del Proyecto Estratégico del Plan 0 a 23 años son cruciales en la formación de ciudadanos comprometidos con un futuro más justo e incluyente. Al abordar estos desafíos con estrategias innovadoras los profesores pueden ayudar a las generaciones de estudiantes a comprender su contexto histórico y contribuir de manera colaborativa y significativa con las demandas que señala la sociedad. La promoción de la conciencia histórica se convierte así en un pilar fundamental para el éxito de esta importante iniciativa educativa.

La adquisición de la conciencia histórica implica que los profesores enfrenten estos significativos desafíos, pero también requiere que conciban una serie de provisiones que garanticen la formación integral de los alumnos. La formación continua, el diseño curricular contextualizado, la evaluación formativa, el desarrollo de la investigación y la ambientación de un entorno inclusivo y reflexivo son pilares clave que los profesores que imparten historia deben considerar en su práctica docente. Al superar estos desafíos y llevar a cabo estas provisiones, los docentes contribuirán a la formación de ciudadanos con un sólido bagaje cultural, reflexivos, críticos, analíticos y responsables con el pasado y su futuro.

La promoción del recurso cognitivo de la conciencia histórica requiere que en el aula se incorporen estrategias pedagógicas que orienten a los alumnos hacia la comprensión puntual del pasado, su influencia y explicación en el presente, así como la posible actuación en el futuro, porque al hacerlo, se contribuye a formar ciudadanos conscientes socialmente con capacidades y aptitudes para contribuir asertivamente en la sociedad.

## Bibliografía

ARROYO Juan, PÉREZ María, *Fundamentos del marco curricular común de educación media superior*, Subsecretaría de Educación Media Superior, México 2022.

CARRETERO Mario, KRIGER Miriam, *Enseñanza de la Historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares*, en Mario CARRETERO (editado por), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Paidós, 2010, pp. 76-80.

COOPER Hilary, *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*, Morata, Madrid 2002.

COSFAC, *Rediseño del Marco Curricular común de la educación media superior 2019-2022*, Secretaría de Educación Pública, México 2022.

GÓMEZ Edgar, *Competencia docentes y la vida en las aulas. Aprendiendo a enseñar Historia*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala 2013.

GÓMEZ Edgar, *Educación en competencias. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia*, El Errante editor, Puebla 2018.

GONZÁLEZ Luis, *El oficio de historiar*, Clío-El Colegio Nacional, México 2004.

LITWIN Edith, *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Paidós, Buenos Aires 2008.

MURPHY Julia, *Más de 100 ideas para enseñar historia*, Gráo, Barcelona 2011.

NIETO José, *Didáctica de la Historia*. Santillana, México 2001.

SÁNCHEZ Andrea, *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, Paideia, México 2006.

SEP, *Proyecto estratégico de la Secretaría de Educación Pública, Plan de 0 a 23 años*, Secretaría de Educación Pública, México 2021.

SEP, *Recurso sociocognitivo Conciencia Histórica*, Secretaría de Educación Pública, México 2023.



ESTRATEGIAS DOCENTES PARA COMPRENDER EL REDISEÑO  
DEL MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN  
MEDIA SUPERIOR

*María Yanet Gómez Bonilla*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

*1. Introducción*

El nivel de bachillerato es una etapa relevante en la formación académica y personal de los estudiantes, porque se cimentan las bases para perfilar el futuro ingreso a la Educación Superior y la consiguiente habilitación profesional. Los diferentes subsistemas de bachillerato que funcionan en México se rigen por el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), que establece una serie de contenidos, competencias y propósitos que los educandos deben alcanzar como perfil de egreso. La implementación de este marco presenta desafíos significativos para los docentes, quienes deben adaptarse de manera asertiva para asegurar una experiencia formativa de calidad en los jóvenes bachilleres. En este contexto es importante explorar tanto las condiciones como las estrategias que los docentes deben emplear para enfrentar estos desafíos y lograr una enseñanza efectiva en el contexto del rediseño del marco.

El MCCEMS tiene su origen en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) aprobada el 26 de septiembre de 2008. El objetivo principal fue elevar el nivel educativo de los estudiantes brindándoles los medios para acceder a un escenario social de mayores

oportunidades, con bienestar, inclusión y participación en el desarrollo nacional (GOBIERNO FEDERAL 2008: 11). La RIEMS buscó unir los diversos subsistemas en una identidad común para impulsar el éxito académico a través de la adquisición de aprendizajes significativos dirigidos a los estudiantes a través de los acuerdos secretariales: 442, 444 y 447. El Acuerdo 442, estableció el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), dirigido a atender la diversidad cultural de los estudiantes, para lograrlo, se propuso implementar el enfoque socioformativo basado en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de la Educación Media Superior, los mecanismos de gestión del nivel de bachillerato y la certificación nacional complementaria. Mientras que en el Acuerdo 444, se definieron las competencias que conformaron el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Estas competencias se dividieron en once competencias genéricas distribuidas en 45 atributos, así como las competencias disciplinares por área de conocimiento y las competencias profesionales básicas y extendidas.

En el Acuerdo 447 se delimitaron las competencias docentes para conformar un perfil de enseñanza en el bachillerato, por lo que se propusieron nueve dominios orientadores: la formación continua; el dominio y estructura de los conocimientos; la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la aplicación de métodos de enseñanza y aprendizaje; la evaluación formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la creación de entornos para el aprendizaje autónomo y colaborativo; la contribución al desarrollo integral de los estudiantes; la participación en proyectos de mejora continua de la escuela; y el apoyo en la gestión institucional. Estos tres acuerdos secretariales fueron referente fundamental en la unificación de los procesos educativos en las instituciones de nivel medio superior y los profesores desempeñaron un papel esencial en la implementación exitosa del MCCEMS, al adecuar el currículo a las necesidades y características de los estudiantes.

Por otra parte, la llegada de la pandemia del *SARS-CoV-2* a México en marzo de 2020 llevó a la población docente de bachillerato a readecuar las estrategias de enseñanza para dar continuidad al MCCEMS, para perfilar la formación de los alumnos se tuvo que transitar entre tres modelos de educación: distancia, híbrido y presencial. El modelo a distancia se asentó en el uso de las tecnologías de la información, para evitar el desplazamiento de los alumnos al lugar de estudio,

esto propició la ampliación del conocimiento, por lo que, se diseñaron nuevas estrategias didácticas con el apoyo de recursos digitales para atender las demandas de los educandos. Posteriormente, se transitó hacia el modelo educativo híbrido, el cual combinó la presencialidad de los alumnos en las clases y el trabajo en línea, por lo que se constituyó el trabajo docente a partir del análisis y la selección de los aprendizajes fundamentales que debieron lograr los estudiantes, de igual forma se diseñaron planes de acompañamiento para perfilar la nivelación de los aprendizajes en el bachillerato. Finalmente, se retornó al modelo presencial, donde los estudiantes volvieron a acudir al aula reanudando la interacción escolar, asimismo, se plantearon estrategias para un regreso seguro, atendiendo los aspectos socioemocionales concibiendo a la escuela y a la familia como parte clave de este nuevo proceso educativo.

## *2. Comprendiendo el Marco Curricular Común en la nueva escuela mexicana*

El marco curricular común desde el 2008 hasta la actualidad, ha buscado incidir en la formación de los jóvenes en asegurar la continuidad de los estudios en el nivel superior y también sentar las bases de preparación para optar por la productividad y la empleabilidad en el contexto social. Con respecto a la tarea de enfocar a la educación hacia la productividad y la empleabilidad, los resultados fueron un tanto limitados porque faltaron recursos para ampliar tanto la cobertura, como la infraestructura. Los bachilleratos propedéuticos trataron de perfilar el ingreso de los alumnos hacia la universidad, mientras que los bachilleratos bivalentes se concentraron en favorecer un tipo de escuela enfocada a responder al mercado, propiciando con ello que la enseñanza de habilidades socioemocionales se focalizara particularmente para la empleabilidad y la productividad. Por otra parte, en el contexto del MCCEMS, los profesores experimentaron entre el 2013 y el 2018 un periodo de inestabilidad laboral al ser incorporados en evaluaciones periódicas como requisito para asegurar su permanencia en los salones de clases.

Todo este escenario terminó influyendo en el contexto educativo del bachillerato, identificándose cierta limitación en la formación integral de los estudiantes que pretendía la armonización de los saberes científicos y las actividades escolares recreativas, deportivas y cultura-

les que determinaran la estabilidad emocional, el desarrollo cognitivo y la asunción de valores en los alumnos, como nuevo paradigma donde la educación debió otorgar «una visión de la realidad dinámica, compleja, abierta y con sensibilidad humana que supera la visión fragmentada, mecánica, positivista, reduccionista y dualista de la ciencia mecánica del siglo XVIII» (GALLEGOS R. 2000: 44).

Los rubros que se percibieron más estáticos entre el periodo del 2008 al 2018 fueron las áreas de educación cívica y ética, las humanidades y el desarrollo del pensamiento crítico que estaban proyectados para responder a los diversos problemas sociales en el territorio mexicano.

Frente a tal dinámica, hacia el 2019 se hizo necesario reestructurar los planes y programas de estudio de los bachilleratos, la finalidad fue propiciar un cambio primordial en la forma en que se abordan los procesos educativos, buscando fomentar la participación y el compromiso tanto de autoridades como docentes para la mejora de los métodos de enseñanza y aprendizaje, con acercamiento a la situación actual y real del país. Se propuso la incorporación de un nuevo enfoque curricular que atendiera profundas modificaciones en las estrategias didácticas y orientaciones pedagógicas. Una estrategia fundamental fue la comprensión profunda del rediseño del MCEMS que para concretarlo requirió de la consulta y participación de diversos actores educativos que analizaran a detalle los objetivos, propósitos, perfiles y competencias del marco y que se alinearan curricularmente a las prácticas de enseñanza (ARROYO J. – PÉREZ M. 2022), esto implicó valorar cómo los contenidos se relacionaron entre sí y cómo se debieron presentar de forma coherente y secuencial, sobre todo para generar un vínculo entre los maestros y el currículo, como acciones en los programas que facilitarían la

«revisión de contenidos programáticos, la comparación de propuestas didácticas con respecto a sus propias experiencias y adaptación de contenidos y actividades a las características de sus alumnos entre otras. Esto implicó que, en cada aula, el currículo se implementara de diversas maneras, por lo que a partir del oficial se derivarían muchos otros» (MALDONADO R.- LUNA M. 2013: 95).

El enfoque basado en competencias propuesto en el 2008 se centró en el desarrollo de aptitudes y habilidades requeridas por el mercado laboral, así como el énfasis en la adquisición de los conocimientos. En el acuerdo 444 se señalaron atributos de dominio de pensamiento crítico como parte de las competencias, sin embargo, en los resultados los alumnos no alcanzaron a evidenciar su total adquisición para aplicar y enriquecer los saberes de las diversas áreas de estudio. Con respecto al enfoque curricular de las competencias, los docentes al hacer el balance sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes han llegado a expresar que se han alcanzado, pero en parte considerando que una de las principales dificultades al formar en competencias se ubica en los procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Frente a tal panorama fue necesario reconsiderar los métodos, técnicas e instrumentos para llevar a cabo la valoración de los aprendizajes porque los descriptores de desempeño que en ocasiones se diseñan en las rúbricas resultan insuficientes, quedando poco claro si los alumnos dominan las competencias propuestas.

Por estas razones a partir del 25 de agosto de 2023, se aprueba el Acuerdo secretarial número 09/08/23 en el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. El rediseño de esta política educativa concibe la propuesta como un conjunto de lineamientos, acciones, metas de aprendizaje, categorías y progresiones que buscan fortalecer la Educación Media Superior en México (ver tabla 1), para ello se propone realizar una: «primera valoración de lo implementado en las instituciones de educación media superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, una vez que concluya el ciclo escolar 2024-2025, para que de ser el caso, se realicen ajustes para el ciclo 2025-2026» (GOBIERNO FEDERAL 2023).

El rediseño del MCEMS, proporciona un nuevo esquema de referencia que guía sobre la planificación, el diseño y la ejecución de los programas educativos, al establecer estándares que garanticen que los estudiantes adquieran habilidades esenciales para su formación integral perfilada hacia la participación social e inserción en el mundo laboral. El rediseño del marco requiere de los docentes que consideren a los aprendizajes como: «un proceso natural y no un producto que se puede crear según la demanda, porque los maestros requieren autonomía para establecer y diseñar ambientes educativos apropiados».

dos para las necesidades de sus alumnos en particular» (GALLEGOS R. 2000: 60).

Currículums		Recursos / áreas / ámbitos / competencias
Currículum fundamental	Recursos sociocognitivos	Lengua y comunicación
		Pensamiento matemático
		Conciencia histórica
		Cultura digital
	Áreas de conocimiento	Ciencias naturales, experimentales y tecnología
		Ciencias sociales
Humanidades		
Currículum laboral	Competencias laborales	Competencias laborales básicas
		Competencias laborales extendidas
Currículum ampliado	Recursos socioemocionales	Responsabilidad social
		Cuidado físico corporal
		Bienestar emocional afectivo
	Ámbitos de la formación socioemocional	Práctica y colaboración ciudadana
		Educación para la salud
		Actividades físicas y deportivas
		Educación integral en sexualidad y género
Actividades artísticas y culturales		

Tabla 1. Organización educativa del MCCEMS. Fuente: Gobierno Federal, *Acuerdo secretarial número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*; Diario oficial de la Federación, México, 2022.



### *3. El Currículum fundamental y los recursos sociocognitivos*

Los recursos sociocognitivos quedan conformados por la lengua y comunicación, el pensamiento matemático, la conciencia histórica y la cultura digital. En el caso de lengua y comunicación, se busca que los estudiantes armonicen las capacidades esenciales tanto verbales como cognitivas, asociadas a las habilidades de la comprensión, el análisis, la comparación, el contraste y la argumentación que les permita aprender a utilizar el lenguaje y procesar la información recuperada de los textos escritos, las fuentes orales y visuales, tanto en castellano como en un segundo idioma (ARROYO J. - PÉREZ M. 2022).

Por otra parte, con el recurso sociocognitivo del pensamiento matemático, se formaliza en el estudiante la ejecución de operaciones, procedimientos, algoritmos y procesos mentales abstractos que permiten resolver problemas matemáticos propios, cotidianos o de otras áreas del conocimiento (SEP 2022). Los procesos del pensamiento matemático se organizan en las categorías: procedimental, razonamiento, resolución de problemas, e interacción con el lenguaje matemático, para contribuir en la toma de decisiones informadas, la construcción de proyectos de vida y la apreciación de la matemática por su aplicación en la vida cotidiana.

La conciencia histórica delimita la capacidad sociocognitiva del educando que debe permitir la comprensión del presente a través del conocimiento y reflexión del pasado. Para ello, se promueve el análisis de situaciones actuales que vive el estudiante, con respecto a su familia, la comunidad y la nación en los períodos históricos que le anteceden (ARROYO J. - PÉREZ M. 2022). Se plantean situaciones históricas sobre las razones y circunstancias del pasado que influyen en las situaciones actuales, la conciencia histórica debe contribuir en la formación de los jóvenes a desarrollar las habilidades de comprensión, análisis, reflexión, argumentación e interpretación de los procesos y hechos vividos en el pasado por otros individuos en interacción con sus comunidades y sociedades para explicar la realidad presente y prever las acciones a futuro. El recurso de la cultura digital se concibe para brindar al estudiante la capacidad de comprender y reflexionar acerca del uso responsable de las tecnologías de la información, comunicación y aprendizaje digital actualizado (TICCAD), por lo que también se consideran los beneficios y riesgos de la tecnología cuando

esta deja de ser un medio al servicio del ser humano y se convierte en un fin que influye en la vida social de las personas (ver figura 2).



Figura 2. Currículo fundamental: recursos sociocognitivos y áreas de acceso al conocimiento. Fuente: SEP, Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública, México, 2022.

#### *4. El Currículum fundamental y las áreas de acceso al conocimiento*

Dentro del currículum fundamental se ubican también las áreas del conocimiento de las ciencias naturales, experimentales y tecnología, las ciencias sociales y las humanidades. En el ámbito de las ciencias naturales, experimentales y tecnología se hace referencia a las acciones que genera el ser humano para explorar el entorno natural a través de las habilidades de la observación, la experimentación, la formulación y la comprobación. Desde esta área se busca que el educando profundice en la comprensión de los procesos y las dinámicas que caracterizan a los fenómenos naturales, así como en su incidencia en la sociedad. Las ciencias naturales se definen por su permanente análisis, discusión y perfeccionamiento, para favorecer el pensamiento crítico

y reflexivo, así como el aprendizaje autónomo en las diversas prácticas para explicar el entorno que nos rodea.

En el área de las ciencias sociales, destaca la importancia de aprender a trabajar y colaborar en conjunto para construir el conocimiento social, que permita comprender y responder sobre cómo opera el mundo en su interacción social y cómo la humanidad aprovecha ese saber. Las ciencias sociales contribuyen a la reflexión a partir de identificar los problemas de las sociedades, para proponer alternativas de solución y mejora que derivan de las experiencias propias de los estudiantes, apoyándose de la interrelación de los conocimientos que proporciona la Economía, la Política, el Derecho y la Sociología (ARROYO J. - PÉREZ M. 2022).

Para el área de humanidades, alumnos y profesores valoran, asimilan, emplean y actualizan conocimientos, técnicas, actitudes y conceptos que provienen de las tradiciones humanísticas. Estas tradiciones abarcan áreas como la lógica, la ética, la estética, la teoría del conocimiento, la filosofía política, la historia de la filosofía y la literatura (SEP, 2022). La finalidad es generar reflexiones argumentadas, tanto en la experiencia personal como en la colectiva, en el presente y en el futuro, para así contar con bases que conlleve a la transformación gradual de la sociedad (ver figura 2).

##### *5. El Currículo ampliado y los recursos socioemocionales con los ámbitos de formación socioemocional*

En el currículo ampliado los ámbitos de formación socioemocional se componen de tres elementos para favorecer el desarrollo afectivo y actitudinal de los alumnos en el bachillerato: la responsabilidad social, el cuidado físico y corporal, y el bienestar emocional afectivo. Los tres elementos a su vez deben trabajarse en cinco dimensiones: la práctica y colaboración ciudadana; la educación para la salud; la educación integral de la sexualidad y género, las actividades artísticas y culturas; y las actividades físicas y deportivas. Los elementos socioemocionales son el núcleo central que buscan que los jóvenes bachilleres se asuman como ciudadanos responsables, íntegros y comprometidos con el bienestar individual y social, tanto a nivel físico como mental e intelectual (ARROYO J. - PÉREZ M. 2022).

El ámbito de la responsabilidad social requiere que en la formación de los alumnos se promueva la autonomía en el aula, la escuela y la

comunidad, por esta razón deben vivenciar los aspectos positivos de la interacción basados en la participación, la cooperación, la comunicación, la solidaridad, la inclusión, la diversidad, así como la apreciación de la perspectiva de género y los valores de paz (SEP 2022). Esto implica resignificar la intuición afectiva y volitiva, el comportamiento cívico y ético, el trabajo justo con honradez al participar en acciones ciudadanas con alto compromiso y responsabilidad.

Por otra parte, el cuidado físico y corporal, reconoce a los estudiantes de bachillerato como portadores de derechos y, por tanto, deben promover su bienestar a través de la adquisición de hábitos saludables y de respeto por su cuerpo, así como la sana convivencia con los demás, en el contexto de su familia, la escuela y la comunidad. Dado que las emociones están ligadas a la salud diferentes problemáticas como: el sobrepeso, las adicciones, la violencia y las autolesiones, el cuidado físico-corporal deben ser evitados a partir de una significativa comprensión para que los alumnos cuiden, mantengan y mejoren su salud, previniendo situaciones de riesgo. También deben tomar consciencia de evitar caer en prácticas de violencia, tener una sexualidad responsable, y respetar las decisiones de los demás con los que convive.

El ámbito de bienestar emocional afectivo plantea que los docentes organicen espacios escolares solidarios y propicios que favorezcan aprendizajes relacionados con actividades sociales, físicas o artísticas que promuevan entre los jóvenes relaciones emocionales más saludables y motivantes (ARROYO J. - PÉREZ M. 2022). Se deben desarrollar habilidades para autorregular las emociones, ponerse en el lugar de los demás, enfrentar con resiliencia las adversidades, prevenir comportamientos violentos y conflictivos en el ánimo de que mejore la convivencia, el respeto y la conexión emocional entre los actores sociales que interactúan en los bachilleratos (ver figura 3).

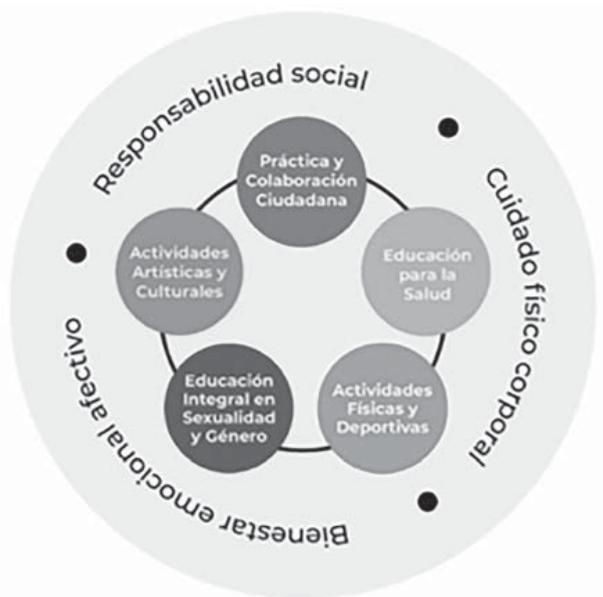


Figura 3. Currículum fundamental: recursos socioemocionales y los ámbitos de formación. Fuente: SEP, *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, Secretaría de Educación Pública, México, 2022.

El propósito del MCEMS establece que se debe educar a los estudiantes para que dirijan su vida hacia un futuro de oportunidades representado en el bienestar y el desarrollo social. Esto implica que se debe repensar el sentido de identidad con la sociedad, así como una comprensión consciente de los desafíos económicos, políticos, culturales y tecnológicos que se ubican en el contexto nacional (ARROYO J. - PÉREZ M. 2022), además, se busca promover la disposición para participar de manera responsable y comprometida en los procesos de respuesta social. En el MCEMS, los estudiantes deben lograr un perfil formativo abocado a que sientan un profundo respeto por la nación, la cultura y la historia (SEP 2022), POR lo que en el bachillerato los docentes deben generar las estrategias que formen a los ciudadanos comprometidos que se auto reconozcan como agentes de cambio social, conscientes de la identidad nacional y de los retos y problemas que plantean los desafíos locales, regionales, nacionales, globales,

como los problemas se encuentran en la vida cotidiana, el profesor debe preparar a los estudiantes para «solucionarlos con el fin de que se eduquen en dicha solución. También el profesor puede presentar problemas a los estudiantes, o el estudiante plantearse los a sí mismo en la actividad docente en el ámbito del aula» (ORTIZ A. 2014: 59).

Los jóvenes bachilleres deben comprender la importancia de participar en actividades individuales, comunitarias, escolares y culturales, donde deben ejercitar sus actitudes y valores, respetando en todo momento los derechos humanos de los individuos con los que tengan que interactuar siempre con el principio de honestidad (SEP 2022). La adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, en este nuevo rediseño que se plantea en el bachillerato, se identifica que se articulan armoniosamente las relaciones interpersonales y la convivencia con los otros de forma asertiva, respetuosa y solidaria, como interacciones que se deben practicar desde el diálogo asertivo. Como perfil de egreso los alumnos deben lograr una educación que equilibre los conocimientos, las habilidades, las capacidades y destrezas necesarias, así como, las actitudes y los valores que en su conjunto permitan explicar los diversos procesos sociales y naturales del individuo en su colectividad.

#### *6. Estrategias docentes por implementar en el rediseño del mccems*

Hacia la tercera década del Siglo XXI, la docencia en Educación Media Superior requiere que el profesorado asuma con compromiso la función de profesionalización de la enseñanza, por lo que, a través de la actualización, la capacitación y especialización se deben adquirir los saberes estratégicos que otorguen las bases para que en los salones de clase se garanticen la formación integral de los alumnos en el nivel de bachillerato. La profesionalización puede concebirse como: «una tentativa de reformular y renovar los fundamentos epistemológicos del oficio de maestro o profesor y educador, así como, la formación para la docencia» (TARDIF M. 2010: 184). El MCEMS plantea a los maestros una serie de retos que les den la oportunidad de mejorar su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para ello, deben considerar estrategias significativas en su práctica como la formación continua, el diseño de planeaciones didácticas flexibles, la promoción de la colaboración escolar y la evaluación formativa e integral.

### *Formación continua*

El aprendizaje continuo es una característica relevante que el docente debe tener permanentemente presente porque los espacios educativos donde participa están en constante evolución. Los profesores deben tener la disposición para actualizar sus conocimientos en la enseñanza, explorar nuevas metodologías didácticas y pedagógicas, así como, mantenerse pendiente de los cambios en las políticas y las tendencias educativas. La participación en cursos, seminarios, talleres y diplomados son aspectos que pueden incidir en la actualización docente, al contar con las herramientas que permitan implementar con puntualidad y precisión las metas de aprendizaje, las progresiones y orientaciones pedagógicas que señala el MCEMS. La formación permanente, en el lenguaje educativo es el que «procura dar al individuo durante toda su vida las potencialidades, para favorecer su continua integración a una sociedad que está en constante transformación y para que responda a la demanda de esa misma sociedad» (NÉRICI I. 1990: 10). La capacitación constante debe permitir que los profesores desarrollen las habilidades y adquieran los conocimientos necesarios para implementar estrategias efectivas y actividades innovadoras en el aula. La comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el desarrollo del pensamiento crítico y la autorregulación de las emociones, son tópicos de actualización que los docentes deben tener en cuenta para el buen desarrollo de su práctica docente.

### *Diseño de Planeaciones didácticas Flexibles*

La adaptabilidad es esencial para los docentes en el planteamiento de este rediseño del MCEMS, por lo que, para darle un giro de 180 grados a la enseñanza se deben diseñar y elaborar planeaciones didácticas flexibles que les permitan ajustarse a las necesidades formativas de aprendizaje de los estudiantes y a los imprevistos que puedan surgir. Incorporar actividades de enseñanza y aprendizaje con diversos recursos didácticos debe proporcionar una mayor capacidad para responder a las dificultades o fortalezas en los procesos de adquisición de saberes dirigidos a los alumnos. Desde la concepción de una planeación didáctica flexible cada estudiante se visualiza como único, con habilidades, necesidades y estilos de aprendizaje particulares, que se deben armonizar con sus demás compañeros sobre todo en la fase de interacción en el aula. La planeación didáctica, por tanto, permite:

«organizar una actuación docente no como un conjunto de acciones imprevisibles y desconectadas entre sí, sino como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado» (ZAVALZA M. - ZAVALZA M. 2012: 85).

De esta forma, los profesores en el bachillerato deben ser sensibles a esta diversidad y realizar las adecuaciones curriculares en las planeaciones que den certeza sobre como atender a cada alumno de forma efectiva con respecto a la implementación de metodologías de enseñanza, la evaluación formativa de los aprendizajes y los recursos didácticos a implementar en el salón de clases, por ello, el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y el uso de tecnologías educativas se convierten en herramientas pertinentes para trabajar en las aulas. La misma planeación didáctica flexible requiere que el docente centre su atención en los aprendizajes por transferencia que se conecten con la vida cotidiana de los alumnos, para que las actividades de aprendizaje se dirijan hacia la participación, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. En este sentido, el docente debe comprender que es un facilitador del conocimiento, un orientador y guía de aprendizaje de los estudiantes para que construyan autónomamente sus saberes. La práctica de la planeación didáctica flexible requiere que se diseñen un conjunto de situaciones que propicien la aplicación de habilidades y valores en contextos reales, que eduquen a los alumnos para enfrentar los retos que plantea el mundo contemporáneo.

### *Promoción de la Colaboración escolar*

El trabajo docente en la educación media superior requiere además de las habilidades pedagógicas, la recreación de ambientes asertivos donde las actitudes, emociones y valores se trabajen significativamente para la buena convivencia de profesores y alumnos, por ello, al propiciar un vínculo con la educación holista y el valor del aprendizaje, se debe influir en «el desarrollo integral de las personas que al prepararse cimentan las bases para implementar nuevas prácticas al [...] construir visiones compartidas, y fomentar el dominio personal» (LIRA Y. – VELA H. 2013: 27).

La promoción del trabajo colaborativo escolar es aspecto relevante para el buen desarrollo del MCEMS, porque los profesores deben estar conscientes de sus propias emociones y reacciones frente a los de-

safíos que requiere el trabajar de forma colaborativa en el contexto escolar. Para formar a los alumnos en la dimensión afectiva es necesario que los docentes aprendan a manejar el estrés, mantener una actitud positiva y modelar las habilidades socioemocionales en sus educandos. La colaboración entre docentes y alumnos debe ser una puntual estrategia para dar respuesta al MCCEMS, porque el socializar ideas, recursos y enfoques se debe fortalecer la práctica de convivencia la reduciendo la sensación de aislamiento que en ocasiones identifica el profesorado. Dialogar y compartir nuevas herramientas para incorporar en la enseñanza materiales digitales, plataformas de aprendizaje en línea y recursos multimedia deben proporcionar más certezas sobre los procesos formativos de los alumnos.

#### EVALUACIÓN FORMATIVA E INTEGRAL

La evaluación es una parte esencial del proceso educativo, por lo que los profesores en deben diseñar formas de evaluación auténtica que reflejen con precisión las competencias y habilidades que los estudiantes están desarrollando, esto es, se deben señalar a detalles las fases de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como, los tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que se trabajan en el aula. El diseño de instrumentos como: la rúbrica, la lista de cotejo, la escala estimativa, el portafolio, deben permitir que se verifiquen y se tenga certeza sobre los aprendizajes que dominan los estudiantes, porque:

«Evaluar a los individuos, a los grupos o a ambos, los docentes tienen que determinar los procesos específicos y los resultados que se van a evaluar. Entre estos resultados potenciales se encuentran los conocimientos, los procesos de razonamiento, las habilidades y destrezas, las actitudes y valores, y los hábitos de trabajo» (JOHNSON D. - JOHNSON R. 2016: 201).

La evaluación es un procedimiento efectivo que sirve para medir y valorar el nivel de progreso y avance de los estudiantes, asegurando así el logro de los propósitos del MCCEMS, por lo que, además de considerar la aplicación de exámenes tradicionales, la evaluación permite contar con indicadores sobre las competencias logradas para ser utili-

zadas en el mundo real, y proporcionar retroalimentación permanente que orienta a los estudiantes sobre la adquisición de sus aprendizajes.

### *Conclusiones*

En el MCCEMS los docentes deben movilizar una serie de estrategias que les proporcione a sus educandos una educación de calidad, favoreciendo el desarrollo integral y la educación para la vida. La comprensión a detalle del marco curricular debe permitir una nueva cultura en la práctica docente, donde el perfil de enseñanza se asocie con los principios de flexibilidad curricular, la colaboración permanente, la integración de la tecnología en el salón de clases, la implementación de una evaluación auténtica de los aprendizajes y el desarrollo de inteligencias socioafectivas-socioemocionales, como pilares transformadores de la educación en el nivel medio superior, con estas estrategias se puede hacer frente a los desafíos, acceder a oportunidades y asegurar un futuro educativo más promisorio y sólido para las futuras generaciones. La implementación del MCCEMS es modelo de desafío, pero también de oportunidad docente, porque con la propuesta de las adecuaciones curriculares y la aplicación de estrategias didácticas centradas en el aprendizaje y la enseñanza, los profesores pueden brindar una educación de calidad que debe responder a las necesidades de la diversidad estudiantil, al prepararlo para enfrentar los dilemas del mundo contemporáneo. En la Nueva Escuela Mexicana los profesores deben estar preparados para adaptarse y participar con éxito en el desarrollo del marco curricular para promover una educación media superior de excelencia, contribuyendo con la formación de ciudadanos, que cuentan con un sólido desarrollo integral para participar en la construcción de una sociedad más informada y preparada que consolide a la nación mexicana.

## *Bibliografía*

ARROYO Juan, PÉREZ María, *Fundamentos del marco curricular común de educación media superior*, Subsecretaría de Educación Media Superior, México 2022.

GOBIERNO FEDERAL, *Acuerdo secretarial número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, Diario oficial de la Federación, México 2023.

GOBIERNO FEDERAL, *Acuerdo secretarial número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, Diario oficial de la Federación, México 2022.

GOBIERNO FEDERAL, *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, Diario Oficial de la Federación, México 2008.

JOHNSON David, JOHNSON Roger, *La evaluación en el aprendizaje colaborativo. Como mejorar la evaluación individual a través del grupo*, SM Innovación educativa, México 2016.

LIRA Yolanda, VELA Héctor, *Docencia integral. Guía para desarrollar las competencias emocionales*, Trillas, México 2013.

MALDONADO Ruth, LUNA María, *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*, CINVESTAV, México 2013

NÉRICI Imídeo, *Metodología de la enseñanza*, Kapelusz, México 1990.

ORTIZ Alexander, *Pedagogía problémica. Modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas*, Neisa, México 2014.

SEP, *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, Secretaría de Educación Pública, México 2022.

TARDIF Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Narcea, Madrid 2010.

ZAVALZA Miguel, ZAVALZA María, *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de guías docentes de las materias*, Narcea, Madrid 2012.

DESEO DE SABER EN EL PROCESO  
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

*Susana Ismenne Burgos Vázquez*

Universidad La Salle Puebla

*José Gabriel Montes Sosa*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

*Con profundo amor para el ser desiderante*

*Introducción*

«Por tanto, también este y cualquier otro que sienta deseo, desea lo que no tiene a su disposición y no está presente, lo que no posee, lo que él no es y de lo que está falto ¿no son estás, más o menos, las cosas de las que hay deseo y amor?».   
SÓCRATES (*Platón* 2007: 121)

La sociedad ha institucionalizado un espacio para la formación; un lugar de habitar, de costumbre, que explicita sus propósitos en un perfil de egreso: la institución educativa. En el contexto de la Educación Superior, la formación profesional devela todo aquello que posibilita un mundo mejor en las artes y las ciencias. Es un espacio privilegiado donde lo ordinario se puede convertir en extraordinario. Se trata de profesionales que forman profesionales comprometidos por una sociedad democrática, pero ¿Qué recuerdos se tiene de nues-

tra formación? ¿Qué nos llamó la atención del profesorado? Sin duda alguna, fue su excelencia en el dominio de un saber y su forma de ser, la narración de sus clases, o bien, la sonoridad de su lenguaje para recomendar un texto. Al respecto, Recalcati señala:

«¿No es acaso la posibilidad, una y otra vez nueva, de transformar los objetos del saber en objetos del deseo, en cuerpos eróticos? ¿No consiste en eso, en última instancia, lo que nos juzgamos en toda la partida de la enseñanza? ¿No debería asumir la escuela esto como tarea propia? Hacer del conocimiento un objeto capaz de despertar el deseo, un objeto erotizado en condiciones de funcionar como causa de deseo, capaz de estimular, de atraer, de poner en conocimiento al alumno. ¿No es ésta la función agalmática que debemos reconocer con Lacan en un conocimiento que se revela erótico, es decir, capaz de movilizar el *deseo de saber*? ¿No es acaso ésta la competencia que hace posible todas las demás? Si el deseo de saber no se anima, no hay ninguna posibilidad de aprender de forma singular el conocimiento que se trasmite» (RECALCATI M. 2017: 47-48).

El *Eros*<sup>1</sup>, como deseo de saber, debe estar presente como una actitud de aprendizaje en el alumnado, así como en el profesorado, de tal manera que la clase se convierta en un lugar privilegiado para aprehender conocimientos, revivir a los autores y escudriñar sus textos, para hacerlos hablar sobre aquello no dicho en los libros. Varios aspectos deben conjugarse en este proceso, de entre los que destaca la excelencia en la docencia, en el sentido de un conocimiento articulado con otros saberes desde una *complexus*, y no desde una fragmentación de los mismos; además, es necesaria la creación de un espacio afectivo

---

1 En el Banquete de Platón, se conversa en torno a Eros. Dice Diotima a Sócrates: «la sabiduría, en efecto, es una de las cosas más bellas y Eros es amor de lo bello, de modo que Eros es necesariamente amante de la sabiduría, y por ser amante de la sabiduría esta por tanto en medio del sabio y del ignorante. Y la causa de esto es también su movimiento, ya que es hijo de un padre sabio e hijo en recursos y de una madre no sabia e indigente» (PLATÓN 2007: 129). Diotima: «Pero mucho más extraño todavía que esto también es que también los conocimientos no sólo nacen unos y mueren otros en nosotros, de modo que nunca somos los mismos ni siquiera en relación con los conocimientos, sino que también le ocurre lo mismo a cada uno de ellos en particular» (PLATÓN 2007: 137).

que posibilite, no solo la reproducción de un saber, sino su problematización.

### *La afectividad*

El temple de ánimo se encuentra vinculado al conocimiento, todo se entreteteje en lo sentido-vivido, a lo emocional-intelectivo y afectivo-racional. El conocimiento es alentado por el temple de ánimo haciéndolo más motivante. *Logos y afectos* se encuentran entrelazados, impulsando y movilizándolo el camino al conocimiento: Todo ello se torna lenguaje oral, escrito y disposición corporal.

Así, el saber en el aula cuenta con un elemento de afectividad por la forma en que transita la tonalidad del lenguaje y la actitud que expresa el docente<sup>2</sup>. El profesor es y debe ser excelente. Existe una admiración y encantamiento por el deseo de saber, así como una incertidumbre por lo que se aprende en clase. Los afectos se encuentran ahí, en ese espacio áulico, en esa atmósfera, ya que se trata de algo que no tiene materia propia; una cualidad diferente que se siente; es experiencia vivida que, a través del semblante del rostro y en sus líneas de expresión, se evidencia el aprendizaje del estudiantado.

Cada clase debe incluir un deseo, un anhelo por saber de la profesión, porque el amor al conocimiento es el que perdura en el tiempo, porque es un deseo de lo que no se puede tener y, por tanto, nos invita a transitar en el camino.

Nos afecta “emociona” aquello que no sabíamos y ahora lo hacemos; nos revitaliza, aunque hay una vacilación por saber qué es posible. Situación que nos coloca en una disposición afectiva, además de posibilidad de apertura para pensar y significar el aprendizaje, saliendo de las habitualidades para alcanzar lo extraordinario.

Esa experiencia afecta al mundo de nuestra vida, por tanto, éste se percibe diferente, es apetecible, se quiere estar ahí, se despliega un horizonte de posibilidades del conocimiento como búsqueda. Eros se devela, esparce a logos, por tanto, nos concierne, nos anima y nos deshábítua, puesto que lo que nos sorprende nos afecta, deseando demorarse en ese tiempo.

---

2 Señala Sócrates en Teeteto «Las parteras, además pueden dar drogas y *pronunciar ensalmos* [...] mi arte de partear tiene las mismas características que el de ella» (PLATÓN 2008: 188-189); cursivas mías, es pues, la forma en que la mayéutica posibilita el conocimiento, entre otros, con un lenguaje afable.

Así, cuando el profesor se plantea el no saber, no se percibe como una ausencia de conocimiento, sino como posibilidad de abrir un espacio de reflexión en el acto educativo, de modo que «*Eros* conduce y seduce el pensamiento a través de lo no transitado, de lo otro atópico» (BYUNG-CHUL H. 2014: 78).

Sin duda, en muchos profesionales existe el logos, pero no el *Eros*, aunque el *Eros-logos* estén entrelazados para lograr la excelencia en el mundo de nuestra vida, pues moviliza el deseo de saber:

«El gesto del maestro -sea cual sea el nivel en el que se exprese, desde la escuela primaria hasta la universidad-, al ser un gesto que sabe convertir los libros en cuerpos eróticos, que sabe transformar el saber en un objeto que causa el deseo, actúa ensanchando el horizonte del mundo, transporta la vida a otros lugares, más allá de lo ya visto o ya conocido: la educa en el sentido etimológico más radical. En este sentido, la escuela hereda el don del lenguaje, si el lenguaje es el regalo que sabe ampliar horizontes del mundo ¿Cómo llega a ocurrir? Hay una condición y sólo una para que esto ocurra y tiene que ver con la forma, el estilo con que el profesor entra él mismo en relación con lo que enseña. Es sólo el amor –el eros- con el que un profesor envuelve el saber lo que hace que ese saber sea digno de interés para sus alumnos, elevándolos a objeto capaz de causar deseo. La transmisión del saber sólo se produce por contagio, por testimonio» (RECALCATI M. 2017: 98).

El deseo es, entonces, la posibilidad de una nueva gramática en las relaciones que se establecen con los otros y, por supuesto, con uno mismo. Una narrativa inesperada que sorprende, creando admiración y deleite al escuchar y agradar por la emoción que provoca, donde las palabras se acercan al oído y al semblante, con la intención de la espera de la siguiente clase.

Desde esta perspectiva se puede destacar lo manifestado por De la Torre (2006), quien, en el ámbito psicopedagógico, menciona que, si la información va cargada de elementos afectivos, puede influir para producir cambios en las personas e innovaciones creativas. Por tanto, son dos los aspectos que se deben considerar en la creatividad y en el pensamiento complejo: la persona y el proceso.

### *La interacción*

El vínculo que se tiene en la docencia interviene ante la autoridad que educa al estudiantado en un saber que, sin duda, se puede entender, pues lo está formando. Sin embargo, da la impresión que en ocasiones se trata de seguir reproduciendo un conocimiento libresco que debe conocer, pero deja de lado las experiencias del alumnado, donde la imaginación y la creatividad pierden su espacio.

Al respecto, Recalcati (2017), recupera una anécdota al trabajo de Emilio Vedoba como docente de Pintura en la Academia de Bellas Artes de Venecia: Cuando un estudiante se encontraba con un lienzo blanco y no podía avanzar en su obra, el maestro mojaba la brocha y la lanzaba violentamente. Así, el estudiante liberaba su ansiedad y la inhibición y, por tanto, podía iniciar su tarea. Esto muestra cómo el artista siempre se enfrenta ante un muro que asume la forma de exceso de presencia más que de ausencia. Ahora, pensemos en el trabajo de investigación, en la hoja blanca que se quiere trabajar. Imaginemos la angustia que genera y si, además, el docente demuestra una actitud autoritaria y repetitiva, se convierte, entonces, en un exceso que inhibe más al estudiante.

Así, el profesor obliga al alumno a ser una fotocopia más de lo ya sabido, con una actitud perversa que se postra como inalcanzable. De esta manera, se muestra la necesidad de evidenciar una y otra vez lo ya sabido, aunque lo que realmente se necesita es que las alumnas y alumnos sean creativos, reflexivos y críticos. Sin embargo, en las evaluaciones, o cuando se les cuestiona sobre algún un texto o contenido de la clase, sólo se busca satisfacer un acto de poder y no un ejercicio de saber en el acto educativo.

En cambio, la educación es camino de búsqueda, porque se aprende aquello que nos llama la atención, que inquieta, y es ahí donde el profesorado tiene un rol esencial en la forma creativa de como presenta didácticamente su clase, tomando como referencia la singularidad del alumnado. «Porque el aprender no solo es una operación cognitiva, sino una activación de pensamientos y raciocinios que tienen como base las emociones y sentimientos vividos en circunstancias específicas» (DE LA TORRE S. - MORAES C.M. 2005).

La escuela, sin duda, es algo más que la hora de clase, por todo lo que acontece, es un lugar no solo de reproducción, sino de producción, de creatividad e innovación. Ese es su sentido. Es vital, por

tanto, acompañar al educando en la construcción de experiencias en el deseo de saber.

Asimismo, hay una exigencia que cae en lo inverosímil y que cada vez se hace más presente en la educación, como es el hecho de dejar una gran cantidad de lecturas que, en el imaginario del docente, se cree que el estudiantado aprende más. Sin embargo, como es bien sabido, un texto se trabaja y analiza con tiempo, ayudado de otros materiales. Se necesita, por tanto, madurez y reflexión para construir un documento.

Se debe recuperar al “otro” diferente. Es decir, aquellos alumnos que nos hacen pensar, que rompen con los esquemas conceptuales que aparecen con cierta naturalidad, que posibilitan que el aula recupere su esencia y el diálogo donde cada uno participa desde su individualidad. De este modo, permiten que, en el espacio escolar, se construya un proceso de intersubjetividad, donde los autores y los temas son bajados a un nivel terrenal en el que pueden ser repensados y resignificados. Nos dice Byung-Chul Han:

«Sin la seducción del otro atópico, que desata en el pensamiento un deseo erótico, aquel se atrofia y no pasa de ser un mero *trabajo*, que reproduce siempre lo *mismo*. Al pensamiento calculador le falta la negatividad de la atopía. Este es *trabajo* en lo positivo. Ninguna negatividad le provoca inquietud. El propio Heidegger habla de un ‘mero trabajar’, al que se rebaja el pensamiento si no se atreve, impulsado por el *Eros*, a entrar ‘no lo recorrido’, en lo no calculable. El pensamiento se hace más fuerte, más inquietante” en el momento en que, tocado por el aletazo del *Eros*, intenta llevar al lenguaje al otro atópico, carente de lenguaje» (BYUNG-CHUL H. 2014: 72).

El rechazo a lo diferente regularmente genera miedo y temor, por tanto, exclusión. Es común decir, como docente, que aquellas alumnas y alumnos que han destacado se les deje porque ya tienen camino. Sin embargo, es menester recuperar al estudiantado atópico, inclasificable, ya que su forma de pensar es diferente y hacen de la clase algo nuevo. Deben ser acompañados en su formación porque, intrínsecamente, hay profundo deseo por aprender, por conocer y, sin duda, disfrutan el conocimiento de mirar la vida de otra manera; hay un agrado por entregar un buen trabajo y no es necesariamente

la idea de un reconocimiento, sino la posibilidad del entendimiento de un saber; es importante acompañarlos ya que se van a enfrentar a un contexto que, en lo general, quiere reproducir lo ya sabido, no solamente en lo académico, sino en las relaciones laborales, familiares y de las amistades.

### *Consideraciones finales*

Dice Freud, en el prólogo a Agust Aichhoh, *Verwahrloste Jugend*, «Tempranamente había hecho mío el chiste sobre los tres oficios imposibles -que son educar, curar, gobernar- aunque me empeñé sumamente en la segunda de esas tareas. Más no por ello desconozco el alto valor social que puede reclamar para sí la labor de mis amigos pedagogos» (FREUD S. 2011a: 296-297) justamente estás tres funciones de difícil definición: educar, gobernar, psicoanalizar, implican una incompletud e insatisfacción. En el caso de la educación, es importante destacar la empatía, el desplazamiento y la sublimación como elementos a considerar (FREUD S. 2011b). Si bien, somos sujetos de falta, esa es precisamente su posibilidad de caminar en la investigación, y un buen inicio es aceptar que no hay un saber totalizante por parte del docente y llevar la incertidumbre a la hora de clase.

Al parecer, el enseñar tiene más dificultades que aprender. En el enseñar subyace un saber-hacer, que implica un dominio de conocimiento al ir estableciendo estrategias didácticas que identifiquen los conceptos y recuperen las experiencias vividas para pasar a un hacer-saber creativo.

La creatividad, nos señala De la Torre (2010), es un bien social, pues este no solo se ubica en un plano personal, sino que también hay una sociedad que se beneficia de ese conocimiento, en este sentido, la innovación es posibilidad de modificación, cultural, social y política.

Una de las expresiones de la afectividad es el lenguaje, puesto que las emociones influyen en la calidad de las acciones y, en el acto educativo, su importancia es muy significativa. Nietzsche (2015) afirmaba que la mejor expresión del lenguaje no son las palabras, sino su tonalidad, intensidad, modulación, ritmo y pasión en la pronunciación de las mismas. Esto se logra con Eros en el conocimiento.

Si bien existe un encantamiento, el docente debe renunciar al hecho de ser “admirado” por su saber y desplazar al estudiante para que tome su camino y se vuelva en lo que va construyendo. El docente no

debe tener seguidores, sino se convertirá en satisfactor de demandas y la adulación no permitirá descubrir la verdad del conocimiento. Se debe establecer una didáctica mayéutica como posibilidad de aprendizaje; hay que estar en medio del conocimiento y de la ignorancia, postrándose como sujeto de falta, puesto que esa carencia es la posibilidad de deseo de saber. De esta manera, el saber es un símil del amor, es como agua que se toma entre las manos para serenar, para tranquilizar.

El diálogo es la posibilidad de conocimiento, de estructurarse en una didáctica mayéutica del sujeto pedagógico, de humanización, por tanto, es un amor al conocimiento. En ese sentido, el docente responde, desde la afectividad-cognitiva, en el cuidado y la responsabilidad con el otro, en su singularidad.

## *Bibliografía*

- BYUNG-CHUL Han, *La agonía del Eros*, Herder, Barcelona 2014.
- DE LA TORRE Saturnino, MORAES Cándida Maria, *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*, Aljibe, Malaga 2005.
- DE LA TORRE Saturnino, *Teoría Interactiva y Psicosocial de la creatividad, Una aproximación basada en el pensamiento complejo*, en Saturnino DE LA TORRE y Verónica VIOLANT, “Comprender y evaluar la creatividad”, vol. 1, Aljibe, Malaga 2006.
- DE LA TORRE Saturnino, *Creatividad y formación. Identificación, diseño y evaluación*, Trillas, México 2010.
- FREUD Sigmund, *Tóten y tabu y otras obras, (1913-1914) Volumen XIII*, Amorrurtu, Buenos Aires 2011<sup>a</sup>.
- FREUD Sigmund, *El yo y el ello y otras obras, (1923-1925) Volumen XIX*, Amorrurtu, Buenos Aires 2011b.
- NIETZSCHE F, *Fragmentos Póstumos, (1882-1885) Volumen III*, Tecnos, Madrid 2015.
- PLATÓN, *Banquete*, Gredos, Barcelona 2007.
- PLATÓN, *Diálogos V*, Gredos, Madrid 2015.
- RECALCATI Massimo, *La hora de clase Por una erótica de la enseñanza*, Anagrama, Barcelona 2017.



DE LA DIALÉCTICA DE RESILIENCIA Y CULPA  
EN LOS GUARDIANES DEL FARO

*Víctor Gerardo Rivas López*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

*Primera sección*

Desde su muy reciente introducción en el orbe académico anglófono en 1973, el (pseudo)concepto de resiliencia suele entenderse de tres maneras en la dinámica social: en primera, como la habilidad o capacidad individual de recuperar sin mayor trámite una forma de ser o equilibrio supuestamente propios que por motivos siempre incidentales se han perdido o han estado a punto de hacerlo; en segunda, como lo que uno conciba como felicidad, por más que lo reduzca a un mero bienestar psicológico sin esa hondísima significación ética y antropológica con que la felicidad, en cambio, tiene ya en su magna fundamentación filosófica en la obra de Aristóteles; en tercera, como éxito material si es que no económico que da una satisfacción obviamente individual y pecuniaria y que en cierta medida implica que se le obtenga a costa de alguien más. Así, tenemos al menos tres sentidos poco menos que contradictorios para un solo término, pues mientras por una parte se le define en relación con la forma de ser de uno (a reserva de qué signifique eso o cómo se le experimente), por la otra se le define como una especie de “felicidad” que se equipara con un estado de ánimo más o menos aleatorio y, finalmente, como un éxito material que en última instancia sólo se persigue para reafirmar la

imagen de uno por medios siempre relativos y sin que entre en juego una auténtica transformación de la conducta que sólo sería factible de acuerdo con eso que, como acabo de recordarlo, la tradición filosófica y cultural ha considerado axial para lograr ser feliz y no nada más para sentirse bien: el autoconocimiento y la concomitante necesidad de ponderar lo que uno desee o persiga con vistas al disfrute. Como se echa de ver, la contradicción entre estas interpretaciones del mismo término radica en la pretensión de que esa “felicidad” o éxito sean totales como para que uno siga adelante con sus actividades sin ningún obstáculo emocional para desempeñarlas y, al unísono, en que se recupere sin dilación porque la vida es breve y no hay que desaprovecharla. Pues la delimitación entre la forma de ser, la compleja dinámica situacional de la existencia y el goce de los fines materiales exige un esfuerzo que aun en el mejor de los casos ha de mantenerse por un tiempo lo suficientemente largo para asegurar la cohesión de los diversos factores caracterológicos y operativos que intervienen en el desarrollo personal, que es lo que la resiliencia intenta a toda costa evitar para permitir que todo el proceso de recuperación sea expedito. Y esta disparidad, lejos de ser una cuestión baladí que en el mejor de los casos podría matizarse al usar el término, nos hace ver que pese a su cada vez mayor difusión en el discurso académico y sociocultural, la resiliencia no es un concepto que sirva para regular con la claridad indispensable la dialéctica desiderativa y axiológica de la existencia que involucra la constante redefinición de la identidad y el comportamiento en los varios ámbitos en los que uno actúa, ya que todos estos aspectos la resiliencia los enfoca de manera pragmática y paradójicamente retrospectiva con miras a la recuperación casi instantánea del éxito. Lo más peregrino es que para estar bien haya que depender de factores materiales cuya efectividad debe asegurarse en el acto para que no haya la menor duda de la habilidad en cuestión que, sin embargo, no tiene que reivindicarse tal cual pues entonces habría que confesarse que en vez de reestablecer el equilibrio de uno lo que se busca es simplemente reafirmar ese clase de disfrute que da el tener a la mano recursos monetarios. Por lo que, en suma, para mantener la mínima coherencia habría que dejar de considerar la resiliencia como un concepto con una significación ético-antropológica y más bien habría que tomarla como un mero vocablo que se ha puesto en boga aunque en el fondo resulte inútil para pensar como lo amerita

el vínculo entre el equilibrio emocional y un factor que, en cambio, es determinante en la elucidación aristotélica de la felicidad aunque la resiliencia lo deje olímpicamente de lado: la virtud, cuyo cultivo, huelga decirlo, lleva mucho, muchísimo tiempo, por no decir la vida entera que, a su vez, influirá en la de todos aquellos con los que hayamos convivido y en la de quienes vengan después de nosotros<sup>1</sup>.

Ahora bien, aunque hasta aquí he enumerado las contradicciones que acabo de llamar ético-antropológicas y que hacen de la resiliencia un sinsentido (pues si nos atenemos a lo dicho la definición de lo personal permanecerá en las lindes del individualismo utilitarista que campea en la cultura contemporánea), he tenido que dejar de lado las que el término suscita en el ámbito ontológico al que, sin embargo, también atañe en cuanto identifica sin mediación alguna el estado de ánimo y la realización del ser propio y, también, porque distorsiona la comprensión de la temporalidad ínsita a cualquier desarrollo personal a favor de un éxito instantáneo. Por ende, la resiliencia impide analizar el nexo entre la constitución caracterológica del ser y las posibilidades que brinda para que uno sea feliz o, mejor dicho, para que vuelva a serlo (a pesar de que esta disposición es o debería ser el factor axial en la recuperación de la que hablamos). Es, en efecto, doblemente peculiar que la resiliencia no diga nada sobre los medios para ser feliz (o para tener éxito) y haga hincapié, en primera, en que lo que importa es volver a serlo y, en segunda, en que eso debe lograrse de inmediato. Lo cual corrobora la ruptura tajante entre el proceso de recuperación visto como el del verdadero modo de ser de uno y la duración de ese proceso para que no se quede en la satisfacción de quien vuelve a disfrutar algo que se le ha ido de las manos y que quizá ha vuelto a tener por pura casualidad y no por haber adoptado otra actitud ante la vida con base en la crítica de su propia manera de actuar. En otros términos, la resiliencia no presta atención alguna a la condición efectivamente temporal de la conciencia, y esta omisión del papel que el tiempo juega como el fundamento ontológico de cualquier actitud que tenga un cariz crítico respecto al comportamiento propio hace aún más obvio la extrema pobreza del (pseudo)concepto

---

<sup>1</sup> Para una exposición detallada de lo que en este párrafo sintetizo, remito a mi disertación “De resiliencia, felicidad y temporalidad a la luz del subjetivismo contemporáneo” (inédita).

para cualquier clarificación del nexo ontológico entre el hombre y el mundo, nexo que, huelga decirlo, siempre se origina en la inmediatez de los lazos interpersonales, sobre todo cuando se habla desde un ángulo moral o más bien ético en el que (como acabo de señalarlo) la cuestión de la virtud o fuerza consciente para modificar nuestro modo de actuar es decisiva. Pues contra lo que lo que la orientación básica de la conducta que la resiliencia postula, en lugar de recuperar una dicha pretérita se trata de superar las limitaciones de la propia naturaleza merced a un esfuerzo sostenido que, si bien está por principio al alcance de cualquiera como la capacidad inherente al hombre de darse cuenta de si lo que hace está mal y de cómo enmendarse, en la práctica resulta, en cambio, algo sumamente raro, tanto que termina por parecer una idealización metafísica en el peor sentido de la palabra que sólo se utiliza porque casa con todas esas variantes del voluntarismo moderno que se resumen en el conocido refrán “querer es poder”, voluntarismo para el que lo que importa no es comprender lo que uno hace sino proponerse algo que garantice que se obtendrá el resultado deseado a la mayor brevedad: «el problema surge de la filosofía de la vida que por lo general se recibe, de acuerdo con la cual la vida es una prueba, una competencia [...] Esto lleva a un indebido cultivo de la voluntad a expensas de la sensibilidad y el intelecto» (RUSSELL B. 1971 [1930]: 46).

Sobre esta ruptura del proceso de la consciencia y la temporalidad correspondiente volveremos en la última sección de esta disertación. Por ahora, y para profundizar nuestra crítica, nada mejor que estudiar en algunos de sus aspectos una película que aun sin proponérselo nos lleva a reflexionar ya no digamos sobre la extremada dificultad de alcanzar esa clase de felicidad que se identifica con la máxima expresión de nuestro ser (como lo quiere la teoría aristotélica de la virtud) y mucho menos ese éxito que debe obtenerse si uno pone en práctica sus habilidades (como lo quiere la resiliencia), sino sobre una temática mucho más difícil de abordar pues lejos de consistir en la exposición de un ideal de realización humano consiste por extraño que parezca en lo contrario, a saber, en una visión de la existencia en la que cualquier desenvolvimiento de la consciencia personal va de la mano con el despliegue de una temporalidad de largo aliento: *la culpa*. Pues con independencia de cómo se la explique o, mejor dicho, de cómo se la justifique (casi siempre es lo segundo y no lo primero), la culpa

articula el ser del hombre no sólo con el valor de un acto en particular sino, más bien, con la totalidad de su comportamiento de una manera al unísono original y siempre problemática: «aquí los elementos coordinados no se adhieren uno al otro. Constituyen en conjunto, por su misma unión, un todo que tiene su ley propia [...]» (MERLEAU-PONTY M. 1942: 96). De hecho, contra la superficialidad con la que la resiliencia habla de la recuperación expedita del bienestar emocional (superficialidad que se debe a una concepción de las capacidades de autocomprensión de cada cual a leguas equívoca), la culpa ancla la existencia del hombre en un mundo que determina cada uno de nuestros actos al abrirnos o cerrarnos posibilidades que perseguimos a ciegas, aunque lo haga de acuerdo con un sentido inasequible para cualquier causalidad de índole lógica. O sea que mientras la resiliencia apela a un voluntarismo abstracto al margen de la temporalidad y de la inevitable responsabilidad respecto a lo que hacemos, la culpa proyecta la existencia de uno en el devenir del mundo cuya complejidad nos constriñe a precavernos una y otra vez no sólo contra nuestros defectos y limitaciones sino también y en especial contra nuestras mejores dotes, que sin que nos percatemos de ello pueden arrastrarnos a la perdición.

Ahora bien, para que quede claro por qué he elegido esta película entre las miríadas de obras cinematográficas o literarias que darían pie para el análisis que me propongo, destaco tres causas: la primera es que a partir de un suceso real que nunca se ha explicado a fondo, la misteriosa desaparición en 1900 de los tres guardianes del faro de la isla de Flannan, en la costa oeste de Escocia, a los que alude el título que menciono en el de mi texto (WIKIPEDIA, 15/05/23) nos hace ver por qué cualquier forma de recuperación del pasado como fin principal en cierta fase de la vida es aberrante, máxime si se le asimila a la del éxito por el que luchamos a capa y espada; la segunda es que el conflicto que presenta no se plantea en términos psicológicos como los que nutren la resiliencia al preconizar la habilidad para sobreponerse de modo casi instantáneo a la adversidad y, en cambio, se desenvuelve en un plano ontológico a través de una imagen de la existencia del hombre sometida al devastador imperio de la naturaleza que en el caso de una isla bajo el permanente embate del mar nos hace pensar en cuán limitada es nuestra fuerza ya no digamos para vencer la natural sino (lo que sería aún más difícil) para integrarla de modo

consciente o crítico. La tercera y última causa es que en la medida en que transforma un misterio sin resolver en una visión de la existencia, la obra nos da pie para elucidar los alcances de lo poético frente a lo existencial. En una palabra, sin en ningún momento confundirse con una película de tesis con pretensiones intelectualoides, la que analizaré a continuación despierta la necesidad de reflexionar sobre la tensión entre la temporalidad y la fuerza de voluntad, de inicio como la vuelta a un pasado en el que reconocemos nuestra capacidad de ser felices y, después, como la búsqueda de la mínima posibilidad de superar o articular de modo personal un factor que la resiliencia no tiene en cambio modo de asimilar: la finitud que signa el ser del hombre.

### *Segunda sección*

El desarrollo narrativo de la cinta es muy sencillo: Donaldo, Jacobo y Tomás, los tres hombres que deberán cubrir su turno de seis semanas en la Isla Flannan, parten del villorrio donde viven y se instalan en el faro. Separados entre sí más o menos por una generación (Donaldo es veinteañero, Jacobo cuarentón y Tomás sesentón) es factible verlos desde un ángulo simbólico como una actualización del antiguo motivo de las edades del hombre y, por ende, como la encarnación de un solo curso vital en sus distintos momentos, aspecto que se remacha porque son, respectivamente, soltero, casado y viudo. Tras varias escenas introductorias que nos muestran de qué manera comparten la jornada en el aislamiento de la isla, un día Donaldo descubre al pie de una pared de roca a un hombre que al principio cree muerto junto a los restos de una lancha y una pequeña arca. Cuando con la ayuda de sus compañeros baja a revisar, el hombre, sin embargo, recobra el conocimiento y al ver que se lleva el arca se le echa encima e intenta ahogarlo, por lo que a Donaldo no le queda otra que matarlo para salvar su vida. Ya de vuelta en el faro se plantea la posibilidad de abrir el arca para ver qué contiene, cosa que prohíbe Tomás, aunque más tarde, mientras sus dos compañeros duermen, lo hace a solas y descubre varios lingotes de oro. Como es obvio, se trata de un botín que el hombre habrá conseguido con ayuda de otros que muy probablemente aparecerán para recuperar el oro, que es lo que sucede precisamente cuando Jacobo y Donaldo acaban de abrir el arca en un descuido de Tomás y festejan lo que creen que es una muestra de su buena estrella. Tras algunas peripecias llenas de tensión, los dos

cómplices del muerto que a leguas delatan lo peligrosos que son lo-  
gran someter a los protagonistas y tratan de obligarlos a que confiesen  
dónde han ocultado el botín, pero ellos finalmente se liberan y matan  
a los otros. Un rato después Donaldo descubre que hay alguien más  
en la isla y Jacobo sale en su pos hasta que lo degüella en medio de la  
obscuridad del exterior creyendo que es un cuarto maleante, sólo para  
descubrir horrorizado que es un jovencito de su villorrio que sin que  
quede muy claro cómo o en qué momento ha llegado a la isla. A partir  
de ese nuevo crimen la situación da un vuelco, pues aunque Jacobo  
ha dado la impresión hasta ahí de ser bastante ecuánime, se derrumba  
por completo bajo el peso del remordimiento por más que el crimen  
haya sido involuntario. Presa de una especie de delirio, comienza a ver  
con malos ojos a Donaldo, a quien de la manera más absurda culpa de  
lo ocurrido. A la postre, pese a los esfuerzos de Tomás por evitarlo,  
aprovecha un descuido y mata a Donaldo. Ante eso, Tomás decide  
que lo único que les queda a Jacobo y a él es abandonar la isla, pero  
cuando van en la barca de los maleantes en apariencia sin rumbo fijo,  
Jacobo le pide que lo ayude a ahogarse porque el remordimiento, en  
vez de mitigarse, se ha hecho aún peor con la muerte de Donaldo y no  
aguanta ya vivir. Tras una desesperada lucha por hacer que recapacite  
para que no deje en el desamparo a su mujer y a sus dos pequeños  
hijos, Tomás cede y empuja con todas sus fuerzas la cabeza de Jacobo  
hasta que el cadáver de este se hunde en las aguas. Al final, vemos la  
barca con Tomás a solas en medio de la inmensidad del mar y, en un  
acercamiento, el rostro del personaje con una expresión inescrutable.

Hasta aquí el contenido narrativo de la película, que a pesar de la  
relativa falla que supone la presencia del jovencito en una isla total-  
mente inasequible en medio de un mar proceloso se sostiene, en pri-  
mera, por la tremenda intensidad del conflicto emocional que viven  
los personajes al pasar de la camaradería con la que sobrellevan el ais-  
lamiento que les impone el trabajo a una lucha a muerte que entablan  
no porque quieran sino porque no tienen otra opción. La importancia  
dramática del conflicto, sin embargo, no significa que el hilo conduc-  
tor de la obra sea psicológico o más bien interior o que cada uno de  
los tres personajes tire de él para justificar lo que hace o para tomar  
distancia respecto a los otros dos, pues incluso en el plano narrativo  
en que aún estamos cualquier expresión personal ha de entenderse  
como el reflejo de una dialéctica en la que el hombre participa como

el elemento eje, sí, pero del devenir del mundo, por lo que el conflicto no expresa la respectiva forma de sentir de cada uno de los fareros, como por lo demás queda en claro por el brutal derrumbe de Jacobo y el impulso que no puede llamarse más que fatídico que lo arrastra a matar a Donaldo.

Antes de entrar en la siguiente fase de nuestra exégesis, y para rematar la exposición del contenido narrativo, quiero hacer hincapié en que la interrelación de los acontecimientos, el desequilibrio de cada personaje y, por último, la responsabilidad por un crimen que se ha cometido sin apenas haberse dado cuenta de ello dista mucho de adecuarse a un valor ético o dramático explícito, lo que sin implicar una aproximación relativista al asunto obliga a que todos literalmente se contramaten por dar sentido a sus acciones aunque ninguno lo logre, ni siquiera Tomás, cuya supervivencia tampoco apunta a una solución final en este terreno. De suerte que la ruptura del vínculo ontológico entre el comportamiento normal previo y el horror ante el crimen de alguien inocente es la razón por la que los personajes, y en particular Jacobo, experimentan diversas formas de culpa sin, en cambio, sentir la mínima por el de los dos maleantes, que ha sido brutal y se ha cometido con toda intención. No es, entonces, en esencia el matar, es la condición de la víctima lo que provoca el desquiciamiento, pues si en un caso es dable apelar a la necesidad elemental de luchar por la vida de uno, en el otro el acto responde al designio de acabar con la de la vida de alguien, en este caso Donaldo, sin que haya en apariencia ningún motivo para ello. Y por esta razón, en lugar de responsabilidad tendremos que hablar sin ambages de culpa, término cuyo significado aún tenemos que definir pero que de un modo u otro implicará una acción que se realiza sin que *prima facie* haya ninguna justificación ni natural ni racional pues en vez de solucionar un conflicto o de reportar alguna ventaja se realiza a sabiendas de que lo perjudicará a uno de manera irreparable. Según esto, entre crimen y culpa hay un nexo ontológico cuya elucidación será nuestro mayor cometido en lo que sigue y que habrá que distinguir de antemano del que media entre un acto por más brutal que haya sido y la responsabilidad que tenemos que asumir por haberlo cometido, que es sin lugar a dudas por lo que Donaldo, si bien en un primer momento se siente devastado por haber matado al maleante que quería ahogarlo, da pronto señas de que se sobrepondrá a eso, pese a que por su edad y por lo endeble de su

constitución caracterológica uno hubiese esperado que se desquiciara tanto o más que Jacobo, cosa que no sucede, sin embargo, por lo que acabamos de señalar: él no ha tenido que habérselas consigo mismo para matar, mientras que Jacobo sí lo ha hecho (y ha perdido porque no es igual matar por una necesidad natural a matar por una necesidad a la par avasallante e irracional).

Ahora bien, la percepción de que lo que cada personaje experimenta en su fuero interno y sobre todo que lo que hace a duras penas depende de él (sin que eso, no obstante, lo exente de tener que responder por las consecuencias del acto) se hace aún más contundente al pasar del contenido narrativo a la articulación estética o por mejor decir cinematográfica de la película en la que salta a la vista que cualquier gesto, acción o acontecimiento es en última instancia un aspecto no de la conducta propia o un resultado de ella sino algo enteramente distinto, a saber, la expresión de un mundo donde (al margen de si el personaje es reflexivo o de si lo que acontece es axial o incidental) la acción de cada uno obedece a fuerzas indómitas, sean humanas o naturales, que se despliegan a través de la serie de imágenes en las que el mar, aun en instantes de aparente calma como justamente el del final, hace ver su inmensa potencia en tanto la tierra, por su parte, se eleva en lo escabroso y pétreo de la isla que tampoco ofrece mucho espacio para expansionarse, ya que incluso la luz del faro (que sería el símbolo por antonomasia de cómo el hombre domeña lo natural, en este caso efectivamente por la luz de su inteligencia) está todo el tiempo en riesgo de apagarse por el embate de los vientos que son también la causa directa del aislamiento de los personajes. Por ello, en lugar de limitarse a ser el telón de fondo de la acción de los personajes (como sucedería en una película que siguiera un hilo conductor psicológico) desde la primera toma las fuerzas de las que hablamos se imponen, v.gr., en el villorrio del que los protagonistas se aprestan a partir y en el que todos los vecinos se mueven dentro del férreo ciclo de actividad y necesidad que abarca lo laboral y lo familiar en cuanto basas de lo personal y hasta de lo íntimo sin que en ningún caso quede espacio para entregarse a reflexiones o efusiones ajenas a la situación que se vive: cuando Jacobo, por ejemplo, se despide de su esposa y de sus hijos, no hay manera de que se deje llevar por el sentimiento, pues tiene que ocuparse de ver cuánto dinero va a dejarles, y cuando ya están los tres personajes en la isla, las inclemencias del clima se dejan sentir

hasta en medio del sueño más profundo que se ritma con el incesante rumor de la marea para recordar que el dormir es una fase del ciclo de la vida y no una fuga hacia alguna realidad *stricto sensu* subjetiva. Esta omnipresencia del mundo en su aspecto elemental que se manifiesta al unísono en el imperio del mar, la tierra y el viento y en el carácter social de la necesidad de cualquier índole, también se expresa en las tomas exteriores por medio de la cámara que se mueve con el vaivén marino o con el embate del viento como lo haría la mirada de cualquiera que contemplase la isla desde una barca mientras se acerca a ella o, por el contrario, la de un ave que planeara en las alturas en busca de una presa. El encuadre cinematográfico despliega así lo humano y lo animal como los extremos de un ciclo perceptivo que sin cesar se reinicia a través de necesidades que cada cual experimenta conforme, ahí sí, con su sensibilidad, que es por lo que en cualquiera de sus momentos puede arrastrarlo si no le presta la máxima atención, lo cual, no obstante, es doblemente difícil porque la inmensidad del mar, la dureza de la tierra y la fuerza arrolladora del viento se subrayan con otro de los aspectos de la estructura formal de la cinta, a saber, el contraste entre, por una parte, el tono frío y más bien acerado con el que las imágenes del exterior se coloran y, por la otra, esos juegos de clarooscuro en los que el ámbito humano se concentra durante la noche. Desde un punto de vista cromático, según lo que acabamos de decir, la cinta va del color más puro a las oscilaciones de la luz que hace que aun en reposo la presencia de un cuerpo se desdoble y se perciba esa forma de trascendencia que la temporalidad descubre en cada cosa y con la que se nutre el sueño, de modo que cada uno debe estar al pendiente para impedir que el ciclo fisiológico del dormir se prolongue en el ciclo emocional de la vigilia y que por soñar despierto uno vaya a descuidar sus obligaciones, posibilidad que sería doblemente fatal para quien tuviese a su cargo el cuidado de un faro del que depende la vida de muchos y no sólo de uno.

De acuerdo con el encuadre estético de la película que engloba el contenido visual, el dinamismo de la cámara y la expresividad cromática de la imagen, la vida de los personajes en su doble faz laboral y personal se ancla, pues, en un mundo en el que la naturaleza no tiene ese limitado matiz “ecológico” que la convierte en una forma de realidad que para bien o para mal se opone al hombre y a la que este, en consecuencia, tiene que someter a como dé lugar sino un significado

inequívocamente ontológico conforme con el cual el hombre cumple una función en un devenir total y cíclico que abarca a todos los demás seres. Así, aun en la espontaneidad de un sentimiento como el que se vive al despedirse de la familia antes de una ausencia más o menos prolongada o en la inmediatez de un rato de convivencia con los compañeros de trabajo tras la jornada, las necesidades humanas obedecen a un ritmo básico en la que uno sólo halla su lugar, si acaso, cuando ha aprendido a regular su ser por la naturaleza del mundo, y como cuál sea esta tampoco lo sabe nadie, hay que ser aún más cauto al momento de actuar o de juzgar lo que los demás hacen. Hacerse autoconsciente es, pues, una necesidad existencial perentoria que nada tiene que ver con lo subjetivo en cuanto principio de determinación exclusivamente mental o arbitrario, que es por lo común como se entiende el término: «lo que descubro y reconozco por el *cogito* no es [...] la posesión del pensamiento claro por sí mismo, es el movimiento profundo de trascendencia que es mi ser mismo, el contacto simultáneo con mi ser y con el del mundo» (MERLEAU-PONTY M. 1945: 436). Así, el lugar de cada hombre y el sentido de lo que piensa lo determina la configuración ontológica del mundo, lo cual, claro está, tampoco significa que lo que uno es o piensa tenga que agotarse en lo inmediato, ya que a cada instante el mundo se redefine situacional y hasta dramáticamente merced, más que nada, a la presencia de los demás. Sin tener esa sofisticación de oropel que siempre deforma el pensamiento cuando en vez de asentarse en la percepción del mundo busca hacerlo en el significado de una idea, la reflexión se despliega en su doble plano práctico y afectivo, por lo que un hombre del común como cualquiera de los personajes de la película puede llegar a la profundidad indispensable para vivir en medio de lo indómito de la naturaleza sin que eso lo devaste.

La unidad ontológica del hombre y el mundo se realiza, pues, por medio de fuerzas que no siempre somos capaces de comprender pues nos desbordan por todos lados, y esa trascendencia de la fuerza respecto al designio de ordenarla y aprovecharla en beneficio de uno es lo que podemos llamar la dialéctica de lo natural y lo humano. De modo que la unidad en cuestión se pone de manifiesto como una cuaterna o cuádruple interrelación que si bien actúa siempre como totalidad hace que se destaquen ciertos aspectos de la existencia con los que hay que habérselas en un momento y que, en cambio, en algún otro pasarán

a segundo plano a condición de que se mantenga la unidad de todos de acuerdo con la capacidad de comprensión de cada uno: «el mundo naciente saca a la luz lo indeciso y lo aún sin medida y así abre la oculta necesidad de la medida y la decisión» (HEIDEGGER M. 1958 [1952]: 99). En otras palabras, aunque las circunstancias que tengamos que enfrentar sean en principio infinitamente variadas y den pie a las más extrañas relaciones, en todas ellas el ser de uno se anclará en el mundo y no en una fuerza de voluntad supuestamente omnímoda.

Antes de seguir, quiero hacer hincapié en que en el punto de encuentro entre el contenido narrativo y el encuadre estético la película nos muestra que las múltiples necesidades que para cada uno brotan de la condición cíclica del mundo pueden y aun deben satisfacerse allende los límites de lo psicológico, cuyo verdadero sentido consiste en ajustar los diversos aspectos de la percepción para fundamentar de modo consciente la acción respectiva y no (como lo plantea el subjetivismo vulgar) en desplegar una realidad “interior” que por sí sola bastase para determinar el comportamiento de uno, máxime porque éste es incomprendible sin la remisión al mundo: «así, la descripción objetiva del comportamiento descubre en él una estructura más o menos articulada [...], la referencia a situaciones o individuales, o abstractas o esenciales» (MERLEAU-PONTY M. 1942: 119). Es decir, la determinación psicológica se subordina a la ontológica y obliga a que la reasunción del pasado se abra a la diversidad afectiva que han hecho factible aquellos con quienes lo hemos vivido. Mas si esto es así, entonces la identidad que establece la resiliencia entre recuperar la plenitud que se ha gozado con anterioridad y alcanzar el equilibrio personal es a todas luces absurda, pues en el mejor de los casos eso sólo valdría en el curso de la acción que realizamos y no por sí mismo, ni siquiera a nivel simbólico, ya que nadie puede vivir de glorias pasadas ni de idealizaciones, menos aún quien tiene que velar por la seguridad de los demás. Así, en la cinta los personajes tienen que hacer a un lado sus conflictos emocionales para curarse del mundo y sólo a través de esa cura plantear, ahora sí, lo que los desazona en lo personal que, no obstante, nunca llega a entenderse como algo exclusivamente suyo. Por ende, aunque es cierto que, como ocurre con Jacobo y por razones que aún hay que clarificar, uno puede quedar fuera de este ciclo de percepción, acción y reflexión en el que se forja la autoconsciencia, eso sólo servirá para corroborar la cohesión existencial que aun en

circunstancias extremas se intuye (como las de matar a alguien, lo que por sí solo nos obligaría a revalorar lo que somos allende los marcos de pensamiento en los que hasta ahí nos hayamos movido).

Tras estudiar el contenido narrativo y la estructura estética o específicamente visual de la película, es, pues, hora de pasar al desarrollo dramático de la misma en el que la complejidad caracterológica de cada personaje lleva la voz cantante, pues la ruptura de la temporalidad retrospectiva que signa lo psicológico conduce a la del el férreo ciclo de la necesidad con las que usualmente se identifica. En efecto, dadas las condiciones excepcionales de la estada en la isla, es lógico que se desate una violencia incontenible pues aunque los tres personajes han tenido que lidiar siempre con la dureza de la vida ninguno de ellos ha tenido que cuestionarse si eso tiene o no sentido, ni siquiera Tomás que por su edad y sobre todo por su pasado (que se revelará al final) tendría que haberlo hecho. De modo que sin impostar o desfigurar la estructura caracterológica de hombres para los que cualquier situación tiene que resolverse de inmediato pues la necesidad obliga a seguir adelante sin poder darse el lujo de reflexionar, se hace factible, no obstante, el poner en jaque los valores que han regido la conducta. Y como era de esperarse dado que es el único para quien la experiencia es del todo nueva, quien descubre antes esa posibilidad es Donaldo, pues pronto advierte que el trabajo en la isla en el que participa por primera vez, sin ser agotador desde un punto de vista físico, exige, no obstante, toda la fuerza de voluntad de uno para realizarlo, pues amén de aguantar el aislamiento que de por sí impone el entorno y que agudiza la incomunicación con el exterior, cada uno de los tres compañeros tiene que lidiar con la presencia de los otros dos en una cercanía que usualmente no se da, ya que a pesar de conocerse de toda la vida no son amigos ni mucho menos. Y como el ciclo natural del trabajo regula las relaciones personales, no hay mucho que compartir excepto lo incidental o lo que atañe a las necesidades comunes sin que ello tenga que ver con la indiferencia, al contrario: más bien es concentrarse en el trabajo para el beneficio de todos. Por ende, en tales circunstancias resulta fundamental integrarse plenamente en la vida del villorrio pues nadie puede salir adelante por sí solo. Lo que, huelga decirlo, contradice punto por punto ese subjetivismo vulgar que es la clave de bóveda de la cultura contemporánea y que afirma que

cada cual ha de trazar su “plan de vida” sin tomar en consideración el parecer de nadie más ni para bien ni para mal.

Lo que la cinta muestra, en cambio, es que la existencia se proyecta y valora de acuerdo con la función que uno cumple en su triple dimensión natural, humana y personal, por lo que a falta de un criterio para determinar esa función (como sería el ciclo del trabajo que para los personajes es el eje de cualquier acción y/o relación) se hace muy difícil si es que no imposible ganarse la aceptación y el respeto de los demás. Como es obvio para eso no es indispensable estar en un primer plano u ocupar una posición privilegiada dentro de la jerarquía social, mas sí lo es que el plano en el que uno se halle se equipare con el de cualquier otro hombre dentro del ciclo, pues de no ser así uno jamás tendrá manera de darle a su humanidad un sentido auténticamente propio y sólo la vivirá en las condiciones generales de la necesidad que dicta la naturaleza, es decir, como el que vive para hacer esto o aquello y no para expresar su capacidad de reorientar su acción de manera espontánea. Que es lo que sin ir más lejos le sucede a Donald, como se echa de ver mientras dialoga con Tomás en algún momento durante los primeros días de su estada en la isla. Sin venir mucho a cuento, de pronto comienza a decir que meramente por haber nacido como un bastardo nunca podrá gozar de ese respeto que sólo merecen quienes han nacido en un matrimonio cuya legitimidad, por supuesto, se extiende a todos los planos de la vida y permite que esta tenga ese valor auténticamente personal sin el que, reitero, uno queda en las lindes de lo humano. Peor aún, la bastardía es un estigma del que no hay forma de salvarse pues está literalmente en la sangre de uno, de suerte que aun cuando los habitantes del villorrio tengan tratos con él (como lo hacen sus dos compañeros, al menos antes de que se desencadene la fatalidad), a la hora de compartir algo en verdad propio siempre lo hacen de un modo o de otro a un lado. Así, el estigma no sólo se hace sentir en lo social, ya que su verdadera acción está en lo personal por no decir que en lo íntimo, y en ese sentido el trato de sus compañeros refleja la actitud de todos los del villorrio, como se echa de ver cuando Donald comenta que una vez, al invitar a salir a una joven del lugar, esta ni siquiera se dignó verlo pero sí le lanzó al rostro el insulto que sin aun sin verbalizarse siempre ha resonado cuando ha buscado acercarse a alguien después de las actividades del trabajo. Lo que prueba que la condena de un origen espurio no es un mero prejuicio de los

demás que uno pudiese rechazar y mucho menos combatir, es una fuerza existencial que se percibe en el comportamiento de todos y de Donaldo mismo, como se aprecia en sus esfuerzos un tanto absurdos por tratar a Jacobo con una camaradería que no halla eco, ya que aparte de casi podría ser su padre, conoce igual que todos su estigma y actúa en consecuencia. O sea que, desde un punto de vista dramático, pero también simbólico el personaje encarna una negatividad insuperable que para nuestra exégesis sería la quintaesencia de la culpa, la cual se percibe más que nada cuando se quiere reivindicar el ser propio por encima de lo colectivo o de lo cotidiano.

Según esto, la culpa no tiene que ver directamente con ninguna de esas acciones que en un momento dado obligan a revalorar la humanidad de uno (como sería el matar a alguien) sino con la insuperable imposibilidad de darle a su ser un valor propio (en cuyo caso uno estaría sujeto a un determinismo natural absoluto como sucede con los animales bajo el imperio del hombre), y por eso hay que considerarla una determinación ontológica al margen de cualesquiera interpretaciones religiosas o morales del fenómeno (como la del pecado original cristiano) o, desde otro ángulo, de los atavismos culturales a los que siempre sería dable desafiar (como los de una sociedad estamental o tradicional). Quien fuese irremisible u originalmente culpable tendría entonces que resignarse a vivir de modo genérico o nominal (pues sería al fin y al cabo un hombre) mas no realmente personal (pues sólo tendría derecho a compartir las actividades que dicta la necesidad y no las que tuviesen que ver con su desarrollo anímico, la más importante de las cuales sería sin duda el poder romper con la culpa como de hecho lo hacen quienes tienen que cargar con ella por lo que han hecho y no por lo que son). De lo que se siguen tres decisivas consecuencias: en primera, que la culpa es este sentido radical u original es absoluta, a menos que haya una voluntad como sería la de Dios para perdonarla (opción que, empero, no aparece en la película); en segunda, que al perder su valor personal la totalidad de la vida se convierte en una secuencia fatídica de actos y sucesos casuales mas no en el desarrollo de una forma de ser por principio única y merecedora de respeto; en tercera, que pese a esta ruptura entre la existencia, lo personal y lo humano aún sería dable para el culpable hallar una forma de ser que en vez de remitir al estigma del origen remitiese a la capacidad de uno de resignarse a ello sin aspavientos o patetismos por más

que el lugar de uno esté en el límite de lo humano y lo natural donde también se define lo monstruoso. Por lo cual no es de extrañar que al hablar de su bastardía con Tomás Donaldo haga patente que la culpa es para él a tal punto algo natural que ni siquiera la vive con amargura o resentimiento porque, a fin de cuentas, al no tener que responsabilizarse de ella pues la ha recibido al nacer igual que cualquiera otra de sus características congénitas, actúa sin el temor que en cambio atenaza a quienes siempre están en riesgo de perder la legitimidad de su origen a consecuencia de sus actos. Mas si uno es por naturaleza un bastardo, ya no tiene que justificarse pues siempre será culpable haga lo que haga (por más que eso tampoco exima de lidiar con el dinamismo afectivo y desiderativo del propio ser que una y otra vez despierta el deseo de participar de lo humano por derecho propio). En otras palabras, pese a que una culpa original le impediría a uno encarnar los valores que orientan el ser del hombre en el mundo, aún sería factible, sin embargo, hallar una posibilidad *sui generis* de experimentar lo personal en formas quizá *prima facie* absurdas pero válidas para uno y hasta cierto punto para los demás a condición de que se mantuviese de algún modo la legitimidad que simboliza la trascendencia de lo humano respecto a lo individual. Pues no hay que olvidar que si la culpa original libera ontológicamente de la responsabilidad por lo que hacemos lo hace a costa del valor del propio ser, lo que nos lleva a la más problemática consecuencia de todo esto, a saber, que cualquier otro podría descargar en uno esa otra especie de culpa por completo distinta que uno carga no por su origen sino ahí sí por lo que ha hecho. Por ello, la aberrante excepción que implica una culpa sin remisión da a cualquiera el derecho de convertir a quien la carga o más bien encarna en chivo expiatorio de sus propios crímenes simplemente porque aunque su existencia carece de valor genérico, en lo personal encarna lo humano como naturaleza caída a la que uno tiene pese a todo que comprender pues «[...] al final ejerce a su alrededor, en virtud de su enorme sufrimiento, una fuerza mágica y bienhechora, la cual sigue actuando incluso después de morir él» (NIETZSCHE F. 1973 [1871]: 89). Y esta es la razón tanto simbólica como psicológica por la que en medio de los remordimientos Jacobo mata a Donaldo, aunque este último no lo haya perjudicado en nada ni tampoco haya tenido que ver con el crimen que él ha cometido.

Dentro del ciclo infinito del mundo en el que el hombre tiene ineluctablemente que acoplarse a la naturaleza, el derramamiento así sea involuntario de una sangre inocente tiene que purgarse con otra para mantener el equilibrio de ambos elementos, y en este caso la opción es obvia: Donaldo tiene que morir para que la culpa de Jacobo caiga sobre él. Por supuesto, desde una perspectiva exclusivamente moral (de acuerdo con la cual cada uno sólo tiene que responder de los actos que haya cometido) semejante idea resulta atroz e inaceptable, pero desde una perspectiva simbólica la muerte de alguien como Donaldo responde a la idea de que la vida tiene una condición ontológica o total que determina cualquier acción propia o ajena pues se inscribe en la condición cíclica e intempestiva del mundo, y de ello es prueba la figura del chivo expiatorio a la que acabamos de aludir. Más aún, conforme con esta perspectiva simbólica, se abre cuando menos se lo espera uno un espacio de reconocimiento de aquél a quien siempre se ha excluido con conciencia o sin ella, que es por lo que Jacobo a su vez tiene que ofrendar su propia vida por la de Donaldo, a pesar de que entre los dos no haya habido con antelación la menor relación personal y que desde un punto de vista atávico la vida que se sacrifica sea impura o por su origen o por lo que uno ha hecho. Según esto, el nexo dramático entre la muerte de Donaldo y la de Jacobo revela que la culpa no está nada más en un origen del que uno no tiene que hacerse responsable, está en la condición ontológica del mundo que se impone por encima de lo que dicta el respeto a la ley moral (o de los mandamientos religiosos de cualquier índole). Por ello, es doblemente significativo que a pesar de que desde un punto de vista objetivo Jacobo se suicida porque quiere y aun en contra del más elemental sentido común (no olvidemos que ama a su esposa y tiene dos hijos pequeños), desde el encuadre dramático de la historia el espectador ve que el suicidio se le impone de manera inexorable. Y esta impresión de que la muerte del personaje no es un acto voluntario se nos da a través de otros dos elementos del encuadre estético de la película: uno, la extraordinaria interpretación del actor, que en vez de expresar con sus gestos o con su voz un conflicto interno, muestra más bien el horror que percibe a su alrededor tanto en la culpa original de lo humano como en la serie de casualidades que lo han llevado al crimen pese a que él siempre ha sido un hombre tranquilo. Y esta sensación de que aquí no hay ningún conflicto interior se intensifica gracias al

segundo factor estético que hay que resaltar en este punto, el uso del constante acercamiento al rostro del actor por parte del director de la película, pues en lugar de que en este caso sirva para privilegiar lo psicológico o emocional descubre la insoportable fuerza con la que la casualidad nos arrastra a donde menos hubiésemos pensado.

Así, por más paradójico que esto resulte, hay en la exclusión radical de alguien por su origen o en la percepción de que la vida más cabal puede desquiciarse sin que podamos impedirlo la intuición de la total singularidad o, más bien, de la trascendencia de cada ser respecto al imperio de la naturaleza que se desdobra en el de lo humano sobre lo personal, por lo que si ninguno de estos dos fenómenos tiene vuelta de hoja desde un ángulo moral (pues la culpa correspondiente sólo puede purgarse con la muerte de quien la carga), simbólica y estéticamente puede verse como la revelación de un valor literalmente *contra natura* cuya comprensión llevaría mucho tiempo o, por mejor decir, la vida entera de quien tuviese que alcanzarla, que sólo por ello debería ser un hombre excepcional aunque a los ojos del mundo pasara por alguien común y corriente: «[...] la mayor parte de los pensadores y doctos no conoce por experiencia propia esa coexistencia genuinamente filosófica entre una espiritualidad audaz y traviesa, que corre *presto*, y un rigor y necesidad dialécticos que no dan ningún paso en falso [...]» (NIETZSCHE F. 1972 [1886]: 158). Lo que con mayor razón obliga a analizar el papel de Tomás, quien de acuerdo con lo dicho al inicio de esta sección encarna la última de las edades del hombre y, por ende, la visión final de la existencia que al menos como ideal debería ser tan clara como para disipar cualquier forma de incertidumbre acerca del valor de lo que hayamos hecho. Pues bien, en la cinta y hasta que Jacobo comienza a desquiciarse, esa visión parece ser la de alguien al unísono sabio y práctico, pues por una parte Tomás siempre se muestra ecuánime y, por la otra, es capaz de trazar con lujo de detalles un plan de acción para que sus compañeros y él salgan bien librados de la serie de crímenes que han cometido. Más aún, en alguna escena anterior al estallido de violencia vemos al personaje entrar en la pequeña capilla y encender unas velas a su esposa y a sus dos hijas gemelas, que han muerto con poco tiempo de diferencia varios años atrás, lo cual confirma que nos las hemos con alguien respetuoso de los lazos familiares y de lo que ha vivido. Sin embargo, esta imagen ideal del sabio que se complementa con la del

hombre práctico se viene abajo de golpe cuando por boca de Jacobo nos enteramos de que Tomás ha dejado de un modo o de otro morir a su mujer porque la culpaba de la muerte de sus hijas recién nacidas. A partir de ese momento uno percibe al personaje como alguien que vive bajo una culpa tan devastadora como la de Donald o Jacobo por más que no se manifieste con la violencia de la de ellos por dos factores esenciales: el temple de quien sólo ha vivido para satisfacer las necesidades vitales básicas y, sobre todo, el correr de los años que le ha permitido tomar distancia de un acto que de otra manera hubiese terminado por devastarlo.

Visto caracterológicamente, la fuerza con la que el tiempo permite revalorar aun la peor de las culpas nutre la del temple personal y viceversa sin llegar, empero, a identificarse plenamente con ella, como lo prueba sin lugar a dudas que en medio de la conmoción el pasado resurja y Tomás tenga que reflexionar sobre la actitud que ha tenido para con su esposa al morir sus hijas y para consigo y los demás después de eso, pues si bien ha seguido adelante sin remordimientos aparentes, el caso es que en el fondo sabe que ha deseado la muerte de su mujer. Y este resurgir de la culpa se aprecia sin ambages casi al final cuando Tomás entra de nuevo a la capilla y en vez de encender una candela como al inicio confiesa a solas lo que ha hecho y pide perdón a su mujer. Mas ante como no hay nadie ahí para absolverlo, lo único que le queda es volver a la soledad, que más que un castigo como el que impondría una visión moral de la culpa a lo Dostoyevski es la aceptación de la terrible dureza de la vida y no es por ende algo con lo que el personaje deba cargar por más atroz que haya sido su comportamiento. Más aún, si en la dinámica vertiginosa del drama lo psicológico es el hilo conductor de lo ontológico, lo cierto es que la soledad de Tomás, en vez de haberlo destruido, le ha dado la clarividencia con la que abarca la imagen del mundo entero como ninguno de sus compañeros ha podido hacerlo. Tan es así que al salir de la capilla el personaje dispone prestamente lo necesario para que Jacobo y él huyan de la isla sin dejar rastro alguno, da al cadáver de Donald una sepultura digna en el mar y sin transición hace su máximo esfuerzo por convencer a Jacobo de que recapacite y no se suicide para acabar ayudándolo a morir. Con todo, este acto, que resultaría un nuevo crimen y cuyo castigo sería la soledad absoluta en medio del océano, cambia de sentido en la postrer imagen de la película, un acercamien-

to al rostro de Tomás que, sin embargo (como ya lo hemos puesto de relieve respecto a Jacobo), lejos de mostrar un conflicto interior como quizá uno esperaría en vista de las circunstancias, hace palpable el imperio de la naturaleza sobre el ánimo del personaje conforme con el concepto de cuaterna del que hemos echado mano con anterioridad y con el signamos la interrelación ontológica del mundo, las fuerzas que lo atraviesan allende cualesquiera determinaciones empírica, la dialéctica histórica de lo natural y lo humano y, finalmente, el ímpetu hondamente personal del proceso del que brota cualquier auténtica comprensión, es decir, la sabiduría. Si lo último que uno verá en su vida es la inamisible potencia de la cuaterna, la culpa ha de integrarse en ella como el elemento que nos fija en la inmanencia, aunque con ello tengamos que olvidarnos de la posibilidad de una redención total.

### *Tercera Sección*

Sin lugar a duda, lo más importante de nuestro análisis de una cinta cuyo hilo conductor se enhebra en torno a la vivencia de la culpa y la muy cuestionable posibilidad de superarla es la necesidad de matizar esa vivencia en conformidad con el triple sentido que hemos detectado en el fenómeno: la culpa original, la culpa moral y la que a falta de un término más preciso quizá habría que llamar la culpa “elemental” pues nos remite a la integración básica de nuestro ser y el mundo (que, a diferencia de la original, no depende de una voluntad ajena por cuyas decisiones uno tenga que sufrir de por vida y que, a diferencia de la moral, no se determina por los valores absolutos del bien y el mal sino por nuestra muy limitada capacidad de aceptar nuestro ser sin resignarnos a él). Por ello, cada una de estas tres clases de culpa implica una estructura ontológica y caracterológica *sui generis* aunque en conjunto pongan de manifiesto la condición dialéctica de la existencia tanto en el origen psicológico de la consciencia (saber qué lugar ocupa uno en el mundo por ser o no ser, v.gr., un bastardo o alguien capaz de desear la muerte de su mujer) como y sobre todo en la integración caracterológica de la existencia que se antepone a las flaquezas anímicas (ocultar que uno ha cometido un crimen o quitarse la vida por mor de la de nuestros seres queridos). Y por eso justamente es imposible superar la culpa por sí mismo o fuera de la configuración existencial en la que la vivenciamos, pues de cualquier manera nos remite a un ser que quizá sin desearlo nos han dado otros

(si se trata de la original) o a una ley conforme con la cual la vida de un hombre es un valor absoluto del que no podemos disponer ni siquiera en una circunstancia extrema (si hablamos de la moral). Mas esta imposibilidad de superar la culpa por uno mismo o por el mero deseo de hacerlo no debe confundirnos respecto a la axial función ontológica que cumple, a saber, dotar a quien la carga de una personalidad concreta y simultáneamente orientarlo en el mundo aun cuando *prima facie* o empíricamente no tenga ningún lugar a dónde ir (como le ocurre al final a Tomás). Y lo más significativo de esta doble función de autocomprensión y orientación que realiza la culpa es que para entender su triple configuración existencial no es menester suponer la primacía de lo interior o mental, que se viene abajo en cuanto ponemos en jaque el valor de lo que somos o hacemos: uno no mata a alguien que no le ha hecho nada porque quiera hacerlo, lo hace porque es la única opción a su alcance para fijar su ser en el mundo aun a costa de hacerlo como criminal. O sea que allende la negatividad trascendente que la culpa parece expresar cuando se le concibe de la manera que hemos llamado original o moral y que llega a su extremo en la teoría cristiana del pecado, hay una dialéctica inmanente o elemental en la existencia que se expresa en el complejísimo dinamismo situacional de la consciencia, dialéctica cuya valoración exige una forma de sabiduría ajena por completo a las idealizaciones metafísicas, teológicas o incluso antropológicas que proyectan al sabio en la trascendencia. Y lo que aquí debemos subrayar es que de esas idealizaciones se deriva precisamente la resiliencia en cuanto superación que se lleva a cabo por la pura fuerza de voluntad y sin considerar la acción recíproca de lo natural y lo humano en el mundo a través del tiempo.

En efecto, si volvemos la mirada a lo que hemos comentado en la primera sección, hallaremos que en su triple sentido de recuperación expedita de una forma de ser que se ha perdido por alguna circunstancia, de disfrute de una felicidad que se gesta al margen del carácter personal y, por último, de un éxito material que hay que asegurar a toda costa, la resiliencia pasa olímpicamente por encima de la condición temporal o situacional del ser del hombre, condición que, sin embargo, es decisiva tanto para la identidad personal como para valorar lo que uno hace sin tener que apelar a los patrones socioculturales que rijan en nuestro medio. Pues estos patrones, como ha ocurrido desde el inicio de los tiempos, responden a necesidades

de regulación general y no a la configuración de lo personal que es el núcleo filosófico de lo humano como esto se ha entendido a la luz de la tradición occidental de Aristóteles en adelante: «la concepción de la naturaleza humana libre, la concepción de los preceptos de la ética racional y la concepción de la naturaleza humana como-podría-ser-si-realizara-su-telos se refieren una a otra» (MACINTYRE A. 1984: 53). Hablamos, pues, de un devenir intelectual en cuyo curso es dable hallar posturas de lo más disímbolo pero que en el fondo concuerdan en que lo personal se ancla en el mundo social comoquiera que este se defina y a partir de él se desenvuelve, lo que a su vez sólo es inteligible como resultado de una historia peculiar en la que cada uno se reconoce no de modo teórico (v.gr., a través de la autonomía de su voluntad) sino de modo auténticamente crítico (v.gr., por medio de la posición que adopta respecto a las costumbres y los prejuicios que comparte con los demás). Así, lo personal sólo se constituye por la acción del tiempo, sea del que abarca la existencia de cada uno como individuo, sea del que lo inscribe en la de todos los que lo han antecedido en una unidad simbólica que reconoce como suya para en la medida de lo posible superarla. Pues que haya una determinación existencial de lo personal no implica que uno esté ineluctablemente atado a sus condiciones de origen ni mucho menos; simplemente implica que cualquier posición que uno adopte involucrará la totalidad de su ser y no nada más el aspecto del mismo que en alguna circunstancia se nos haya salido de control. Y esto corrobora lo absurdo de la idea nuclear de resiliencia, según la cual el ser o la felicidad que buscamos recuperar, así como el modo para ello la define cada uno por sí solo, como si la existencia fuese una mera proyección de la voluntad o del deseo.

En contra de esta abstracción “voluntarista”, hay que recordar que la condición existencial más significativa es la finitud, que antes que expresarse como la permanente anticipación de la muerte que ni siquiera tiene que tematizarse pues se vive todo el tiempo, se expresa a través de las tensiones que nos causan o el dinamismo desiderativo que pasa por encima de cualquier interdicto, o la dificultad de aceptar de buena gana la índole de los demás que interfiere sin cesar con la nuestra, o, incluso, la incapacidad de elevarnos a esos ideales con los que nosotros no tenemos ningún vínculo (v.gr., la sabiduría como un don trascendente). O sea que la finitud, lejos de manifestarse como

determinación en esencia negativa (como sería la muerte en cuanto fatalidad física inevitable), se deja sentir en la multiplicidad situacional del devenir como la exigencia de regular nuestro comportamiento en función de las necesidades de convivencia que tenemos que satisfacer en cada una de las fases del ciclo existencial en el que nos encontremos empírica o trascendentalmente. Y como cada fase se abre por su parte a diversos ámbitos de acción e interrelación por la acción de lo que hemos llamado la cuaterna, la existencia integra lo natural, lo humano y lo personal de modos a la par singularísimos y comunes como los de los tres personajes de la película en cuya diversidad caracterológica hemos reconocido, no obstante, sin problema la unidad inmanente de la naturaleza y el hombre que es el fundamento de la riqueza dramática o circunstancial de la finitud.

En cambio, la imagen que la resiliencia nos da de eso mismo es la de una continuidad lineal que hay que mantener cueste lo que cueste y que en rigor se opone a la finitud, lo que significa que lo que uno viva o haga no tendrá nexo directo con su modo de ser porque este se nos ha dado como valor originaria e inamisiblemente positivo, cosa que contradice punto por punto la condición dialéctica del ser del hombre que aquí hemos interpretado como las tres posibilidades de la culpa a la luz de la doble vertiente filosófica y religiosa de la tradición. Pues la culpa sería insuperable en sí ya que aun en el mejor de los casos en el origen de cada uno o en la realización de cualquier acción (cuantimás al tratarse de un crimen) se detectan fuerzas o intenciones que convertirían la existencia del hombre en una suerte de castigo que sería justo recibir aunque uno no hubiese en realidad hecho nada malo, idea que es, por otra parte, la base de todas las formas de pesimismo antropológico, mismas que pese al interés que despiertan son tan deleznable como las del optimismo respectivo. La única posibilidad de liberación de la culpa radicaría, entonces, en la asunción de la finitud que es factible solamente para quien se ha hecho consciente de la potencia del tiempo por medio de la cual el mundo aparece no como un mar de posibilidades a nuestro alcance sino de algo por completo distinto: como el medio para alcanzar esa profundidad en la que aún podemos ver la luz. *Vale.*

### *Bibliografía*

- HEIDEGGER Martín, *Arte y poesía*, FCE, México 1958.
- MACINTYRE Alasdair, *After virtue. A study in moral theory*, UND, Notre Dame 1984.
- MERLEAU-PONTY Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, París 1945.
- MERLEAU-PONTY Maurice, *La structure du comportement*, PUF, París 1942.
- NIETZSCHE Federico, *Más allá del bien y del mal*, Alianza, Madrid 1972.
- NIETZSCHE Federico, *El nacimiento de la tragedia*, Alianza, Madrid 1973.
- RUSSELL Bertrand, *The conquest of happiness*, Liverlight, Nueva York 1971.

## DE LA MEDITACIÓN EN PINTURA

*Victor Alejandro Ruiz Ramírez*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

### *1. Introducción*

Una meditación en torno al aparecer del mundo y la acción del arte sobre las cosas la encontramos en la obra de Vincent Van Gogh. Se trata de una meditación que gira alrededor del color como una fuerza creadora y que va dirigida a la mirada de cada espectador que contemple su obra. El presente artículo busca dar cuenta del modo en que el color, mediante la incidencia sobre la luz y la materia, revela sin cesar el nacimiento del universo propio de la pintura.

Mi trabajo consta de dos partes. En la primera, abordo la tensión entre la luz y la materia que plantea el color en el universo pictórico. En esta parte primera de mi disertación reviso el concepto de ensoñación meditativa de Gaston Bachelard de donde proviene la definición que he dado a la meditación en pintura desarrollada en este trabajo para poder comprender la resiliencia que implica la ensoñación de la materia a partir de la experiencia sensible con el color. En la segunda, doy cuenta de cómo el universo pictórico de Van Gogh no sólo se conforma de imágenes visuales, sino que la acción material del color sobre las cosas del mundo nos hace ver que la dimensión figurativa produce nuevas materialidades en la visión aérea de la profundidad y líquida de la superficialidad, volviendo al fuego una luminosidad y a la tierra una oscuridad. Para la segunda parte propongo como eje

central las reflexiones de Merleau-Ponty en torno al universo de la pintura con el afán de comprender el modo particular en que Van Gogh responde la incógnita constante sobre la visibilidad del mundo.

Parto de la premisa de que cada pintor ofrece un modo específico de relación entre el color y la visualidad. A partir del encuentro inaugural entre el cromatismo de Van Gogh y la mirada del espectador, la visión se orienta en la obra para recorrer la especificidad de su universo figurativo. La meditación en pintura consiste en hacer del color una fuerza creadora y la obra de Van Gogh posee la particularidad de llevar al ámbito de lo visible los elementos visuales en un giro hacia el sentido mismo de la pintura que es dar a ver.

Como cada forma artística, la pintura posee su universo propio. Si bien las artes se corresponden en la concurrencia de sus expresiones; no obstante, persisten rasgos que las distinguen porque cada universo artístico marca una diferencia de sentido entre él y los demás.

## *2. El color entre la luz y la materia*

Comencemos por reconocer que el universo de la pintura, como lo denomina Merleau-Ponty, articula las dos instancias de la producción y de la recepción porque el trazo y la mancha remiten a quien ejecuta la obra, pero el efecto producido por la mancha y el trazo en el conjunto también atañe a quien mira la obra. «El acto de pintar tiene dos caras: está la mancha o el trazo de color que se pone en un punto del lienzo, y está el efecto que esa mancha o ese trazo producen en el conjunto [...]» (MERLEAU-PONTY M. 1964: 56). Por esta razón, el acto de pintar resulta inaugural de esta relación, aunque no se limita a generar dicho vínculo, sino que internamente articula el sistema pictórico reuniendo lo sensible del trazo y la mancha de color con lo inteligible de su efecto producido en el conjunto, es decir, el acto de pintor como un gesto expresivo marca la diferencia de sentido entre lo plástico de la mancha y el trazo, así como lo figurativo del efecto producido en el conjunto. En este apartado pongo especial atención a la mancha y al trazo del acto de pintar.

Cierta elevación del cuerpo a través de la mirada acontece en el encuentro envolvente entre el color de las pinturas de Van Gogh y su espectador. El pasaje de lo plástico a lo figurativo se logra mediante el principio activo del color que nos suspende un instante. La presencia visible del mundo ofrece recorridos a nuestra mirada. En torno a la

actividad del color sobre la materia Gaston Bachelard observa que «[p]ara un gran pintor que medita sobre el poder de su arte, el color es una fuerza que crea. Sabe bien que el color actúa en la materia, que es una verdadera actividad de la materia, que el color vive de un constante intercambio de fuerzas entre la materia y la luz» (BACHELARD G. 2012: 40). Mientras que la fuerza creadora del color hace aparecer el mundo en su visibilidad, la expresión creadora de la meditación en pintura se despliega en ese “intercambio de fuerzas entre la materia y la luz” y, por consecuencia, toda su fuerza creadora en pintura emana de la tensión entre luz y materia.

Gracias a la ambigüedad que vive el color de ser físico en lo óptico y químico en el pigmento, Bachelard atisba la dimensión onírica del color que la vincula a la ensoñación material. La meditación en pintura, que es una forma del ensueño meditativo, nos lleva al sueño del color con la luz y la materia, incluso la pintura se descubre como un sueño del color y «[...] el pintor maneja sin cesar sueños situados entre la materia y la luz [...]» (BACHELARD G. 2012: 40). Sobre todo, si consideramos que «[...] la iluminación modifica por completo los colores» (ARNHEIM R. 1997: 349). Asistimos a la incidencia de la luz sobre la materia. Por el contrario, la materia en su fuerza colorante hace que la luz aparezca en el ámbito de lo figurativo. La luminosidad emanada de las obras de Van Gogh resulta un efecto producido en la composición por el tratamiento plástico de la materia. La luz que hace pintar es a su vez pintada.

Entonces, a partir de su meditación la pintura expresa el color como la tensión entre luz y materia. Se vuelve de importancia marcar la diferencia de sentido entre luz y materia que plantea el color porque indica su dinamismo entre una y otra. La condición, sin embargo, de aparición de la obra radica en la presencia del ensueño meditativo: «Como todo creador, el pintor conoce antes que la obra el ensueño meditativo, el ensueño que medita sobre la naturaleza de las cosas» (BACHELARD G. 2012: 40). Gracias al ensueño meditativo sobre la naturaleza de las cosas, la pintura en un gesto fenomenológico de volver a las cosas mismas revela el ser del ente.

Quien pinta experimenta la intimidad y exuberancia del color considerando que la dimensión de intimidad del color le permite a la meditación en pintura volver a su forma plástica, mientras que la dimensión de exuberancia le permite mostrar su forma figurativa por-

que «[...] el color tiene para el pintor una profundidad, tiene una densidad, se desarrolla a la vez en una dimensión de intimidad y en una dimensión de exuberancia» (BACHELARD G. 2012: 40). En la pintura de Van Gogh la mirada abre cierta profundidad del color en la que el mundo nace coloreado debido a que: «[...] las cosas ya no sólo se pintan y se dibujan. Nacen coloreadas, nacen por la acción misma del color» (BACHELARD G. 2012: 41). Su pintura nos comparte una meditación del mundo en su color.

Gracias a la revelación de que el color lleva a cabo una acción material sobre las cosas para entregar a nuestra percepción visual un mundo coloreado la meditación en pintura se distingue de otras formas de la meditación. De esta manera el mundo no resulta ajeno a la acción del color y por esta razón para el gran pintor que medita en torno a la energía que proyecta el color puede hacer nacer desde esta meditación un universo en imágenes visuales: «[...] se mutilan las reservas de ensueño que contiene la obra de arte si a la contemplación de las formas y los colores no se agrega una meditación sobre la energía de la materia que alimenta la forma y proyecta el color [...]» (BACHELARD G. 2012: 43). El acto de pintar se inicia en esta meditación con la que busca recuperar la acción material del color sobre las cosas.

La meditación en pintura permite vislumbrar la energía material mediante la cual se alimenta la forma y se proyecta el color. Van Gogh ha tenido el cuidado de articular la contemplación con la meditación conservando así las reservas de ensueño en sus pinturas. Por lo tanto, su obra vuelve sobre el trabajo de la energía material en la alimentación de la forma y la proyección del color.

El descubrimiento de la estructura de la imaginación nos ha revelado que cada persona posee cierta unión con los elementos materiales y la gran importancia del acto de pintar en la vida imaginativa se encuentra en la renovación los grandes sueños cósmicos que nos unen a dichos elementos: «[...] el pintor renueva los grandes sueños cósmicos que unen al hombre a los elementos, al fuego, al agua, al aire celeste, a la prodigiosa materialidad de las sustancias terrestres» (BACHELARD G. 2012: 40). La ensoñación material nos devuelve a los elementos fundamentales y el pintor reaviva una lucha entre estos en la búsqueda del color deseado:

«El pintor hace una elección decisiva, una elección en que compromete su voluntad, una voluntad cuyo eje no cambiará hasta la consumación de su obra. Mediante esa elección, el pintor alcanza el *color deseado*, tan distinto del color aceptado, del color copiado. Ese color deseado, ese color combativo participa en la lucha de los elementos fundamentales» (BACHELARD G. 2012: 41-42).

La obra de Van Gogh consume el cambio de eje de una voluntad que se ha resistido a la aceptación y copia del color con el afán de alcanzar el color deseado. Se trata del deseo del color y su elección implica la tensión entre los cuatro elementos arquetípicos de la materia. De esta manera, la íntima convulsión material entre los cuatro elementos sale a la luz en la obra de un pintor que comparte la atmósfera de las cosas: «Para un verdadero pintor, los objetos crean su atmósfera, todo color es una irradiación, todo color revela una intimidad de la materia» (BACHELARD G. 2012: 43). La posibilidad de apreciar en la obra de Van Gogh la atmósfera de los objetos pintados nos lleva a la intimidad material de cada color.

Pensemos en que a pesar de haber girado el eje de su voluntad hacia la elección del color deseado, el trabajo de Van Gogh nunca se encamina a la salvación -como podría suponerse por su intento de volverse pastor-, sino a la exploración de la posibilidad de expresar mediante el color la fuerza de las cosas: «Con la pintura no había alcanzado la salvación, sino que se había trastornado en la búsqueda de un color que pudiera expresar la fuerza originaria de la Cosa, lo absoluto ingobernable de la naturaleza» (RECALCATI M. 2019: 27). Lejos de concebir la pintura como una vía de salvación -en el sentido cristiano del término-, Van Gogh encaminó sus esfuerzos hacia la revelación de que el color expresa el aparecer del mundo. Bajo esa concepción toda obra pictórica hace una promesa del color que vendrá para mostrar no sólo ya el ser de las cosas, sino, ante todo, a la pintura misma como una realidad, como universo de sentido.

La tendencia de la pintura a la música indica una búsqueda de su autonomía respecto a la función representativa: «La pintura, tal como hoy aparece, promete volverse más sutil más música y menos escultura -promete, en fin, el *color*» (VAN GOGH V. 2021: 206). Como si antes del impresionismo la pintura no prometiera el color. Desde luego, el academicismo del siglo XIX propició que el color pasara desapercibi-

do fungiendo únicamente como un medio hacia el ámbito figurativo. En cambio, el movimiento impresionista, del cual Van Gogh es partícipe, seguidor y deudor, hace de los elementos plásticos, tales como la línea y el color, motivos de contemplación. Ahora no sólo se trata de ver con el color, sino de mirar el color mismo. La cohabitación entre lo figurativo y lo plástico encuentra un equilibrio momentáneo gracias a la atenuación del debate entre los dos ámbitos al que conduce el ensueño meditativo.

En consecuencia, con la ensoñación de la materia la pintura se despoja de la función representativa del mundo donde se la considera como una réplica para mostrarse como lo que siempre ha sido, a saber, un universo autónomo de sentido que se revela primordialmente como ser del mundo en cada obra y a partir de ahí, expresar el ser de cada cosa. Ciertamente la pintura ha sido utilizada para representar al mundo gracias a su poder de expresión de las cosas, pero esta reducción a su función representativa ha ocultado el ser de la pintura. Por este motivo, volver a la pintura misma, como lo hace Van Gogh, saca de su estado de ocultamiento a la pintura y con cada cuadro nos la entrega en su propia verdad que no es otra que la vivencia del color como el intercambio continuo de fuerzas entre la materia y la luz.

El ensueño meditativo desemboca en el golpe de pincel que se cristaliza en el toque, huella del involucramiento humano en la obra y presencia irrecusable del cuerpo de quien pinta. La ensoñación material, por su parte, nos hace partícipes del toque en su dimensión carnal: «Según el mismo Van Gogh, el “golpe de pincel” es una magnitud manifestada irrecusable en la medida en que tiene por manifestante, es decir, una magnitud expresada en el cuadro, el “toque” [...]» (ZILBERBERG C. 2011: 141). En efecto, las obras de Van Gogh, como la todo el impresionismo -pero esto no es algo nuevo, lo podemos observar ya en Rembrandt- resalta la presencia del cuerpo a través del trazo. Sin embargo, resulta de interés advertir que el involucramiento humano que resalta el toque en el golpe de pincel, también enfatiza la materialidad del color sobre el lienzo.

Mostrar a las cosas en su color implica una convulsión, aquella que saca al ser de su ocultación: «Durante mucho tiempo me apasionó la pintura lineal pura hasta que descubrí a Van Gogh, quien pintaba, en lugar de líneas y formas, cosas de la naturaleza inerte como agitadas por convulsiones» (ARTAUD A. 2007: 82). Al respecto:

«[...] la afinidad entre la linealidad y el *tempo* es tal que parece relegar el cromatismo a la lentitud y al reposo, como si el *hacer* fuera el atributo de la línea, y el *ser* el del color; pero la primera frase de la apología de Van Gogh hecha por A. Artaud disipa inmediatamente ese reparto [...]» (ZILBERBERG C. 2011: 136).

Ciertamente atribuirle al color el ser en su lentitud y reposo proviene de la ensoñación material donde se dilata el encuentro de la mirada con la impregnación cromática. Sin embargo, el toque de Van Gogh expresa la evanescencia de captar a las cosas en su agitación convulsa:

«Es significativo –y la observación de Artaud ya citada lo dejaba entender bien– que el toque se convierta en Van Gogh en una práctica distinta, casi autónoma, que apunta no al “esmero” [*fignolage*] que desprecia, sino a lo que queda siempre perdido, a saber, el sobrevenir [...]» (ZILBERBERG C. 2011: 141).

En efecto, la práctica pictórica del clasicismo destaca por el esmero que devendrá obra y a causa de ello el toque en el arte clásico es casi invisible porque su propósito es dar a ver el mundo representado. Por el contrario, Van Gogh y el impresionismo dan a ver el toque como elemento visual que hace visible el ser de las cosas pintadas, mostrando a la par el sobrevenir de la obra, recuperando lo que el academicismo clasicista perdió.

En cada una de sus obras «[...] metamorfoseaba los colores, los intensificaba y creaba composiciones llenas de contrastes. Van Gogh aspiraba a servir al ser humano y aportarle luz [...]» (FEIST P. 2013: 315). La metamorfosis del color consiste en hacerlo algo más que materia inerte, en otorgarle un mayor ser en la composición para devenir luz. Aquello que el color alumbra en su contraste es el mundo en su visibilidad y esta es la gran aportación de Van Gogh a la humanidad.

### 3. *El universo pictórico de van Gogh*

Ahora doy paso a la descripción de cómo la visión se orienta en el universo pictórico de Van Gogh. Merleau-Ponty plantea la cuestión de «[...] por qué [...] hay una pintura o un universo de la pintura» (MERLEAU-PONTY M. 1964: 80). Al respecto:

«Cuando se mira cómo la mano, los ojos, los oídos interactúan en conjunto, la experiencia estética reclama un interés particular que ilustra cómo la expresión llega a ser un ‘sistema signifiante’, un lenguaje, una encarnación en el tiempo, una estética que consigue ser expuesta de manera puntual y alusiva al mismo tiempo» (CUARTAS J. 2007: 100).

En principio resulta menester considerar la definición que, desde una fenomenología centrada en la percepción y que obtiene sus conceptos en la observación de la obra de arte, elabora del universo pictórico: «[...] concebido como una única tarea desde los primeros dibujos en la pared de las cavernas hasta nuestra pintura ‘consciente’» (MERLEAU-PONTY M. 1964: 72). Se trata de una labor primigenia emanada de la percepción. Primordialmente, el universo de la pintura se distingue de otros, por mencionar alguno, como el musical gracias a la diferencia que la propia percepción establece entre sus formas, de tal manera la visualidad y la auditividad remiten a la experiencia cromática y sonora que se tiene del mundo respectivamente. Volviendo al universo pictórico, su labor única consiste en restituir el encuentro entre la mirada y el mundo circundante que la convoca a través de su fuerza colorante. El germen de la pintura se halla en dejarse y ser convocada la mirada por el color, en focalizar el ser colorante de las cosas, en aprehender la dimensión cromática de la existencia.

Con el afán de restituir dicho encuentro, el siguiente paso consiste en reconocer que la materia con la que las cosas se conforman posee su propia fuerza colorante y esto desencadena un proceso de extracción del color donde la fuerza colorante de la materia va a trasmutar sus elementos en formas visibles mediante el trazo. Reconocemos, entonces, como categorías figurativas al aire que habita la profundidad, al agua que emana de la superficie, al fuego y la tierra que viven la tensión entre la luminosidad y la oscuridad, respectivamente. Por lo tanto, «[a]nte esa *producción* de materia nueva, redescubriendo por una especie de milagro las fuerzas colorantes, amainan los debates de lo figurativo y lo no figurativo» (BACHELARD G. 2012: 43). En efecto, un gran pintor que hace nacer de su meditación de la materia la contemplación de las formas y los colores le ha entregado a su espectador una oportunidad para la ensoñación material todo lo cual atenúa los debates de lo figurativo y lo no figurativo porque se expone su presu-

posición recíproca: no hay color sin claroscuro ni forma sin superficie o profundidad.

En el universo pictórico de Van Gogh predomina la superficie y la luminosidad. Asistimos a escenarios, por mencionar alguno, donde hay un ramo de girasoles dentro de un florero sobre una mesa<sup>1</sup>, vemos en lo inmediato la pared como adherida a las flores, al recipiente y al mueble, pero nuestra mirada se abre al óleo vuelto superficie de las cosas. De modo que, «[c]on Van Gogh se nos revela de pronto cierto tipo de ontología del color.» (BACHELARD G. 2012: 41). Los modos esenciales de existencia del color aparecen por mor del trazo de Van Gogh.

Al respecto, Merleau-Ponty se pregunta «¿Qué es esta ciencia secreta que tiene o que busca el pintor? ¿La dimensión conforme a la cual Van Gogh quiere ir ‘más lejos’? ¿Eso fundamental que tiene la pintura y quizá de toda la cultura?» (MERLEAU-PONTY M. 1980: 13). La pintura de Van Gogh difunde su visión del mundo, pero esto no es algo privativo de Van Gogh, sino lo fundamental de toda la pintura, lo que nos permite apreciar que Van Gogh vuelve a los sillares del universo pictórico. Entonces, la meditación en pintura conlleva el fundamento del acto pictórico, a saber, revelar mediante el color la visibilidad del mundo. Desde luego existen obras pictóricas que se desarrollan sobre este fundamento sin volver a él, como dejándolo de soslayo y en esto Van Gogh se distingue del resto, porque su meditación sobre la materia lo lleva al fundamento mismo de la pintura, es decir, en cada nuevo cuadro vuelve sobre la pintura misma y la torna visible. No existen escenas privilegiadas para una composición. Todo lo visible se vuelve un motivo figurativo.

«Este ‘esquema interior’ cada vez más imperioso a cada nuevo cuadro [...] *para Van Gogh* no es legible ni en sus primeras obras, ni siquiera en su “vida interior” (pues entonces Van Gogh no tendría necesidad de la pintura para encontrarse, dejaría de pintar) es esa vida misma en tanto que sale de su inherencia, cesa de gozar de sí misma, y se convierte en medio universal de comprender y de hacer comprender, de ver y de

---

1 «*Girasoles*, agosto de 1888, Arlés. Óleo sobre lienzo, 92.1 x 73 cm. National Gallery, Londres» (2 CHARLES, 014: 172). Disponible para su consulta en: <https://museovan-gogh.org/cuadros/jarron-con-quince-girasoles/>

dar a ver, no por consiguiente encerrado en lo más recóndito del individuo mudo, sino difuso en todo lo que él ve» (MERLEAU-PONTY M. 1964: 64).

Integrar en la obra pictórica de difusión de lo visible en la experiencia forma parte del trabajo de restitución del encuentro entre la mirada y las cosas que la convocan. El ir “más lejos” de Van Gogh es, por lo tanto, volver más acá sobre la pintura.

«Un amarillo de Van Gogh es un oro alquímico, un oro de botín sobre mil flores, elaborado como miel solar. Nunca es simplemente el oro del trigo, de la llama o de la silla de paja: es un oro que individualizan para siempre los interminables sueños del genio» (BACHELARD G. 2012: 41).

La alquimia del color, como el caso del oro de Van Gogh, trasmuta la experiencia onírica, la ensoñación material, en la realización particular de la obra de arte de tal modo que la aprehensión visible del mundo responde a la irradiación del ser en su color: «Los colores, los sonidos, las cosas, como las estrellas de Van Gogh, son focos, irradiaciones de ser» (MERLEAU-PONTY M. 1964: 23). La obra pictórica de Van Gogh nos muestra que el ser irradia en su color.

Los objetos útiles de la vida cotidiana resultan un motivo muy atractivo para mostrar la revelación del ser en la pintura. De esta manera, un par de botas viejas y gastadas<sup>2</sup> significan en la expresión creadora de la pintura. «La obra de arte abre a su modo el ser del ente» (HEIDEGGER M. 1985: 67). El modo en el que la obra pictórica abre el ser del ente es mediante el intercambio continuo de fuerzas entre la materia y la luz que establece la vivencia del color. La pintura se caracteriza por abrir el ser del ente mediante el color, es decir, el color que irradia el ser la pintura lo recupera para abrir su ente. «El cuadro de Van Gogh es el hacer patente lo que el útil, el par de zapatos de labriego, en verdad es. Este ente sale al estado de no ocultación de su ser» (HEIDEGGER M. 1985: 63). La pintura crea en su expresión la revelación del ser y simboliza su relación con él.

---

2 «Un par de botas, principios de 1887, París. Óleo sobre lienzo, 34 x 41.5 cm. Baltimore Art Museum, Colección Cone, Baltimore» (CHARLES, 2014: 86). Disponible para su consulta en: <https://museovangogh.org/cuadros/par-de-botas/>

La verdad acontece en la obra de arte gracias a que los entes se hacen patentes en ella si revela su modo de aparecer en la experiencia: «Si lo que pasa en la obra es un hacer patente los entes, lo que son y cómo son, entonces hay en ella un acontecer de la verdad» (HEIDEGGER M. 1985: 63). El modo particular en cada ente acontece en el mundo resulta de interés para la mirada del pintor quien trasmuta la fuerza colorante de la materia en el aparecer cromático de las cosas. Por este motivo la pintura en específico, pero el arte en general, se torna una exploración fenomenológica si revela algún aspecto de la esencia de las cosas en su propia existencia. Cada ente posee en su verdad el sentido auténtico de su ser. En consecuencia, reconocemos a los entes por dicha posesión. El arte asume la ingente labor de otorgar a la experiencia el ser del ente: «[...] la experiencia del arte nos abre el auténtico sentido del ser de un ente, su verdad» (PINOTTI A. 2011: 160). Cabe resaltar que la verdad a la que se refiere es fenomenológica, es decir, se trata del modo de aparecer de la esencia en la existencia.

El universo de la pintura puede figurarse como un «lenguaje» que «[...] habla *con* colores, pero no necesariamente *de* colores» (DEWES A. 1992: 92). La tradición clásica hizo a la pintura hablar con los colores sobre el aparecer del mundo, pero las corrientes alternas al clasicismo buscaban, además de la verdad de las cosas, el ser del mundo de la pintura. Por esta razón en el movimiento impresionista asistimos a un doble giro donde se revela no sólo el ser del ente, sino también el ser de la pintura. Entonces, el universo de la pintura contempla que también la obra pictórica pueda no sólo hablar con colores del encuentro de la mirada con las cosas que la reclaman, sino, ante todo, hablar de colores. La pintura se vuelve visible. En la obra de Van Gogh asistimos, y esto es algo que comparte con el impresionismo, al giro pictorial<sup>3</sup> donde la pintura se hace visible a sí misma mostrándose en su condición vicaria de ser vidente y visible. De esta manera la pintura sale de su propio ocultamiento.

El estilo y sentido verdaderamente pictórico consiste en volverse emblema de la relación con el ser:

---

<sup>3</sup> Mitchell define el giro pictorial como como «(...) un redescubrimiento poslingüístico de la imagen como un complejo juego entre la visualidad, los aparatos, las instituciones, los discursos, los cuerpos y la figuralidad» (MITCHELL W. J., 2009: 23).

«[...] soy cuerpo. Si además soy pintor, lo que pasará al lienzo [...] [es] el emblema de una manera de morar el mundo, de tratarlo, de interpretarlo por el rostro como por el vestido, por la agilidad del gesto como por la inercia del cuerpo, en resumen, de una cierta relación con el ser» (MERLEAU-PONTY M. 1964: 65).

La relación particular con el ser podemos observarla vuelta emblema en cada obra pictórica. En reciprocidad, el modo particular de morar el mundo dará un cause al ser de la pintura. El contacto del pintor con el mundo es una «[...] metamorfosis que, a través de él, transforma el mundo en pintura [...]» (MERLEAU-PONTY M. 1964: 69). Entre la pintura y el mundo media el pintor. La transformación del mundo en pintura nace en el ensueño meditativo de la mirada que interroga lo visible y donde se adquiere «[l]a unidad de la pintura [...] está en esta tarea única que se propone a todos los pintores [...]» (MERLEAU-PONTY M. 1964: 72). Entendiendo por tarea única: pintar como interrogando lo visible haciendo algo visible (MERLEAU-PONTY M. 1964: 75).

Recordemos que no sólo cualquier gesto del cuerpo se torna expresivo, sino que la presencia misma del cuerpo humano resulta un gesto expresivo del mundo: «[...] el sentido del gesto expresivo sobre el cual hemos fundado la unidad de la pintura es por principio un sentido en génesis» (MERLEAU-PONTY M. 1964: 82) Por lo tanto, lejos de reducirse a un estado ya acabado en el que se encuentra el arte, se trata de un proceso en constante conformación que se reinicia en la ejecución de una nueva obra porque el universo de la pintura se pone en juego con cada trazo.

«[...] desde el momento que el cuerpo y las cosas están hechos de la misma estofa es posible que la visión del cuerpo se realice de alguna manera en las cosas: cualidad, luz, color, profundidad están presentes para nosotros porque despiertan un eco en nuestro cuerpo, porque este los acoge» (RALÓN DE WALTON G. 2018: 175).

Por su parte, tanto las artes verbales como las visuales concurren en mismo afán de expresar su encuentro con el mundo no a pesar de su disimetría, sino gracias a ella, estableciendo los polos de la tensión

en la expresión creadora: «¿Cómo podrían el pintor y el poeta decir otra cosa que no fuera su encuentro con el mundo?» (MERLEAU-PONTY M. 1964: 68). De cada encuentro se aprehenden ciertos aspectos. Si bien no se puede integrar en la experiencia todo el encuentro; no obstante, el aspecto aprehendido se vuelve una totalidad intencional en la vivencia. En específico y tratándose de Van Gogh, el color resulta lo expresado de su encuentro con el mundo. Entonces, la pintura surge de ir más lejos en captar el aspecto cromático de la existencia porque ahora se busca restituir ese encuentro mediante la creación de una obra.

Significar en la expresión creadora, el «ir más lejos» de Van Gogh, es, entonces, «[...] lo que queda por hacer para restituir el encuentro de la mirada con las cosas que la solicitan» (MERLEAU-PONTY M. 1964: 68). Mientras la mirada se encuentre con las cosas que la requieran se continuará propiciando la condición primordial del universo pictórico que consiste en llevar a cabo esa restitución gracias a una mano que trazó un color sobre cierta superficie.

#### *4. Conclusión*

Esta investigación ha tratado no sólo de indagar la especificidad de la obra de Van Gogh, sino, además, a través de ella comprender el universo pictórico en su amplitud y unidad. Con este propósito comenzamos la exploración del ámbito material de la pintura a través del ensueño meditativo como acto inaugural de la expresión creadora en el entendido de que la obra de arte se gesta ya desde su meditación porque gracias a esta la pintura reconvoca la visión diseminada de las cosas y las recupera en su puro poder de expresar.

En síntesis, la meditación en la pintura de Van Gogh conserva las reservas de ensueño a través de la articulación entre meditación de la materia y contemplación de las formas y los colores. También muestra cómo de la acción material del color sobre las cosas nace un universo en imágenes visuales. Además, lo figurativo de su obra cohabita con su dimensión plástica en un debate atenuado gracias a que los elementos materiales encuentran en la forma y el color la posibilidad de producir como materia nueva la profundidad y la superficie, la luminosidad y la oscuridad. Sobre todo, la meditación en pintura significa en la expresión creadora de la obra de Van Gogh porque despliega el intercambio de fuerzas entre la materia y la luz a través del color.

La meditación en pintura revela que el ser irradia en su color. El pintor entrega su cuerpo al mundo si el mundo atraviesa al pintor. La meditación propicia el reconocimiento de una carencia en el mundo, aquello que le falta para ser pintura. Por esta razón el acto de pintar es previo a la ejecución del cuadro ya que inicia en el ensueño meditativo en torno a la fuerza colorante que dinamiza el intercambio entre luz y materia.

Mediante el trazo, el gesto expresivo del cuerpo implica la condición motriz de toda obra pictórica. Considerando el caso de Van Gogh, situarse en el espacio de una sala, para cada espectador emerge una experiencia de envolvimiento por contacto, la visión se orienta en la obra con el movimiento indispensable de su cuerpo y por esto en la contemplación de la pintura subyace una actividad corporal sin desprenderse nunca del ámbito sensible. Quien ve la pintura de Van Gogh, mueve el rostro según los trazos y sólo después encuentra el hilo figurativo, como si el ojo quisiera recuperar el toque de la mano. La visión se desplaza a través de ese universo que nos muestra el acontecer del mundo en el sentido del gesto expresivo.

Con Van Gogh hemos aprendido que la pintura revela el aspecto cromático de la esencia de las cosas en su existencia y con ello la fuerza colorante de la materia pictórica devuelve a las cosas la oportunidad de sacarlas de su simple existencia de hecho. Tomado en su dimensión compositiva, el color da cuenta de una afinidad particular de la materia donde establece con un contrapunto con la luz que dinamiza las fuerzas colorantes.

Mediante el color Van Gogh abrió el ser de las cosas que solicitaban su mirada y de esa manera aportaba luz al mundo porque sacaba a las cosas de su ocultamiento, mostraba su verdad. En conclusión, la resiliencia implicada en la ensoñación de la materia a partir de la experiencia sensible con el color permite en la obra de Van Gogh dar a ver el universo pictórico unificado gracias al sentido del gesto expresivo.

## Bibliografía

- ARNHEIM Rudolf, *Arte y percepción visual*, Alianza, Madrid 1997.
- ARTAUD Antonin, *Van Gogh el suicidado por la sociedad*, Argonauta, Buenos Aires 2007.
- BACHELARD Gastón, *El pintor atraído por los elementos*, en *El derecho de soñar*, F.C.E., México 2012, pp. 40-44.
- CHARLES Victoria, *Vincent Van Gogh*, Numen, EUA 2014.
- CUARTAS Juan Manuel, *Merleau-Ponty, ante todo la verdad (en pintura)*, en *Anuario colombiano de fenomenología*, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia 2007, pp. 97-106.
- DEWES Ada, *Semiótica pictórica*, en “Morphé” 4(7), BUAP, Puebla 1992, pp. 89-107.
- FEIST Peter H., *Luz para el mundo*, en Ingo F. WALTHER (editado por), *Impresionismo*, TASCHEN, Köln, 2013, pp. 314-319.
- HEIDEGGER Martin, *Arte y poesía*, F.C.E., México 1985.
- MERLEAU-PONTY Maurice, *El lenguaje indirecto y las voces del silencio*, en *Signos*, Seix-Barral, Barcelona 1964, pp. 47-98.
- MERLEAU-PONTY Maurice, *El ojo y el espíritu*, Paidós, Barcelona 1986.
- MITCHELL William John, *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*, Akal, Madrid 2009.
- PINOTTI Andrea, V. *La verdad de las botas: Heidegger y Van Gogh*, en “Estética de la pintura”, La balsa de la Medusa, Madrid 2011, pp. 151-169.
- RALÓN DE WALTON Graciela, *La estructura metafísica de la carne: su expresión en la pintura*, en Silvia SOLAS, (Comp.), *Actas del Coloquio Internacional Sobre el pensamiento de Merleau-Ponty*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata 2018, pp. 169-180. Recuperado de: <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/105>
- RECALCATI Massimo, *Melancolía y creación en Vincent van Gogh*, NED, Barcelona 2019.
- VAN GOGH Vincent, *Cartas a Théo*, Fontamara, México 2021.
- ZILBERBERG Claude, *Del tempo en pintura*, en “Tópicos Del Seminario”, 2(26). BUAP, Puebla 2016, pp. 135–158. Recuperado a partir de: <https://topicosdelseminario.buap.mx/index.php/topsem/article/view/106>.



DE RESILIENCIA, LO FEMENINO Y LAS MATERNIDADES  
EN EL CINE: *HUESERA* (2022) DE MICHELLE GARZA  
Y *TODO SOBRE MI MADRE* (1999) DE PEDRO ALMODÓVAR

*Berenize Galicia Isasmendi*

*Ámbar Renata Flores Romero*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Según Paula Iadevito (2014), el discurso cinematográfico provee elementos emocionales e ideológicos que atraviesan la identidad del sujeto y vuelven posible la construcción de uno mismo, refiriendo que el consumidor reconoce el contenido como una norma o modelo a seguir y lo traspasa a su realidad social (IADEVITO P. 2014: 217). En este sentido, el cine se convierte en una estructura institucional constituida por directores, productores y guionistas quienes, en su mayoría hombres, aportan desde su construcción histórica “modos de ver” (IADEVITO P. 2014: 215), para entender lo que nos rodea. Mediante las dimensiones ideológicas del hombre se ha narrado y representado a la figura femenina, creando una brecha entre la mujer real y el producto simbólico que crean. De lo anterior, surge la necesidad femenina de abrirse espacio en los medios de comunicación para abordar la deconstrucción de estereotipos que se han adjudicado a la mujer y en el caso específico de este estudio: la maternidad establecida como

inherente al género femenino, la cual afecta la manera en que la mujer real se construye y se percibe a sí misma y en sociedad<sup>1</sup>.

Vemos mayormente, en producciones de diferentes latitudes, la idealización o lo monstruoso de la maternidad; es decir, la madre abnegada que da la vida (*Precious* de Lee Daniels) o aquella que traumatiza a los hijos (*Psicosis* de Alfred Hitchcock o *The babadook* de Jennifer Kent). Así en general el cine nos enfrenta a los mismos extremos femeninos que desde la Antigüedad nos han sido legados. A raíz de esto surge la pregunta ¿de qué forma la mujer y el hombre (director y guionista) cuestiona estos roles y cómo simboliza a la figura materna en el cine? Para obtener un acercamiento, el presente análisis tiene la intención de comparar dos producciones cinematográficas multi-premiadas en las que se representa a la madre: la película *Huesera*

---

1 Sobre Maternidad y Cine la autora Cándida Elizabeth Vivero Marín ya hizo un estudio fundamental en su libro *Literatura, cine y maternidades. Apuntes sobre la representación materna en México* en el que aclara que «en cuanto a la representación de la madre y la maternidad en el cine mexicano, podemos señalar que existe una larga tradición sobre el tema, inaugurada desde la década de los cuarenta con las figuras emblemáticas y dicotómicas entre la buena madre y la mala madre. Si bien, como apunta Óscar Robles en su libro *Identidades maternacionales en el cine de María Novaro* (2005), existe desde antes un planteamiento en estos términos, en películas como *Santa* (considerada la primera película sonora en México (...) estrenada en 1932) y *Madre querida* (dirigida por Juan Orol en 1934 y con la que el director inaugura toda una saga en su trayectoria cinematográfica sobre tragedias maternas), no es sino hasta la década siguiente donde se encuentra, plenamente asociada, la figura de la madre al melodrama y al proyecto de construcción de una identidad dentro de los límites de un Estado nación moderno, patriarcal, posrevolucionario y capitalista. De ahí que, de acuerdo con Robles, el concepto de familia unida, encabezada casi siempre por un patriarca autoritario depositario de los valores morales más exigentes y, conformada por una madre abnegada y unos hijos muchas veces rebeldes, se asoció sin más a la política, la cultura y la historia de México. Por tal motivo, el cine fungió como catalizador de valores morales burgueses y patrióticos, con los cuales se pusieron en marcha las aspiraciones del Estado al normar las conductas de los ciudadanos en aras de legitimar y sostener al sistema patriarcal moderno derivado de la Revolución» (VIVERO MARÍN C.E. 2014: 18).

(2022), dirigida por la mexicana Michelle Garza<sup>2</sup> y *Todo sobre mi madre* (1999) dirigida por Pedro Almodóvar<sup>3</sup>.

Es importante acotar que no nos detendremos en los elementos técnicos y visuales de ambas películas porque queremos centrarnos en los personajes femeninos principales, así pretendemos analizar cómo el sujeto femenino cubre su rol de madre, por medio de cinco de los nueve ejes de indagación (que nos parecen los más pertinentes) y que Paula Iadevito propone en *Teorías del género y cine. Un aporte a los estudios de la representación*. Dichos ejes son los siguientes:

- a) escenarios familiares y roles de género en transformación
- b) sexualidad femenina
- c) maternidad
- d) amor materno
- e) (re)definiciones del amor

### *Marco Teórico*

Para poder abordar los 5 ejes de indagación tomados de Paula Iadevito partiremos de lo general a lo particular y reflexionaremos en torno a los conceptos de género, identidad, estereotipos de género y símbolo; a partir de los dos últimos se dará un acercamiento a los términos de familia, sexualidad femenina y maternidad, los cuales servirán como referencia para el análisis cinematográfico, posterior a este apartado. Nos basaremos además en las autoras: Ana Lanuza, Belén

---

2 Guión: Michelle Garza y Abia Castillo, los premios que ha obtenido: Mejor nuevo director en el 21ª Edición Festival de Tribeca (2022); Premio de la Crítica (Mejor director revelación) y Premio Blood Window a la mejor película en el 55 Festival Internacional de Cinema de Catalunya-Sitges 2022; Premio del Público (Ficción) en el 20 Festival de Morelia 2022 y Premio al mejor guión original (Abia Castillo, Michelle Garza), Mejor maquillaje (Adam Zoller), Mejores efectos especiales (Raúl Camarena, Gustavo Campos, Miguel Angel Rodríguez, Juan Carlos Santos) y Mejor ópera prima en los 65 Premios Ariel (2023) de la Academia Mexicana (<https://www.filmaffinity.com/es/movie-awards.php?movie-id=758549>).

3 Guión: Pedro Almodóvar, algunos de sus reconocimientos: Premio Goya a la Mejor película, Mejor dirección, Mejor actriz principal (2000); Óscar a la Mejor película extranjera (2000); Globo de oro a la Mejor película de habla no inglesa (2000); Bafta a la Mejor dirección y Mejor película de habla no inglesa (2000), Premio Cannes por Mejor dirección y Jurado ecuménico, entre otros (<https://www.filmaffinity.com/es/movie-awards.php?movie-id=374559>).

Ester, Juana Gila, Ana Guil y Elizabeth Vivero, quienes han estudiado la figura de la mujer en los medios de comunicación.

Desde épocas pasadas y hasta la actualidad se han establecido roles de género y estereotipos que se ligaron biológicamente al sexo de una persona, es decir, si una persona nace mujer, está socialmente determinada a ser femenina, ama de casa, vestir de rosa, identificarse en cuerpo y mente como tal,...; lo mismo ocurre con los varones, quienes deben ser masculinos, violentos, jefes del hogar,... Pero como sabemos existen múltiples comportamientos que nos permiten entender que el género no es inherente al sexo. Ya desde Simone de Beauvoir tenemos una introducción a la noción de este concepto en su obra *El segundo sexo* (1949) para designar la percepción individual y subjetiva de lo que se cree “nos hace” hombres o mujeres:

«la pasividad que caracteriza esencialmente a la mujer «femenina» es un rasgo que se desarrolla en ella desde los primeros años. Pero es falso pretender que se trata de una circunstancia biológica; en realidad, se trata de un destino que le ha sido impuesto por sus educadores y por la sociedad» (BEAUVOIR S. 1949: 117).

Entonces hablamos de que la cuestión de género que se atribuye a una persona está influenciada por factores externos a ella misma y esta los adopta como parte de sí porque le enseñan que es lo normal y correcto. En relación con esto, Juana Gila y Ana Guil (1999) enlistan a la escuela, los amigos, el trabajo, los medios de comunicación y a la familia como los principales transmisores de estereotipos sobre el género (90), encargados, además, de preservar las conductas, actitudes y comportamientos para cada sexo. Cada una de estas instituciones transmisoras se asegura de darle a los individuos una referencia, ejemplo y símbolo a seguir para construir una identidad que encaje con su contexto social (AGUIAR N. - CRESPO J. 2018: 106).

Así, la identidad más que algo meramente individual reproduce estereotipos sociales y hace que el yo cumpla expectativas ajenas e impuestas por un tercero que es cualquiera de las instituciones mencionadas anteriormente:

«admite no tener una identidad definida al considerar que a través de esta se coarta la libertad del sujeto a ejercer su au-

tonomía. La identidad es vista como un corsé que fuerza a los individuos a ajustarse a determinados comportamientos que lo aprisionan y lo asfixian» (VIVERO MARÍN C.E. 2014: 63).

Retomando la noción de los estereotipos, tal como menciona Vivero, dentro la identidad existen límites y condiciones referentes a cada sexo y en esta dichos estereotipos han pasado de ser originalmente una forma de identificación de características comunes al extremo de ser imágenes que descalifican y que; por lo tanto, no se corresponden con la realidad y, en el caso de los estereotipos de género, invisibilizan al hombre y la mujer reales (AGUADED J. – TELLO J. - Y SÁNCHEZ J. 2011: 116).

Estas imágenes, así entendidas, se vuelven conflictivas porque adquieren el valor de símbolos ya que conllevan el peso de la cultura y la sociedad; contienen entonces una carga importante de lo que se entiende por sujeto según su contexto. En *El símbolo de lo femenino y la identidad en el cuento “La apuesta” y la pintura “Nahui Ollin” del Dr. Atl* (2020) las autoras citan a Estela Serret, quien señala a los símbolos como una forma en que los individuos y la sociedad organizan los sucesos a su alrededor, siendo la división simbólica entre lo femenino y lo masculino uno de los primeros grados de organización. El símbolo no es universal ya que depende del valor que cada cultura le otorgue y, por lo tanto, le es indispensable una interpretación (CALTZALCO D. - GALICIA ISASMENDI B. 2020: 315); entonces según la cultura se interpreta lo que es masculino y lo que es femenino. A partir de esto, nos centramos en la figura femenina como símbolo y uno de sus grandes estereotipos: ser una buena o mala madre.

El papel histórico de la mujer arrastra hasta nuestros días la idea de la maternidad como una condición inherente de su ser. El término madre es universal, pero influyen en él el contexto, la época y la sociedad. Siguiendo a Cándida Vivero, este concepto ha ido adquiriendo otras connotaciones distintas a las tradicionales (VIVERO MARÍN C.E. 2014: 47), pues al ser una realidad compleja se va entendiendo e interpretando desde diversas perspectivas. En la actualidad se habla de tipos de maternidades y de la decisión de no serlo, así como la idea que Avello y Casas mencionan sobre las nuevas formas familiares que vemos en el cine:

«hombre y mujer ya no luchan juntos como pareja, como matrimonio, sino que se enfrentan, y en ese enfrentamiento, y en la mayor parte de los casos, el hombre sale perdiendo, lo que se manifiesta en la presentación de una figura paterna generalmente desautorizada y débil, cuando no ausente; y la madre emerge como un verdadero ícono» (AVELLO A. - CASAS B. 2017: 117-118).

Se habla de la madre como ícono: un rol al que las mujeres deben aspirar por el simple hecho de ser mujeres; además, ejercer la maternidad es entrar en la esfera de lo público (VIVERO MARIN C.E. 2014: 12), en la que la manera de criar y actuar es cuestionable, pues se espera que la mujer cumpla su papel tradicional de madre y cuidadora, que al amar se sacrifica para mantener unida a la familia por encima de todo. Dependiendo del contexto y las exigencias sociales se idealiza a la figura materna y se castiga a quienes no cumplen el modelo de una “buena madre”. Parece entonces que todas las características estereotípicas para ser una buena madre son parte de su naturaleza y como tal debe cumplirlas.

La falta de separación entre naturaleza y cultura ha reforzado la idea de que toda mujer debe ser madre, intentando ocultar o negar, por ejemplo, a aquellas mujeres que desean vivir su sexualidad fuera de la convencionalidad de una familia heteronormada. Por lo que autoras como Paula Iadevito, Ana Lanuza y Belén Ester coinciden en describir a la familia como la célula de la sociedad, donde aprendemos a comportarnos (AVELLO A. - CASAS B. 2017: 115) y, sobre todo, el medio por el que le damos continuidad a nuestra especie a través de la procreación.

El concepto de maternidad está vinculado al cuerpo y a la sexualidad femenina y, en este sentido, el feminismo y los estudios de género trabajan en romper los tabúes que hay alrededor de estos temas. Con respecto al cuerpo, Nina Aguiar y Jossye Crespo en *Representación de la mujer latinoamericana en el cine comercial* (2018) nos dicen:

«La apreciación del género está dada desde las construcciones socioculturales manifestadas en las diferencias de consumo y de la valoración que se da entre hombres y mujeres en la televisión, el cine y los bienes culturales; donde los mecanismos de dominación por el enaltecimiento de la cultura de los domina-

dos, estará dado desde su punto de vista» (AGUIAR N. - CRESPO J. 2018: 95).

Esto significa que vemos al cuerpo del otro y, sobre todo, al de nosotras mismas desde las referencias que nos dan los medios de comunicación. El cine, al ser todavía un espacio dominado principalmente por hombres, establece el cuerpo femenino desde la mirada masculina, cosificándolo y exaltándolo como un objeto sexual, bello y deseado al que las mujeres deben aspirar. Así, tenemos a la mujer viviendo su sexualidad de dos formas: una con intención de ejercer una maternidad y otra sin interés en la actividad reproductiva. Julia Kraje llama a esta última forma de vivir la sexualidad como un elemento heterogéneo de la sociedad que es rechazado y por lo tanto excluido, mientras que la primera es una utilidad social (KRAJTE J. 2013: 8). Ambas formas de vivir la sexualidad serán sometidas a análisis en nuestro siguiente apartado y a partir de las películas ya referidas: *Huesera* y *Todo sobre mi madre*, para responder a la interrogante central que planteamos anteriormente: ¿de qué forma la mujer y el hombre directores cuestionan los roles de género y cómo simbolizan a la figura materna en el cine?

### *Análisis*

En este apartado nos dedicaremos a analizar cómo se plantean y si se perpetúan o se transgreden, los estereotipos de género femeninos en los dos filmes: el primero, *Todo sobre mi madre* (1999) de Pedro Almodóvar, cuya obra ha sido ampliamente estudiada desde un enfoque lingüístico, teatral e incluso metaficcional, pero en nuestro caso el estudio específicamente de la protagonista femenina. De manera puntual en esta película se nos cuenta la historia de Manuela, una madre soltera que, al perder a su hijo de 18 años en un accidente automovilístico, decide regresar a Barcelona en busca de Esteban, el padre de su hijo (también de nombre Esteban). En su regreso, descubrimos los motivos por los que Manuela nunca le habló a su hijo acerca de su padre y vemos la manera en que su vida cambiará a raíz de este viaje. La segunda película es *Huesera* (2022) de Michelle Garza Cervera. A diferencia de la cinta de Almodóvar, la película de Michelle por ser tan reciente carece de estudios con algún enfoque académico, sin embargo, contamos con varias notas en medios nacionales e inter-

nacionales y con entrevistas hechas a la directora para publicaciones como *El País* y *Vogue*, que servirán de referencia para nuestro análisis. Desde el género del horror<sup>4</sup> esta cinta narra la experiencia de Valeria al lograr embarazarse luego de varios intentos, la manera en la que enfrenta a una figura que la acecha y que amenaza a su hijo.

Cada película está ambientada en la cultura respectiva de su director y directora, Manuela en Barcelona y Valeria en México, por lo que tenemos un punto de partida con diferencias para abordar los, ya mencionados, cinco ejes de indagación sobre la figura femenina que Paula Iadevito propone:

### 1. Escenarios familiares y roles de género en transformación

Hablar sobre maternidades implica hablar de paternidades, en *Todo sobre mi madre* Manuela, la protagonista, vive con su hijo y desde pequeño ella le ha dicho que su padre está muerto, a pesar de eso su hijo le pide más información porque siente que una parte de su vida está incompleta al no saber nada de él. Lamentablemente Esteban fallece antes de que su madre pudiera contarle su historia. Si partimos de lo dicho por Avello y Casas anteriormente, referente a los nuevos modelos familiares, Almodóvar expone una familia diferente a la familia tradicional mexicana: una madre que decide criar sola a su hijo, no obstante, lo que hace diferente su planteamiento del resto de las películas –ya que es una tendencia en los medios la representación paterna sistemáticamente desautorizada (AVELLO A. - CASAS B. 2017: 115)– es la transgresión a los roles de género por parte del padre quien como veremos más adelante es transgénero.

Por su parte, en el escenario familiar de *Huesera*, la protagonista, Valeria vive con su esposo, se les ve felices y a punto de formar su propia familia joven; además de esto la película nos permite ver la relación conflictiva de la protagonista con sus padres, hermana y sobrinos, siendo su tía la única que la escucha. Con algunos *flashbacks* de la

---

4 Al igual que Margarita Cuéllar Barona en “La figura del monstruo en el cine de horror”, consideramos que el terror «es una consecuencia del *horror*. El horror alude a lo monstruoso, lo vil, lo intangible, lo atroz, etc., mientras que el terror apunta hacia el sentimiento que sobrecoge cuando el miedo toma posesión del cuerpo impidiendo el pensamiento racional (...). En esta medida considero que la palabra *horror* es más apropiada para hablar del contenido de las películas ya que el *terror* se ajusta a lo que siente el espectador frente a lo *monstruoso* del cine de horror» (228).

protagonista, podemos observar a una Valeria completamente distinta a la que vemos en la actualidad: cabello rapado, teñido, huyendo de la policía al grito de «no me gusta la domesticación» (0:40:52) y, gracias a estos mismos recuerdos, podemos afirmar que en este filme también hay roles de género transgredidos como en *Todo sobre mi madre*. Valeria decide alejarse de la vida que llevaba para estudiar la universidad y hacer sentir orgullosos a sus padres, elige “el camino correcto” y se reforma. Por desgracia no lo hace por ella sino por su familia, tal como lo hace Manuela al ocultar la verdad a su hijo sobre su padre. Ambas protagonistas, sobre todo Manuela, se alejan de lo “transgresor” de sus vidas para atender a las exigencias sociales en las que no se admite lo heterogéneo:

«La superación de esta contradicción lleva consigo un proceso de evolución de estructuras mentales e ideológicas complejo y difícil, puesto que se han de vencer numerosas resistencias y sentimientos de culpa asociados a la transgresión de normas aprendidas en la familia» (GILA J. - GUIL A. 1999: 90).

Tanto Manuela como Valeria reconocen ideológicamente lo que se espera de ellas en sociedad, la primera rechaza a Esteban (Lola) padre aunque es justo decir que ella más que rechazar la identidad de género del padre de su hijo se aleja por los malos hábitos de este; Manuela dice «Lola tiene lo peor de un hombre y lo peor de una mujer» (0:55:06) y aclara que él se relacionaba sexualmente con todos así que prefiere irse y ejercer sola su maternidad y opta por construir una familia que sale de los modelos tradicionales. Por su parte Valeria deja atrás todo aquello que la hace feliz para llevar una vida “aspiracional”: una mujer de casa, responsable, casada, con su propia familia y no en lugares punk, ni seguir con su pareja Octavia ni siendo artista.

## 2. Sexualidad femenina

Para este punto recuperamos los estereotipos de mujer “esposa” y mujer “prostituta” de los que Julia Krajte habla en “Las periferias del paraíso, dilemas de la culpa”. Figuras heterogéneas de la maternidad en el cine latinoamericano contemporáneo (2013). La protagonista de *Todo sobre mi madre* (Manuela) cumple el rol de “mujer esposa”, dado que es la guardiana de los imperativos del honor, un cuerpo

fecundo, pero desexuado (KRAJTE J. 2013) y a lo largo de toda la cinta no se hace mención o se ve a Manuela explorando su sexualidad, ni antes ni después de la muerte de su hijo Esteban. Ella sólo está enfocada, en un primer momento, en trabajar y encontrar al padre de su hijo y después en cuidar de Rosa (una joven embarazada) y, cuando esta última muere, en cuidar al nuevo bebé llamado Esteban.

Por el contrario, Valeria representa a la “mujer prostituta”, aunque está embarazada quiere sentirse tocada, complacida, sensual y seductora en lugar de casta o abnegada (KRAJTE J. 2013). Al recibir el rechazo por parte de su esposo porque «podría ser peligroso para el bebé», la protagonista busca en su expareja, Octavia, el placer, con quien se le ve más tranquila y a salvo del acecho que siente desde que sabe que está embarazada. Con esto se da por sentado que otro de los motivos por los que Valeria se aleja de la vida que llevaba de joven es porque muy probablemente su familia no aceptaba la relación que tenía con Octavia y sería más difícil darles un nieto a sus padres.

### 3. *Maternidad*

Con frases como “ya se te estaba pasando el tren” y “¿si querías?” es como la protagonista de *Huesera* recibe su embarazo. Michelle Garza dedicó poco más de tres años a la forma de abordar este tema para su película debut, incluso conversó con distintas mujeres sobre la maternidad y el embarazo, lo que le permitió rescatar las inquietudes que surgen alrededor de estos temas. El resultado de su trabajo logra transmitir las dudas sobre el deseo de ejercer la maternidad; estos temas, planteados por mujeres, rara vez pueden verse en la pantalla grande e invitar a la reflexión de la misma manera en que esta película lo logra; por lo tanto, confirmamos lo dicho por Iadevito sobre que: «se considera que el modo femenino de representar/narrar es el adecuado para cuestionar y trastocar la constitución ideológica de las formas dominantes de representación» (IADEVITO P. 2014: 220), ya que difícilmente un hombre desde su posición histórica podría hablar de la complicada noción de la maternidad.

Entre las narraciones de las películas existe un contraste: el personaje de Valeria, construido por una mujer mexicana; y Manuela, hecha por un hombre europeo que la crea a partir de su visión cultural que si bien pertenece a la comunidad LGBTIQ+ creemos que nos perfila a una protagonista que se vincula sobre todo con la visión

masculina hegemónica (IADEVITO P. 2014: 218). Así, el personaje que Pedro Almodóvar desarrolla en su película atiende a las características de una “buena madre” –que hemos descrito anteriormente y retomaremos en el siguiente eje– y no pasamos por alto que las formas de ejercer la maternidad están vinculadas al contexto social y familiar en que se desarrollan (AVELLO A. - CASAS B. 2017: 107). Sin embargo, Michelle Garza, que al igual que la mayoría de los mexicanos tiene arraigada la imagen estereotípica de la Virgen de Guadalupe como madre entregada, se atrevió a cuestionar en su película este ícono y deconstruir el estereotipo de la mujer madre mexicana, por esto nos detenemos en la protagonista de *Huesera*:

Al inicio de la película, Valeria está contenta con la idea de tener un bebé, pues significa “atender” a su naturaleza como mujer y construir su propia familia. Al poco tiempo se le nota demacrada, delgada, ansiosa y tiene una necesidad constante de tronar los huesos de sus manos; además la empiezan a perseguir figuras sin rostro que fracturan literal y metafóricamente algo cerca de ella. Primero una mujer que se rompe las piernas y los brazos al aventarse de un segundo piso, después la sensación de que alguien le quiebra el tobillo, la rotura de cuello del perro de sus padres o las maderas rotas de la cuna de su bebé. Conforme avanza el filme esta sensación de huesos rotos y cosas quebrándose se intensifica, Michelle Garza en entrevista para *El País* aclara que de Valeria nace el monstruo sin rostro y las particularidades sonoras, es la protagonista convirtiéndose en la huesera<sup>5</sup> y sacando su ansiedad:

«No podemos dejar de hacer alusión a las presiones sociales a las que la mujer se enfrenta en la actualidad, y que también tienen impacto sobre la maternidad. Constatamos que existe una agresión callada a la esencia femenina [...] Dicha agresión se relaciona también con una tendencia a reducir la maternidad a una ‘experiencia’ que ha de vivir la mujer» (AVELLO A. - CASAS B. 2017: 101).

---

<sup>5</sup> La directora inspira lo monstruoso que se va identificando en la protagonista en la leyenda de la Huesera que proviene del norte de México, ella comenta que es «una mujer que vaga por el desierto buscando huesos para reanimar algo muerto» (Ruiz <https://gatopardo.com/cine/huesera/>).

Para Valeria estas presiones sociales la estaban quebrando, antes de su embarazo renunció a su vida para complacer a su madre, dejó a Octavia con quien tenía planes, durante la gestación del bebé recibió el rechazo sexual de su pareja, dejó su trabajo y remodeló su espacio de creación para convertirlo en la habitación de su hijo, lidiaba con comentarios como «y eso que no te gustan los niños» (0:13:14) y «la gente como tú no debería tener hijos» (0:53:34). Al nacer el bebé Valeria no es capaz de verlo, no lo amamanta ni busca que se tranquilice cuando llora, está demasiado atormentada y ajena a él, así para el final de la película acude a realizarse una limpia/ritual que aleje el peligro de ella y del bebé, ya que una noche en que su hijo no para de llorar la protagonista lo encierra en el refrigerador hasta que amanece.

#### 4. *Amor materno*

Para Cándida Vivero las maternidades son valorizadas según la crianza de los hijos. Comparada con Manuela, quien dice a su hijo «yo ya he sido capaz de hacer cualquier cosa por ti» (ALMODÓVAR P. 1999: *Todo sobre mi madre*, 0:04:22) y que incluso adopta al hijo de Rosa –una mujer con quien tuvo una buena relación durante el embarazo de esta última– quien muere al ser portadora de VIH. Por lo que nuevamente remarcamos que Manuela es la encarnación de la madre ideal y que las acciones de Valeria apuntarían a describirla como el contraejemplo; aunque también es importante remarcar que a pesar de todo lo que ha hecho Manuela también encarna el que nosotras llamamos como el estereotipo de la madre sacrificada pero insuficiente, así el hijo en su diario escribe «Anoche mamá me enseñó una foto, le faltaba la mitad, no quise decírselo pero a mi vida le falta ese mismo trozo (...) mi padre (...) quiero conocerle, tengo que hacerle comprender a mamá que no me importa cómo sea, ni quién sea, ni como se portó con ella, no puede quitarme ese derecho» (1:29:50). El hijo desde el principio de la cinta le pide a su madre que le cuente la historia de su padre. Ante estos dos modelos de maternidad los medios de comunicación pondrán en vitrina al personaje de Manuela como eje de sus aspiraciones, descontextualizando la realidad y por ende presentando un panorama alineado (AGUIAR N. - CRESPO J. 2018: 98), lo cual demuestra desde nuestra perspectiva que el amor maternal idealizado es sinónimo de un amor romántico, donde se enaltece el sacrificio (autosacrificio) femenino y se mantiene al margen a la mujer

real: fragmentada, enojada, impaciente, sexualmente activa, libre, diversa, heterogénea y transgresora. Además, el amor materno alimenta la idea de que el nacimiento de un bebé supone toda la felicidad, recuperamos esta cita de Ana Lanuza y Belén Ester en la que describen el final de *Todo sobre mi madre*:

«Todas ellas acaban sanándose, las unas a las otras, gracias a una hermandad y un amor fraternal únicos, que emergen ante el horror de la maternidad y permiten que aparezca un halo de esperanza gracias a un nuevo bebé que nace, ese tercer Esteban, que cura todas sus heridas» (AVELLO A. - CASAS B. 2017: 105).

Diferimos del planteamiento en que el nacimiento del tercer Esteban cura todas sus heridas, ya que a los pocos días de nacido Manuela lo lleva a Madrid, lejos de las otras mujeres que sanan sin la presencia del infante y realmente es ella quien es curada por este niño ante la muerte de su hijo. A partir de este supuesto es necesaria una redefinición del amor para entender que en *Huesera* también existen actos de amor.

##### 5. (Re)definiciones del amor

Durante el ritual al que Valeria se somete para alejar el mal que la acecha a ella y a su bebé, entra a un bosque lleno de criaturas sin rostro –todas desnudas, con cuerpo de mujer e incluso peinadas como lo está Valeria en ese momento– que la persiguen hasta que logran atraparla, al inicio la protagonista pone resistencia, pero poco a poco se deja consumir por estos cuerpos hasta quedar completamente rota, aferrada a la manta de su hijo hasta el final. Como Michelle Garza dijo, estos monstruos nacían de la propia Valeria, lo que representa que acepta que sus miedos personificados la alcancen, la consuman, los sienta, los reconozca y se cure de ellos.

Cuando la protagonista ya no puede hacer nada más y los cuerpos desaparecen, suelta la mantita de su hijo que en una transición pasa a ser el rebozo de una figura que se aleja. Después de unos cuantos pasos la figura le da la cara a Valeria y descubrimos que es ella misma haciendo alusión a la figura de la Virgen de Guadalupe, cuando se da la vuelta otra vez sigue su camino hasta disiparse en llamas. Con esta

escena, la protagonista rechaza a su maternidad, quema el ícono de madre propio de la cultura mexicana, que al inicio de la cinta se muestra monumental, y en un acto de amor hacia sí misma se va de su hogar y deja a su hijo y a su esposo porque sabe que es ajena a ese espacio.

Michelle Garza deja en claro la ruptura de este rol materno que se adjudica a la mujer cuando se convierte en madre y le da vuelta a la idea de que un bebé siempre cambia la vida para bien, tal como lo plantea Pedro Almodóvar en *Todo sobre mi madre*. Hoy en día muchas mujeres, ante el rápido avance social, ven acrecentada la posibilidad de ejercer roles que van mucho más allá de los tradicionalmente ejercidos por sus antecesoras de generaciones anteriores (GILA J. – GUIL A. 1999: 89). Valeria, como muchas otras mujeres mexicanas, lucha contra la imposición ideológica y cultural de ser madre, decide no ejercer su maternidad y rompe este otro tabú de elección que conflictúa a mucha gente.

Esta lucha no es fácil, pues reconceptualizar la figura materna fuera de los estereotipos de la “buena madre” que hemos mencionado, implica una modificación identitaria en la mujer real. Las identidades –tanto personales como culturales– nunca son unificadas y menos aún en los tiempos que corren (IADEVITO P. 2014: 217), esto quiere decir que no puede delimitarse una sola idea de la mujer–madre, porque afecta la manera en que la mujer se percibe y entiende su papel social. Discursos como los de Michelle Garza son un llamado a romper con la idealización de la maternidad inherente a la identidad femenina y con ella la idea del sacrificio, el amor maternal y el instinto materno arraigados al producto simbólico que se ha creado en los medios de comunicación y en cada contexto cultural.

### *Conclusión*

Tanto Michelle Garza como Pedro Almodóvar abordan transgresiones en sus películas, sin embargo, solo la directora mexicana lo hace a través de la figura materna en el personaje de Valeria. Desde su mirada masculina y percepción cultural, Almodóvar enaltece y reproduce el estereotipos maternos tradicionales en la protagonista de *Todo sobre mi madre*, puesto que el personaje de Manuela resalta por ser comprensiva, amorosa, capaz y “buena madre”; además, lo hace también a través de Rosa (la mujer que muere y deja al nuevo bebé Esteban a su cuidado), pues ésta replica el patrón de sacrificio al aban-

donar su hogar, sus sueños y planes para continuar con su embarazo porque «¿qué más puede hacer?» (0:43:16); mientras que el personaje de Valeria en *Huesera* representa lo contrario a estas dos figuras femeninas: ansiosa, aterrada, descuidada e insegura.

Garza cuestiona la “experiencia” de ser madre y las expectativas que tienen las mujeres ante la llegada de un bebé; tomando como referencia la película de Pedro Almodóvar donde un hijo significa felicidad, sacrificio, superación y cambio. Por el contrario, en *Huesera*, se siente el miedo, la ruptura de una misma y las inquietudes ante un hecho del que la protagonista no se siente parte, pero en el que se ha sumergido para ser lo que la sociedad espera de ella como mujer. La presión institucional (pareja, familia, amigos, sociedad y medios de comunicación) ejercida sobre la mujer en relación a su género puede orillarla a realizar acciones que van en contra de sí misma, como abandonar sus sueños o planes, cambiar su forma de vida y hasta ocultar su verdadero yo. La maternidad es un tema que nos trastoca, seamos o no madres, ya que lo rodean muchos otros temas como la sexualidad, la familia, los estereotipos de género y la identidad, esto impacta en cómo la mujer real entiende y ve la figura materna, por lo que la representación de ésta en los medios de comunicación debe tomar otras alternativas y dar paso a la visión femenina para (re)narrar un ícono que ha sido romantizado e idealizado principalmente por hombres que ven de forma distinta a la maternidad.

El personaje de Valeria es un ejemplo de transgresión a los estereotipos de madre adjudicados al género femenino por los motivos ya antes mencionados (añadiendo que no espera con ansias la llegada de su bebé y no tiene el “instinto materno” cuando este nace); además, rompe el esquema tradicional de una familia al dejar a su esposo a cargo de la crianza del infante, un hecho poco común en las familias monoparentales mexicanas, ya que la madre suele ser quien vela sola por ellos y se sacrifica para que tengan una buena vida, por lo que al romperse (en palabras de Robles citado por Elizabeth Vivero): se anuncia una «crisis familiar (que) significa al mismo tiempo una crisis del patriarcado, del Estado y del nacionalismo mexicano» (VIVERO MARÍN C. E. 2014: 19). Esto último enmarca a los personajes de Manuela y Rosa en *Todo sobre mi madre*, ambas mujeres dispuestas a irse de casa para llevar solas su maternidad sin permitirle a Esteban/Lola ser una figura a la que sus hijos podían referirse como padre; con

esto puede interpretarse que en las familias monoparentales españolas también es la mujer madre quien resalta como ícono y ejemplo a seguir, motivo por lo cual Pedro Almodóvar aborda en su película este modelo familiar.

A pesar de la diferencia de culturas, entendemos que el modelo de madre sacrificada, amorosa y paciente se espera tanto en el contexto social mexicano como en el español; sin embargo, Michelle Garza lo transforma en su película para mostrar una realidad poco hablada como lo es el miedo y no deseo de la maternidad, mientras que Pedro Almodóvar replica este modelo porque es su manera de entender y ver a la madre. Ambos directores nos entregan filmes diferentes que pueden dar paso a seguir cuestionando las exigencias sociales que aprisionan a cada género y limitan su modificación.

Finalmente, debemos decir que aunque identificamos a Valeria como un ejemplo de transgresión y a Manuela como una continuidad del estereotipo de la maternidad, creemos al igual que Vivero que si bien «hay una evolución en el concepto de la mujer-madre (aún) podemos decir que en México la segunda mitad del siglo XX y la primera década del siglo XXI, pese a los intentos que se pueden apreciar en algunos productos artístico-culturales (...) en el fondo se sigue conservando una noción moderna y patriarcal» (VIVERO MARÍN C.E. 2014: 80), dado que no creemos, en el caso de Valeria, que las mujeres pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ o que gustan de cierta música o prácticas no deseen ser madres ni sean capaces de resignificar dicho rol.

## Bibliografía

AGUADED-GÓMEZ José Ignacio, TELLO-DÍAZ Julio, SÁNCHEZ CARRERO Jacqueline, *Rostros de mujer: Análisis de estereotipos femeninos*, “Reflexiones”, 90 (2), 2011, pp. 115-124.

AGUIAR Nina, CRESPO Jossye, *Representación de la mujer latinoamericana en el cine comercial*, “Comunicación, desarrollo y política”, Editorial Aby-Yala, 2018, pp. 93-114. SciELO, aguiar-9789978104989-06.pdf (scielo.org)

ALMODÓVAR Pedro, *Todo sobre mi madre*, 1999: [https://www.primevideo.com/-/es/region/na/detail/0GZ0RQLF79BWXHHKKLEL6V13X5/ref=atv\\_sr\\_fle\\_c\\_Tn74RA\\_1\\_1\\_1?sr=1-1&pageTypeIdSource=ASIN&pageTypeId=B07B6THV1S&qid=1702950304974](https://www.primevideo.com/-/es/region/na/detail/0GZ0RQLF79BWXHHKKLEL6V13X5/ref=atv_sr_fle_c_Tn74RA_1_1_1?sr=1-1&pageTypeIdSource=ASIN&pageTypeId=B07B6THV1S&qid=1702950304974)

AVELLO Ana Lanuza, CASAS Belén Ester, *La maternidad en el cine y la ficción contemporáneas*, “Revista de Filosofía”, 13 Nov. 2017, pp. 97-119.

CALTZALCO Daniela, GALICIA ISASMENDI Berenize, *El símbolo de lo femenino y la identidad en el cuento La apuesta y la pintura Nabui Ollin del Dr. Atl*, en María GRILLO, Berenize GALICIA ISASMENDI (Coord.), *Alteridad. El rostro del otro*, Oèdipus, Salerno 2020, pp. 313-328. Impreso.

CUÉLLAR BARONA Margarita, *La figura del monstruo en el cine de horror*, “Revista CS”, vol. , no. 2, 2008, pp. 227-246, Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476348366007>

DE BEAUVOIR Simone, *El segundo sexo*, Editorial Alianza, Madrid 1949.

GARZA Michelle, *Huesera*, 2022: [https://www.primevideo.com/-/es/region/na/detail/00M9K02J9KI77KZBK3YUKLWXBQ/ref=atv\\_sr\\_fle\\_c\\_Tn74RA\\_1\\_1\\_1?sr=1-1&pageTypeIdSource=ASIN&pageTypeId=B0B8THKM-GQ&qid=1702950131047](https://www.primevideo.com/-/es/region/na/detail/00M9K02J9KI77KZBK3YUKLWXBQ/ref=atv_sr_fle_c_Tn74RA_1_1_1?sr=1-1&pageTypeIdSource=ASIN&pageTypeId=B0B8THKM-GQ&qid=1702950131047)

GILA Juana, GUIL Ana, *La mujer actual en los medios: estereotipos cinematográficos*, “Comunicar”, 1999, pp. 89-93.

IADEVITO Paula, *Teorías de género y cine. Un aporte a los estudios de la representación*, “Universitas Humanística”, 2014, pp. 211-237. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79131632010>

KRATJE Julia, *Las periferias del paraíso, los dilemas de la culpa. Figuras heterogéneas de la maternidad en el cine latinoamericano contemporáneo*, Mora, Buenos Aires 2014. SciELO, *Las periferias del paraíso, los dilemas de la culpa: Figuras heterogéneas de la maternidad en el cine latinoamericano contemporáneo* (scielo.org.ar)

VIVERO MARÍN Cándida Elizabeth, *Literatura, cine y maternidades. Apuntes sobre la representación materna en México*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara 2014.

<https://www.filmaffinity.com/es/movie-awards.php?movie-id=758549>

<https://www.filmaffinity.com/es/movie-awards.php?movie-id=374559>

RUIZ BERRUECOS Nicolás, *Una entrevista con la directora de Huesera*, “Gatopardo”, 8 marzo 2023, <https://gatopardo.com/cine/huesera/>



## LA CIUDAD PERDIDA DE Z: UN HOMBRE ENTRE DOS MUNDOS

*Carlo Mearilli*

Centro Studi Americanistici 'Circolo Amerindiano di Salerno'

### *Introducción*

Resulta muy difícil clasificar *Z la ciudad perdida* de James Gray. Podríamos considerarla como una clásica película de género que nos trae a la memoria por ejemplo los documentales de Robert Flaherty<sup>1</sup> o las superproducciones en el estilo de David Lean<sup>2</sup> o bien como una película histórico-geográfica o más como un reflejo casi autobiográfico o también como una atenta reflexión moral. Puede que el film de Gray sea todo esto al mismo tiempo o solo parcialmente y eso es la consecuencia de que la película de Gray no se puede cerrar en un espacio ceñido porque, cómo su autor, rehúye cada forma de clasificación tradicional.

---

1 Robert Flaherty fue un cineasta estadounidense que dirigió y produjo el primer documental de la historia del cine, *Nanuk, el esquimal* (1922). También se conoce como el inventor de la *docufiction*. Recibió, incluso, una nominación al Óscar al mejor guion original por *Louisiana Story* (1948) donde el tema central del contraste entre el mundo natural incontaminado y la búsqueda del petróleo, en lugar de resolverse en una tradicional elegía nostálgica, exalta la majestuosidad de las formas, tanto naturales como mecánicas.

2 David Lean director de cine británico, autor de películas clásicas de culto como *El puente sobre el río Kwai* (Premio Óscar como mejor director, 1958), *Lawrence de Arabia* (Premio Óscar como mejor director, 1963), *Doctor Zhivago* (nominado, 1966).

Por todo ello el espectador puede “labrar” él mismo la película y reconocerle las semblanzas que más le gusten. Puede, por ejemplo, simplemente disfrutarla como una película de acción o, al revés, adelantarse e ir más allá y detenerse en la intensa meditación del director sobre la relación entre el hombre y la naturaleza, entre el hombre y la selva en que él, tal y como nosotros le conocemos, no es más que un ser pequeño luchando en un ambiente que no le pertenece y, sobre todo, no puede dominar como de costumbre.

En eso hay ecos de películas como *Dersu Uzala*. Tal cual que en la película de Akira Kurosawa, los elementos naturales como la lluvia, el viento, los animales, la densa vegetación se convierten en un elemento central de la narración y Gray, estimulando su emotividad, hace que el espectador respire todas esas soluciones que lo envuelven y lo acercan al protagonista.

Ese propósito se manifiesta al inicio de *Z la ciudad perdida*, que ya es todo un programa, ya es toda una película. Un hombre que se mueve con mucha más naturalidad en una selva que en un salón de fiestas. Un hombre que se siente mucho más cómodo en el bosque cazando un alce que conversando con sus compañeros, quienes básicamente lo consideran un ser inferior. Percy Fawcett (el actor Charlie Hunnam en la película) es un militar, es un soldado, pero sobre todo es un hombre con enormes problemas en su árbol genealógico. Su padre Edward, indio de nacimiento, oficial del ejército inglés, tenía fama de alcohólico, jugador y mujeriego y eso bloquea su carrera y sus ambiciones y, por lo tanto, está encerrado en un gueto, condenado al ostracismo. Tal vez Percy necesita un árbol nuevo y por eso él es perfecto para ser un explorador y el alce que lo guía hacia el bosque en la muy metafórica apertura de la película, expresa propio esa posibilidad de un mundo nuevo (ver Figura 1 y 2).

La escena que abre el filme contiene, por lo tanto, la primera importante afirmación de Gray; que la vida de Europa occidental se adapta a la brutalidad bajo el pretexto de la civilidad. «Con ese fin James quería que la escena de la caza se sintiera áspera y orgánica - explica Darius Khondji<sup>3</sup>, director de fotografía de la película - no limpia

---

<sup>3</sup> Darius Khondji es un director de fotografía iraní-francés. Khondji ha trabajado con varios directores de alto perfil, incluidos David Fincher, Woody Allen, Roman Polanski, Wong Kar-wai, Michael Haneke, Paul Thomas Anderson, Wes Anderson, Pablo Larraín, los hermanos Safdie, Alejandro G. Iñárritu. En 2012, Khondji filmó



Figura 1 e 2. La caza que abre la película con el alce que guía Fawcett en el bosque.  
Fuente: Fotogramas de la película *Z la ciudad perdida* de James Gray.

ni hermosa. Muy medieval y cruda» (MARCKS I. 2017) Por todo ello Fawcett se resuelve ir a la selva al pedirle la Royal Geographical Society que vaya a la frontera entre Bolivia y Brasil con el fin de mapear esa área todavía inexplorada, subiendo hasta la fuente del Río Verde.

Es muy interesante subrayar cómo de entrada Gray nos revela la profunda determinación del protagonista que, en ese mundo tan antiguo y por lo tanto ya decidido en sus reglas, es decir el mundo de la sociedad británica de principios del siglo XX en el que vive, no tiene espacio, no tiene posibilidades y, por lo tanto, aquí está su motivación para viajar, para explorar, para ir en busca de nuevas tierras, nuevos pueblos, quizás nuevas ciudades. *La ciudad perdida de Z* tuvo su estreno mundial el 15 de octubre de 2016, al seleccionarse como película de clausura de la edición 54 del Festival de Cine de Nueva York. El entonces director del Festival, Kent Jones, comentó: «James Gray es uno de los mejores directores que tenemos. Cada una de sus películas está tan bellamente hecha, visual y emocionalmente, pero *The Lost City of Z* representa algo nuevo. Es una verdadera epopeya, que abarca dos continentes y tres décadas, y es una visión genuina de la búsqueda de la sublimidad» (ERBLAND K. 2016).

---

la película *Amour*, ganadora de la Palma de Oro, que también ganó el Premio de la Academia a la Mejor Película en Lengua Extranjera y fue nominada a Mejor Película. Fue nominado también al Óscar por *Evita* de Alan Parker, nominado al David de Donatello por *Io ballo da sola* de Bernardo Bertolucci y nominado al César por la película de la que estamos hablando.

La película, además se presentó fuera de competición en la edición 67 (2017) del Festival de Cine de Berlín, Sección *Special Galà* y la revista *Time* la ubicó entre las 10 (tercera, para ser más exactos) mejores películas de 2017 (ZACHAREK S. 2017). Gray, judío neoyorquino autor de excelentes dramas como *Little Odessa*, su ópera prima con la que ganó el León de Plata en Venecia (1994) y *Two Lovers* (2008, inspirada en los cuentos de Dostoyevski), comentó: «Es un sueño hecho realidad que *The Lost City of Z* haya sido seleccionada como película de clausura del New York Film Festival, no podría estar más honrado que la premiere mundial sea en mi ciudad natal, una ciudad que todavía amo por encima de otras» (ERBLAND K. 2016).

Realizar esa película resultó bastante laborioso y complicado. Inicialmente Paramount compró los derechos de adaptación cinematográfica y sumó en la producción *Plan B Entertainment*, la sociedad de Brad Pitt que pidió a Gray que rodara la película. Gray conocía al actor desde *Los dueños de la noche*, pero el proyecto de trabajar juntos en aquel entonces fracasó. Con *Z* el director pensó otra vez en Pitt.

Ya en 2010, Gray terminó escribir el guion y pasó dos semanas buscando lugares para rodar en Brasil, en Amazonas. Con Brad Pitt en el papel principal y un presupuesto de 80 millones de dólares, *Z, la ciudad perdida* se anunciaba como una gran película taquillera. Cuando Pitt abandonó el proyecto («es una pena - comentó el director de la fotografía de la película, Darius Khondji -, porque me había gustado mucho trabajar con él en *Seven* de David Fincher» (MINTZER J. 2017), se pensó entonces en Benedict Cumberbatch<sup>4</sup> que, al estar ya todo decidido, se retractó porque su esposa daría a la luz durante el rodaje.

Cuando el proyecto estaba a punto de fracasar, señalaron a Gray el nombre de Charlie Hunnam, quien ya había trabajado con directores como Anthony Minghella, Alfonso Cuarón y Guillermo Del Toro y que el director conocía por haber actuado en la serie TV *Hijos de la anarquía*. Sobre el protagonista, Gray recuerda: «Pensé que era estadounidense, mientras que yo quería un actor inglés. Cuando supe que era de Newcastle, le encontré en mi casa y me convenció. Resultó ser un actor extraordinariamente involucrado en la causa: para conseguir

---

4 Benedict Cumberbatch por *Sherlock* (serie dedicada a Sherlock Holmes, 4 temporadas desde 2010 hasta 2017), fue nominado al Golden Globe como mejor actor en 2012 y, siempre como mejor actor, obtuvo dos nominaciones a los Premios Óscar por *El código Enigma* (2015) y *El poder del perro* de Jane Campion (2022).

el papel tuvo que perder 18 kilos». Según Gray, Charlie Hunnam es un actor que sostiene «la intensidad y el salvajismo» del verdadero Percy Fawcett (MINTZER J. 2017).

El presupuesto entonces se reajustó a 30 millones para diez semanas de rodaje. Como resultado, se filmó en Irlanda del Norte (todas las escenas ambientadas en Devonshire se rodaron en los campos alrededor de Belfast. La única toma realizada en Londres fue un exterior de la sede de la Royal Geographical Society) en lugar de Inglaterra y en Colombia (para las escenas en la selva) en lugar de Brasil. Además, el guión de Gray redujo las ocho expediciones amazónicas de Fawcett a tres. Por lo tanto, tras seis años de intentos frustrados, en 2016 el laborioso tránsito del libro al film se cumplió.

La película se inspira en el libro *The Lost City of Z* de David Grann, ensayista y periodista del *New Yorker*, quien estudió y descifró los manuscritos del famoso arqueólogo y explorador británico Percy Fawcett, el protagonista. Como escribe Jordan Mintzer en su reportaje: «uno de los cambios mayores realizados por el director consiste en cortar las partes de libro donde Grann parte en busca de Fawcett en la jungla, a medio camino entre la reconstrucción histórica y la reflexión contemporánea [...]». Comenta el director: «El libro es muy introspectivo. La deconstrucción como método de realización cinematográfica ha estado muy de moda a lo largo de los últimos veinte o treinta años. Pero yo quería experimentar otra vía, porque creo que no hay nada más difícil de lograr que conseguir un relato lineal, al mismo tiempo elegante y emocionante» (MINTZER J. 2017).

Aunque algunos elementos de su reconstrucción fueron cuestionados, Grann sugiere que Fawcett podría haber identificado correctamente a la ciudad de Z en el sitio arqueológico de Kuhikugu, cerca del lago Dourada en el parque de Xingu, en el estado brasileño del Mato Grosso cómo, en su investigaciones, parece confirmar el arqueólogo Michael Heckenberger (ver Figura 3).

Para rodar la película «Gray abandona por primera vez Nueva York, moviéndose alternativamente entre la Inglaterra de principios de siglo y, sobre todo, el Amazonas. Incluso el título parece una declaración de intenciones: extirparse del nido familiar para adentrarse en una dimensión desconocida X, Y o Z Fawcett buscó, entre 1905 y 1925, los vestigios de una civilización amazónica desaparecida que bautizó, a falta encontrar nada mejor, como Z». (MINTZER J. 2017).



Figura 3. El sitio de *la ciudad perdida de Z*. Fuente: Google Maps.

Verdadera o no, es cierto que se trata de una historia fascinante, dedicada a la búsqueda de una antigua ciudad perdida en Amazonas, conocida como el Eldorado, donde Fawcett acabó desapareciendo en 1925 al tener 57 años, junto a su hijo. Cuenta David Grann en su artículo del 12 de septiembre de 2005 que, según la tradición oral de la tribu Kalapalo:

«Fawcett y su grupo se habían quedado en el pueblo y salieron hacia el este. Los Kalapalos advirtieron a Fawcett que no viajara en esa dirección porque el peligro de ser asesinados por los feroces indios que ocupaban el territorio era concreto. A pesar de todo, Fawcett insistió en irse. Los Kalapalos vieron el humo de la fogata todas las noches durante cinco días antes de su desaparición y dijeron que estaban seguros de que los feroces indios los habían matado» (GRANN D. 2005).

Todo lo que hemos ido comentando ayuda en comprender porque al director esa historia le resultó tan fascinante. Entonces se puede decir que *Z la ciudad perdida*, es una película en que encontramos todo lo de James Gray. Primero, el encuentro/choque entre culturas, como pasa por ejemplo en *El sueño de Ellis*. Segundo él filma con la película 35 mm, cuando hoy ya no se filma más con la película. Comenta Darius Khondji: «Trabajar con películas se siente más orgánico» (MARCKS I. 2017).

Luego va a la selva que es un elemento indispensable para un cineasta a la antigua que quiere sentir la aventura en sí mismo y por lo tanto aquí nos tropezamos con *Apocalypse Now*, (la selva como un lugar oscuro, pero en la mente de Fawcett es un destino que desemboca en el mito). Cabe recordar, además, que el primer plano de la película (un círculo de antorchas, en pleno bosque y en plena noche), recuerda de muy cerca la película de Francis Ford Coppola (ver Figura 4).



Figura 4. La primera imagen de la película con el círculo de antorchas. Fuente: Fotograma de la película *Z la ciudad perdida* de James Gray.

Siguiendo, en la película encontramos referencias a *El cazador* de Michael Cimino, alternando escenas en casa y escenas en el frente o en la selva, a *Fitzcarraldo* de Werner Herzog para la música en el bos-

que, y, a finales, *Aguirre*, también del director alemán. Al igual que en *Aguirre*, en 'Z' alberga una obsesión que destruye al protagonista, pero aquí no la impulsa la codicia, sino la necesidad de escapar, cómo hemos dicho, de las estructuras rígidas de la sociedad en que Fawcett vive.

Finalmente está *El abrazo de la serpiente*, en que se refleja, como en un espejo, esta película. Allí se toma el punto de vista de un nativo para contar, aquí el de un explorador. Como en la película de *Ciro Guerra*, aquí también la historia se desarrolla entre dos guerras mundiales, aquí también hay un explorador que intenta comprender, encontrar las huellas de una civilización aún más antigua que la inglesa y la europea.

Gray se reconoce en estos cineastas que acabamos de recordar, quienes se parecen a la manera de ser de Hemingway, en el sentido de encararse a los peligros y hacer cierto tipo de cine a la antigua. No es una casualidad que la película se convirtió en una aventura, resultando un auténtico infierno desde el punto de vista físico. En eso lo que pasó recuerda de muy cerca las peripecias de otro director que amaba la aventura: William Friedkin con su *El salario del miedo*. Esa película con sus avatares junto a esta y a *Fitzcarraldo* Herzog, pertenece a aquella categoría que en el cine se llama "películas malditas" por todo lo que pasó durante la filmación. El equipo de Gray estuvo casi cuatro meses en la selva colombiana, en Tayrona, una reserva natural, cerca del río Don Diego, en la vertiente norte de la Sierra Nevada de Santa Marta, uno de los macizos costeros más altos del mundo, a solo 42 km del Mar, con casi 40 grados y el cien por cien de humedad (ver Figura 5).

El director recuerda: «Después de un mes me planteé seriamente si lo íbamos a conseguir. Tuvimos que evitar cocodrilos y arañas, algunos de mis compañeros de equipo fueron mordidos por serpientes, uno contrajo malaria y mucha fiebre» (CONSOLI M. 2017). Traducción Carlo Mearilli ITA/ESP Por otra parte, la falta de energía eléctrica, de carreteras practicables, de infraestructuras para la producción y el uso forzado de luz natural, permiten comprender lo complicado que resultó rodar en la selva a la manera de Coppola y Herzog. En esos lugares y en la dirección de Gray, encontramos el espíritu y el sabor aventurero de ciertas películas de los años veinte, treinta y cuarenta, como *Gunga Din* de George Stevens, caracterizadas por la representa-

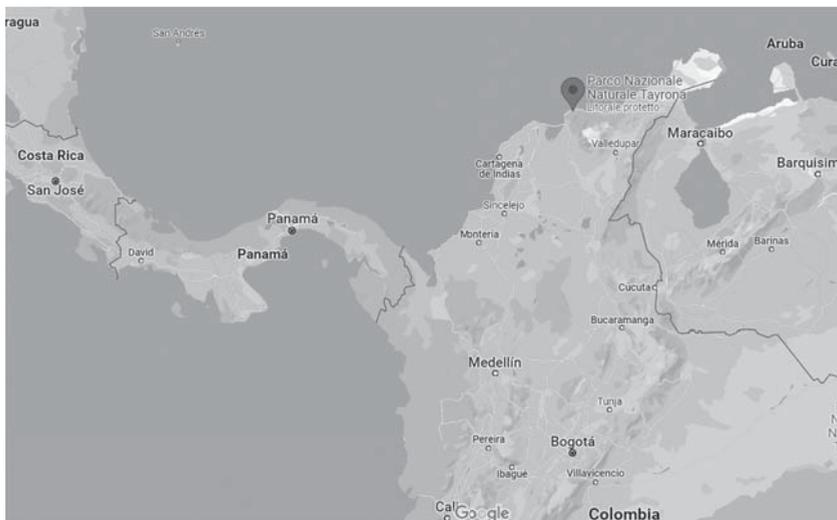


Figura 5. El lugar en Colombia donde se rodó la película. Fuente: Google Maps.

ción de lo inesperado, de historias de exploración y, a veces, conquista de nuevos mundos en que los héroes se enfrentan con un entorno natural grandioso y hostil y con terribles condiciones climáticas.

Se trata de películas protagonizadas por estrellas como Douglas Fairbanks con su energía, Errol Flynn con su arrogancia o Tyrone Power con su fascino, características que encontramos entremezcladas en el Percy Fawcett de Gray. Además, en las tomas dedicadas a la batalla del Somme, que tuvo lugar durante la Primera Guerra Mundial, se necesitó la presencia de 240 técnicos, 10 actores y 100 figurantes para reconstruir en el verde campo irlandés, cerca de Belfast, las atrocidades de esa batalla en que más de un millón de hombres fallecieron durante cinco meses. Resalta el uso de petardos, humo de color rojo y verdaderos lanzallamas. Además, puesto que la batalla del Somme fue un baño de sangre, para recrear esa atmósfera, se rellenaron sandías con explosivos y las sembraron por todo el campo de batalla. Todo parece caótico mientras que está minuciosamente pensado. Todo esto para llegar a los cinco minutos de película que podemos ver en el montaje final (ver Figura 6 y 7).



Figura 6 y 7. *La batalla del Somme*. Fuente: Fotogramas de la película *Z la ciudad perdida* de James Gray.

También para rodar los minutos de la escena de la caza, con que se abre la película, se tardó cinco días en filmar, con tres cámaras en el suelo y una cámara Arriflex 35-III, en el aire sujeta a un sistema Wescam en un helicóptero (Ver Figura 8). En eso podemos encontrar algo de la *grandeur* de Stroheim.



Figura 8. Preparándose a filmar la caza. Fuente: Foto del Magazine *Detrás de una imagen cinematográfica*  
<https://blogs.ffyh.unc.edu.ar/fotografiacinematografica/2021/11/14/darius-khondji-asc-afc-df-de-la-ciudad-perdida-de-z-de-james-gray-2016/>

La secuencia de la batalla de la Somme es un momento central en la película porque nos introduce más en la época y en el mundo de Fawcett y el director parece confirmarlo: «Me encanta la idea de hacer una película en la que el concepto de civilización solo es un sucedáneo, la idea de que la civilización solo es una fina capa de barniz hecha de educación y que se quiebra ante la esencia de la naturaleza humana, es decir, en el sentido hobbesiano: la maldad, la mediocridad y la grosería» (MINTZER J. 2017).

La toma además nos trae a la memoria *Senderos de gloria* de Stanley Kubrick y en concreto el trabajo de Georg Krause<sup>5</sup> filmando - como él - cámara en mano y corriendo con ella, sin usar a grandes tomas de grúa o grandes movimientos de cámara (Ver Figura 9 y 10).



Figura 9 y 10. Kirk Douglas en *Senderos de gloria* de Kubrick y Charlie Hunnam en *Z, la ciudad perdida* de Grey. Fuente: Fotogramas de las dos películas.

Hay algo más que acerca las dos películas o sea la manera similar de los directores de “vivir” en su piel la filmación. Por lo tanto, podemos ver tanto Kubrick como Grey bajar en el barro de la trinchera (Ver Figura 11 y 12)

---

<sup>5</sup> Georg Krause, conocido por ser un excéntrico, fue un director de fotografía alemán que trabajó en más de ciento treinta producciones de cine y televisión durante su carrera. En *Senderos de gloria* resalta el uso de un enfoque nítido y profundo para cada toma.



Figura 11. Stanley Kubrick con su equipo en la trinchera de *Senderos de gloria* (Baviera, Alemania, 1957). Fuente: Wikipedia.



Figura 12. James Gray en la trinchera con su equipo, reconstruyendo la batalla del Somme (Irlanda, 2016). Fuente: <https://www.cinesur.com/data/archivos/mk205-hd-simplebajabajanewweb.pdf>

El suyo es un cine que ama contar largas historias sin olvidar ni a Salgàri con sus personajes de gran fuerza interior que se enfrentan a innumerables vicisitudes, ni a Verne que describe el deseo de saber y vencer a los miedos. Gray renuncia a las soluciones digitales que sí habrían simplificado las cosas, pero no podían alcanzar la perfección estética y emocional de la imagen que el director buscaba. Pero ¿cómo surgió esta relación del protagonista con Amazonas? A esa pregunta podemos contestar subrayando que nació porque la *Royal Geographic Society* propuso a Fawcett cartografiar una parte de la selva a la frontera entre Bolivia y Brasil. Esos países se dirigieron a Inglaterra como árbitro para solucionar el pleito. En concreto él tenía que cartografiar el río Verde, buscar su nacimiento, puesto que constituía una parte fundamental de la frontera entre las dos naciones.

El objetivo era evitar un conflicto que hubiese podido perjudicar los negocios de la Corona británica con respecto al comercio del caucho, tema que ya encontramos en *El abrazo de la serpiente*, que acabamos de recordar. Fawcett aceptó a cambio de la posibilidad de cancelar su vergüenza familiar. El punto de partida de su misión fue un lugar llamado Fazenda Jacobina, conocida como la antigua ciudad del caucho (Ver Figura 13).

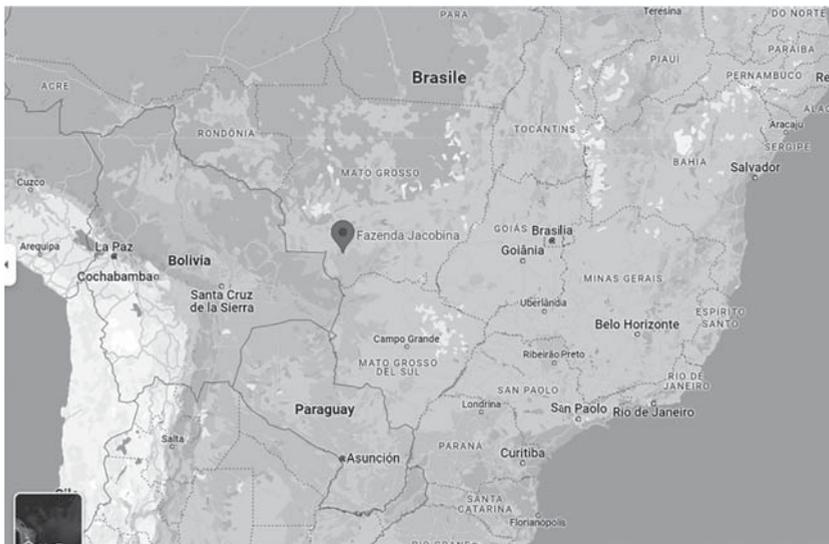


Figura 13. El lugar donde se ubica Fazenda Jacobina. Fuente: Google Maps.

La primera expedición de Fawcett a Sudamérica remonta a 1906 cuando ya tenía 39 años. Se pensó en él para ese encargo puesto que Fawcett formaba parte de la RGS desde 1901. En esa institución estudió topografía y cartografía. Más tarde trabajó también para el Servicio Secreto Británico en el norte de África como topógrafo. A lado de Fawcett está en la película su compañero Henry Costin (un casi irreconocible Robert Pattinson, por su barba tupida) y un pequeño grupo de guías y porteadores.

A pesar de los ataques de los indios, el cansancio y la fiebre, la misión fue un éxito y Fawcett, convencido de la existencia de una misteriosa civilización perdida, organizó otras expediciones hacia Amazonas. Al regresar a su hogar después de sus viajes, Percy aparece - y él mismo probablemente se percibe - cada vez más como un extraño para su entorno. «Fawcett - señala Khondji - era como Don Quijote, buscando un grial que siempre estaba fuera de su alcance. Esta fue una idea clave que pudimos seguir». Agrega Gray: «La historia trata sobre la naturaleza de la obsesión, con arranques y porque ese era el ritmo de la vida de Fawcett» (MARCKS I. 2017). Su anhelo inicial deja paso a un interés por la selva que le absorbe y involucra totalmente y tanto es así que llega a sacrificar hasta a su familia; los hijos que crecen sin padre y su esposa, protagonizada en la película por la actriz Sienna Miller, en una de las mejores pruebas de su carrera (Ver Figura 14).



Figura 14: Sienna Miller y, a la derecha la verdadera Nina Fawcett. Fuente: Fotograma de la película *Z la ciudad perdida* de James Gray.

Cabe aquí remarcar que, a través de Nina Fawcett, el director nos presenta otra lectura de la figura femenina, distinta de la clásica tal y como nosotros la conocemos en las narraciones de aventuras. Como sugiere Pablo López: «Gray va un paso más allá y presenta a una Nina Fawcett que se sacrifica por su marido pero que, a la vez, le precede en sus anhelos. De hecho, el sorprendente plano final nos indica que el sueño de transformación y el deseo de conocimiento han formado parte de ella desde el principio, pero se ha visto obligada a reprimirlo por el simple hecho de ser una mujer. El sacrificio de Nina Fawcett es el de la propia identidad, el de una mujer que se niega a sí misma para que su familia pueda realizarse. Pocas cosas menos clásicas y, a la vez, más propias de nuestra sociedad, que esa mujer sola adentrándose en la jungla de su mente, la que ha tenido que construir para sobrevivir a todo lo que se le ha negado». (LÓPEZ P. 2017) (Ver Figura 15).



Figura 15. El plano final de la película citado por Pablo López, con Nina Fawcett de espaldas. Fuente: Fotograma de la película *Z la ciudad perdida* de James Gray.

En eso se puede ver la relectura que el director da de las películas de aventuras exóticas, en que las mujeres, a menudo, tienen un rol secundario e incómodo. Gray, al revés, supera ese estereotipo, cómo acabamos de decir, tanto que la señora Fawcett de Sienna Miller se



Figura 16: La despedida de Moraldo. Fuente: Fotograma de la película *Los inútiles* de Federico Fellini.



Figura 17: La despedida de Percy Fawcett. Fuente: Fotograma de la película *Z la ciudad perdida* de James Gray.

convierte especialmente al final, casi en protagonista. La obsesión, como hemos dicho, se apodera del protagonista, quien abandona a sus seres queridos de mala gana, pero con la conciencia de no poder hacer otra cosa. Eso resulta evidente con la despedida de él en una escena que nos trae a la memoria *I vitelloni* (*Los inútiles*).

Con un movimiento de máquina Gray transfigura el sentido original de la toma de Federico Fellini. Ese alejarse de la cámara hacia atrás que en *I vitelloni* era un adiós para los que se quedan, aquí no expresa una separación de los vínculos humanos, de los sentimientos, del núcleo familiar conocido, sino la conciencia adquirida del camino que debe tomar su propia vida (Ver Figura 16 y 17).

En la manera de ser de Percy, se puede divisar un tema característico de las películas de Gray, o sea un hombre que está entre aquí y allá, que se pregunta si debe salir y seguir su vocación o volver y quedarse. En el caso de Fawcett, poco a poco nos enteramos de que más en su hogar al que vuelve de forma espaciada, solo en la selva él encuentra su real dimensión, solo la selva calma su tormento interior. «Queríamos dramatizar la emoción de ir y venir», dice Gray, «y qué tipo de peaje le cobraría esa obsesión al héroe» (MARCKS I. 2017).

Percy, como el personaje de Roy Neary en *Encuentros cercanos del tercer tipo* de Steven Spielberg, vive una forma de obsesión por lo que vio en la jungla y trata de descifrar los signos misteriosos que se le paran delante. Hay otro elemento que merece nuestra atención porque nos ayuda en comprender la incomodidad del regreso, a través del cual Gray remarca un dato político y social iluminante. Fawcett defendió ante la *Royal Geographic Society* que tenía testimonios de la existencia en Amazonía de una civilización aún más antigua que la inglesa y la europea.

Una hipótesis inaceptable y ofensiva para la élite de la alta sociedad victoriana. En esa escena de la película el director nos ofrece un retrato despiadado de la sociedad imperialista a principios del siglo XX, de esa Europa sedienta de conquistas, que no tenía la capacidad de comprender lo que le rodeaba mostrando, a la vez, un llamativo disgusto por cualquier forma de racismo, sexismo, colonialismo y abuso ambiental, valores desconocidos en la Inglaterra de Arthur Conan Doyle, H. Rider Haggard, grandes amigos de Percy Fawcett (Ver Figura 18).



Figura 18. James Gray filmando la escena ante la *Royal Geographic Society*. Fuente: Foto del Magazine *Detrás de una imagen cinematográfica* <https://blogs.ffyh.unc.edu.ar/fotografiacinematografica/2021/11/14/darius-khondji-asc-afc-df-de-la-ciudad-perdida-de-z-de-james-gray-2016/>

El director subraya: «Considerar a otras civilizaciones inferiores a la propia no es sólo un vicio americano. Creo que es un problema del hombre blanco. Europa ha dado lo peor de sí misma. Los españoles y portugueses destruyeron América del Sur y los británicos exterminaron a los nativos de América del Norte. Está claro que esta es una historia de genocidio» (CONSOLI M. 2017). Traducción mía ITA/ESP Las palabras de Gray revelan su idea de construir una película muy conservadora y tradicional en su confección exterior, pero cuyo subtexto quebrara esa superficie clásica, recalcando que todos merecen tener dignidad.

Aclara el director: «Algunas películas están hechas con un toque estilístico moderno, pero son completamente convencionales debajo de la superficie. Luego están las películas que están hechas con un estilo muy tradicional, pero desafían nuestros sistemas de creencias, nuestra conciencia de lo que es verdad y presentan un mundo más complejo de motivos y deseos» (MARCKS I. 2017). En la película, pues,

los contenidos se convierten en estilo a través del corte de las tomas, el tono de las secuencias, las soluciones de montaje y el ritmo de las imágenes en movimiento. Es a través de estas opciones exquisitamente estéticas que la película de Gray, a pesar de su linealidad, es expresión de un cine extraordinariamente moderno que se define por medio del lenguaje utilizado. El sentido de claustrofobia que envuelve al protagonista, por ejemplo, encuentra un reflejo figurativo en la casi absoluta falta del sol y del azul que nunca vemos en la selva.

El elemento claustrofóbico como el absolutamente central de la obsesión, se hacen expresión formal. En eso se puede divisar la lección esencial de Dziga Vertov o sea que lo que vemos no es teatro, no es literatura sino cine para el cine. Recalca Gray: «Lo que me encantó en esa historia es la idea de que todos estamos sujetos a un orden: uno puede ser víctima de la clase social, del género o de la etnia. Los seres humanos tenemos la mala cualidad de categorizar a los demás y menospreciarlos. Todavía hasta la fecha no se ha contado bien el racismo de los blancos hacia los sudamericanos» (CONSOLI M. 2017; traducción Carlo Mearilli ITA/ESP).

Pero ¿por qué el cine estadounidense ha producido muchas más películas de aventuras en África que en América del Sur? La respuesta de Gray es contundente: «Porque los negros son claramente los ‘otros’, los ‘diferentes’, y África es el territorio ideal para la expresión del racismo hegemónico. Con América del Sur, la dinámica es más compleja, también por la presencia de una gran comunidad latinoamericana en Estados Unidos. Cuando rodé mi película ya sabía que habría gente que la rechazaría, calificándola de “película sobre los blancos que van entre los salvajes en la selva” de “película sobre blancos que se vuelven locos en la selva”, un juicio racista que es peor incluso que el trumpismo» (CONSOLI M. 2017; traducción Carlo Mearilli ITA/ESP).

Gray añade: «A pesar de no tener éxito, la misión de Fawcett se cumple igualmente en la medida en que él pudo ver y comprender una parte del mundo que otros no sabían comprender. Hay que reconocer que podría haber otros hombres civilizados fuera de Occidente, fue un logro extraordinario para aquellos tiempos. Todos los indios parecen iguales para alguien de otro mundo que apenas los califican como seres humanos. Sin embargo, luchan entre ellos porque se sien-

ten diferentes en una escala tribal desconocida» (CONSOLI M. 2017; traducción Carlo Mearilli ITA/ESP).

Esas palabras de Gray encuentran su reflejo fílmico cuando, en su última misión, Fawcett y su hijo se hallan entre dos grupos de guerreros que parece que los rodeen para matarlos, mientras que están luchando entre ellos mismos sin preocuparse de la presencia de los exploradores, quienes solo casualmente se quedan el centro. Es una imagen muy simbólica que, en pocos fragmentos, nos muestra cómo el concepto de eurocentrismo se desmorone. Las imágenes son muy impactantes para el público y Gray se aprovecha hábilmente de los prejuicios, de los postulados más o menos evidentes que albergan en la mente y en la educación de los espectadores y los pone en una condición incómoda, sobrecogiéndolos (Ver Figura 19).



Figura 19. Los indios luchan entre ellos. Fawcett y su hijo se quedan asombrados. Fuente: Fotograma de la película *Z la ciudad perdida* de James Gray.

La ciudad de El dorado nunca aparece en la pantalla, solo se intuye su presencia en algunos pasajes rápidos de la película. El sueño, el espejismo son totalmente internos. Para expresar esta sensación y llegar, filmando en la jungla, a un resultado que correspondiera a su idea de luz, uno de los principales problemas de Gray fue decidir cómo fotografiar la selva. Por eso pidió la colaboración del director de fotografía franco-iraní Darius Khondji, al que había conocido durante el rodaje de un anuncio tras el cual el cineasta decidió contratarle para *El sueño de Ellis* (Ver Figura 20).



Figura 20. Darius Khondji y James Gray (de espaldas) en el plató de la película. Fuente: Foto del Magazine *Detrás de una imagen cinematográfica*.

Técnicamente Gray y Khondji solucionaron el problema de la luz adecuada, tomando como referencia no tanto al cine sino a la pintura. En concreto, de las pinturas de Henri Rousseau (uno de los máximos representantes del arte naíf), tomaron las atmósferas de ensueño y de cuento de hadas que aparecen en sus selvas: una intrincada e inverosímil vegetación, realizada con una gran variedad de tonos de verde. Del pintor Gray y Khondji sacaron también esa idea de luz profunda, viva, a través de la cual transformar los personajes en mitos y emblemas, lo que desemboca en una solución visiva casi surrealista. Aclara Khondji: «Las pinturas de la jungla de Rousseau tienen, decimos en francés, *image d'épinal*, o sea una imagen muy exuberante y casi infantil, llena de cosas ocultas. Fue más una inspiración para la idea de la jungla que para la imagen en sí» (MARCKS I. 2017). (Ver Figura 21 y 22).

Junto a Henri Rousseau, otras referencias fueron Antoine Watteau, con sus colores delicados y formas curvas, Thomas Gainsborough con sus claroscuros, contrastes entre luz y oscuridad y tonos inciertos, John Singer Sargent, refinado intérprete de la opulencia de la era de Eduardo VII y gran amante del viaje, quien consideraba la acuarela como la técnica más apropiada para expresar con frescura e inmediatez todos los efectos luminísticos de la naturaleza y las pinturas barrocas de Claude Lorrain, quien pintó, cómo recuerda el director de fotografía, «imágenes míticas de cielos llenos de oro, rojo y azul» (Ver Figura 23).



Figura 21. *La encantadora de serpientes*, Henri Rousseau, 1907. Fuente: <https://historia-arte.com/obras/la-encantadora-de-serpientes-de-rousseau>.



Figura 22. *La selva ecuatorial*, Henri Rousseau, 1909. Fuente: <https://kuadros.com/es-co/products/la-selva-ecuatorial-henri-rousseau>



Figura 23. *Puesta de sol en un puerto*, Claude Lorrain, 1639. Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Puesta\\_de\\_sol\\_en\\_un\\_puerto](https://es.wikipedia.org/wiki/Puesta_de_sol_en_un_puerto)

El resultado final fueron imágenes que tienen un trato emotivo y trágico al que ya no estamos acostumbrados ver en la pantalla: liberadas de una descontada significación ‘exótica’, manifiestan una auténtica pasión por la naturaleza renunciando a todos los retoques digitales (Ver Figura 24).



Figura 24. Ejemplo del resultado en la película de la referencia a las recordadas soluciones pictóricas. Fuente: Fotograma de la película *Z la ciudad perdida* de James Gray.

La película es también una reflexión sobre el cine y, en cierta manera, es una película autobiográfica ya que Gray también se encuentra y se percibe en medio de dos mundos sin pertenecer a ninguno de ellos, exactamente como Fawcett a medio camino entre el mundo occidental y la selva. *«Ese cristiano no es uno de nosotros», comenta uno de los ancianos de la tribu, «pero tampoco es de ellos: debemos encontrarle un hogar para su espíritu», le contesta el jefe de la misma en la película, ante el cual han llevado al explorador y su hijo secuestrados por los guerreros (Ver Figura 25).*



Figura 25. Campo largo en que se ve Fawcett y su hijo ante el jefe de la tribu. Fuente: Fotograma de la película *Z la ciudad perdida* de James Gray.

*Hay que resaltar en esa última secuencia, el homenaje del director a El abrazo de la serpiente, que antes hemos citado, puesto que, en el grupo de los sabios de la tribu, está Antonio Bolívar, el protagonista de la película de *Ciro Guerra* (Ver Figura 26 y 27, detalle).*



Figura 26. El primero a la derecha es Antonio Bolívar o sea Karamakate de *El abrazo de la serpiente*. Fuente: Fotograma de la película *Z la ciudad perdida* de James Gray.



Figuras 27 y 28. Detalle: Antonio Bolívar, como Karamakate a la izquierda y como sabio de la tribu a la derecha. Fuente: Fotogramas de las películas *El abrazo de la serpiente* y *Z la ciudad perdida* de James Gray.

*El* mismo Khondji sugiere que, esencialmente, ellos buscaban lo mismo que Fawcett, o sea el redescubrimiento de un tiempo perdido. Por todo ello, es cierto que se puede comparar la obsesión de Fawcett con la del director y Gray confirma: «Absolutamente. También me considero un explorador, porque siempre trato de realizar películas diferentes. Tengo que agradecer a mi mujer que, como Nina

en la película, aguantó todo esto y siempre me apoyó, incluso cuando me negué a hacer las grandes películas de Hollywood. Hubiera ganado más, pero me hubiera roto el corazón» (CONSOLI M. 2017; traducción Carlo Mearilli ITA/ESP).



Figuras 29 y 30. Detalle: El verdadero Percy Fawcett a la izquierda y el actor Charlie Hannam. Fuente: <https://www.historyvshollywood.com/reelfaces/lost-city-of-z/>

Eso, en resumidas cuentas, nos revela la manera de ser de Gray y de su cine que quiere ser, ante todo, cine total o sea reflejo de un director que está dispuesto a sacrificar la ansiedad de la taquilla en nombre de la inmortalidad del cine.



Figura 29. El verdadero Percy Fawcett, el primero a la derecha con sus compañeros. Fuente: <https://twitter.com/TorquayMuseum/status/720190141202083840/photo/1>

## Sitografia

CONSOLI Mario, *Il mio film "Civiltà perduta" e il più grande vizio dell'uomo bianco*, 2017: [https://www.repubblica.it/venerdi/interviste/2017/06/07/news/james\\_gray\\_e\\_il\\_suo\\_film\\_la\\_citta\\_perduta-167510937/](https://www.repubblica.it/venerdi/interviste/2017/06/07/news/james_gray_e_il_suo_film_la_citta_perduta-167510937/)

ERBLAND Kate, *New York Film Festival Announces James Gray's 'The Lost City of Z' As Closing Night Selection*, 2016: <https://www.indiewire.com/features/general/new-york-film-festival-james-gray-the-lost-city-of-z-nyff-1201712674/>

GRANN David, *The Lost City of Z, A quest to uncover the secrets of the Amazon*, 2005: <https://www.newyorker.com/magazine/2005/09/19/the-lost-city-of-z>

LÓPEZ Pablo, *En lo más profundo de la selva*, 2017: <https://revistamutaciones.com/texto-1/>

MARCKS Iain, *La ciudad perdida de Z: tiempo inmemorial*, 2017: <https://blogs.ffyh.unc.edu.ar/fotografiacinematografica/2021/11/14/darius-khondji-asc-afc-df-de-la-ciudad-perdida-de-z-de-james-gray-2016/>

MARFELLA Salvatore, *"Civiltà perduta" di James Gray: Un uomo e il suo sogno*, 2017: <http://www.rivistamilena.it/2017/06/30/civilta-perduta-di-james-gray-un-uomo-e-il-suo-sogno/>

MINTZER Jordan, *Z la ciudad perdida. En el corazón de la aventura con James Gray*, 2017: <https://www.cinesur.com/data/archivos/mk205-hd-sim-plebajabajanewweb.pdf>

POMELLA ERIKA, *Insetti, serpenti e Francis Ford Coppola: la verità su "Civiltà Perduta"*, 2023: <https://www.ilgiornale.it/news/cinema/civilt-perduta-non-andare-consiglio-francis-ford-coppola-2135939.html>

VIGANÒ Aldo, *"La civiltà perduta" di James Gray* 2017: <https://www.film-doc.it/2017/06/la-civilta-perduta-di-james-gray/>

UTRERADIGITAL.COM, *Z. LA CIUDAD PERDIDA (The Lost City of Z)*, 2017: <https://www.utreradigital.com/web/2017/05/07/z-la-ciudad-perdida-the-lost-city-of-z/>

WELAB, *¿Quién es Darius Khondji?*. 2017: <https://welabplus.com/2023/04/12/quien-es-darius-khondji/>

ZACHAREK Stephanie, *The Top 10 Movies of 2017*, 2017: <https://time.com/5045566/top-10-movies-2017/>

## Bibliografía

DELLA FORNACE Luciana, *L'avventura nel cinema* Bulzoni, Roma 1989.

GABRIELLA Belli, COGEVAL Guy, *Henri Rousseau Il Candore Arcaico*, 24 ORE Cultura, Milano 2015.

GRANN David, *The Lost City of Z*, Corbaccio, Milano 2010.  
PFLEGER Susanne, *Henri Rousseau. Viaggio nella giungla*, Edizioni EL, Trieste 2002.

### *Filmografía*

*Aguirre la ira de Dios* (1972), película dirigida por Werner Herzog.  
*Apocalypse Now* (1979), película dirigida por Francis Ford Coppola.  
*Dersu Uzala* (1975), película dirigida por Akira Kurosawa.  
*El abrazo de la serpiente* (2015), película dirigida por Ciro Guerra.  
*El cazador* (1978), película dirigida por Michael Cimino.  
*El salario del miedo* (1977), película dirigida por William Firekin.  
*El sueño de Ellis* (2013), película dirigida por James Gray.  
*Encuentros cercanos del tercer tipo* (1977), Steven Spielberg.  
*Fitzcarraldo* (1982), película dirigida por Werner Herzog.  
*Gunga Din* (1939), película dirigida por George Stevens.  
*Little Odessa*, (1994), película dirigida por James Gray.  
*Los inútiles* (1953), película dirigida por Federico Fellini.  
*Senderos de gloria* (1957), película dirigida por Stanley Kubrick.  
*Two Lovers* (2008), película dirigida por James Gray.  
*Z la ciudad perdida* (2016), película dirigida por James Gray.

### FICHA TÉCNICA DE LA PELÍCULA

*The Lost City of Z* (*La ciudad perdida de Z*)

Género: Aventuras, drama, acción y cine biográfico.

Dirección: James Gray.

Guión: James Gray.

Fotografía: Darius Khondji.

Montaje: John Axelrad, Lee Haugen.

Decorado: Jean-Vincent Puzos, Naomi Moore, Maria Andrea Rangel.

Vestuario: Sonia Grande.

Efectos Especiales: Simon Cockren, Eran Dinur.

Música: Christopher YOUNG.

Basada en *The Lost City of Z* de David Grann.

### PROTAGONISTAS

Charlie Hunnam	Percy Fawcett
Sienna Miller	Nina Fawcett
Robert Pattinson	Henry Coustin
Tom Holland	Jack Fawcett
Angus McFadyen	James Murray
Franco Nero	Barón de Gondoriz

PAÍS DE PRODUCCIÓN: Estados Unidos.  
Producción: James Gray, Dede Gardner, Dale Armin Johnson, Anthony Katagas, Jeremy Kleiner.  
Productor Ejecutivo: Brad Pitt, Felipe Alurje, Marc Butan, Mark Huffam.  
Compañías Productoras: Plan B Entertainment, MICA Entertainment, MadRiver Pictures, Keep Your Head Productions.  
Año: 2016.  
Duración: 141 minutos.  
Distribución: Amazon Studios.



SEVERO SARDUY Y LEZAMA LIMA:  
LA HERENCIA EN TIEMPOS DE AFLICCIÓN

*León Felipe Barrón Rosas*

Universidad Autónoma de Querétaro

*1. Introducción*

Son bastante conocidas las palabras de Severo Sarduy al referir su vida en Francia y su esperado, pero nunca cumplido, retorno a Cuba. Como un constante diferimiento del deseo, mencionaba: «me fui quedando» (SARDUY S. 1999: 13) para describir la situación que lo hizo permanecer fuera de su país. En lugar de un “me quedé”, que habría referido a una acción decidida, prefirió una fórmula donde la acción se prolongaba, como si el quedarse no hubiera sido una decisión enteramente de él, una acción pasiva que lo hacía arrepentirse de haber pospuesto el cumplimiento del deseo. Es por ello que, después de esta frase, habla de lo que debió haber hecho: comprometerse, no obstante, en lugar de ello, lo que hizo en sus palabras fue tomar la «solución de facilidad» (SARDUY S. 1999: 13) y dedicarse a pintar y a escribir en una casa de campo. En sus últimos años, Sarduy vivió la nostalgia, el arrepentimiento y la desazón; la primera por Cuba, el segundo por el irse quedando y la tercera porque quienes debían leerlo no lo leían, los cubanos.

Nunca se sabrán las razones por las cuales Sarduy no regresó a Cuba. Mucho se ha especulado sobre ello. El temor de regresar a un lugar donde se le veía como un contrarrevolucionario y donde se per-

seguía a los homosexuales, hacía difícil pensar siquiera en una visita familiar a la isla, aun cuando intelectuales como Ambrosio Fornet señalaran que no había razón para aquel temor. Señalarlo como «el escritor franco cubano» (FORNET A. 2022: 327) o a su obra como un «mariposeo neobarthesiano» (FERNÁNDEZ RETAMAR R. 1974: 75) por parte de Fornet y Roberto Fernández Retamar, era, supuestamente para el primero, solo una burla por parte de los intelectuales cercanos al régimen cubano, mas no una confrontación que pudiera derivar en algo más grave; sin embargo, por el contexto, resultaba imposible no tomar sus precauciones. Las descripciones de Sarduy y su obra no coincidían con el tipo de literatura y compromiso esperado de un escritor revolucionario. El supuesto afrancesamiento y la adopción del estructuralismo francés parecían alejarlo de lo revolucionario. “La noche de las tres p”, cuando su primer mentor, Virgilio Piñera, fue arrestado, hacía fácil pensar que las supuestas burlas no eran confrontaciones políticas con posibles repercusiones más allá de las palabras.

Sus relaciones con los intelectuales franceses de la época no lo alejaron, ni a él ni a su obra, de lo cubano, aunque en su momento eso se quiso señalar. Al contrario, la lejanía geográfica y el vacío creado por la ausencia, le generaron un mayor deseo de regresar al país natal. La única ocasión que logró colmar este anhelo fue en su viaje a Tenerife, en su última lectura de poesía que realizó por invitación de Andrés Sánchez Robayna en la Universidad de la Laguna de Santa Cruz. Ese fue su único «regreso físico» (SARDUY S. 1999: 253) a Cuba, así lo designó Sarduy, pues para él Tenerife y Cuba eran «idénticas: indiferenciables» (SARDUY S. 1999: 253). El sentimiento de retorno lo calificó como aquello que se siente con «la caída de la tarde» (SARDUY S. 1999: 253), quizá porque al atardecer se regresa al hogar, al lugar del descanso.

Las imágenes del retorno no fueron agradables todo el tiempo. Hay una anécdota relatada por François Wahl que vincula al escritor cubano con Jacques Lacan y Cuba. Sarduy acudía a sus sesiones psicoanalíticas a la casa de Lacan que se encontraba en la calle Lille, cuyo nombre olvidaba frecuentemente. Como Wahl menciona, Lille también puede ser *l'île*: la isla, es decir, Cuba. El olvido del nombre de la calle donde vivía Lacan se producía por el movimiento metonímico que lo vinculaba con su país. Pero no era que Sarduy quisiera olvidar Cuba, más bien, una parte de la isla le producía cierto temor que lo

orillaba a forcluir el significante isla. «Tenía que ver con el horror que él sentía del macho cubano, o sea, del macho con el tabaco en la boca» (GONZÁLEZ O. 2022: 88), así lo explicaba Whal.

*Exiliado de sí mismo* es el texto donde Sarduy ahonda más en lo que significa ser un exiliado. El exilio es como la puerta giratoria del café *Les Deux Magots*, pues no se sabe hacia dónde dirigirá, qué aparecerá tras el giro. Sarduy pensará en esa puerta como la revolución del exilio o el exilio de la revolución. Esto último sugiere su posición respecto a la Revolución cubana. Cuba se quedó sin revolución, también tuvo que exiliarse para preservarse. Y Sarduy, más que un contrarrevolucionario, fue quien resguardó la revolución en los pliegues del neobarroco.

El autor de *Cobra* mantiene en este texto una postura ambigua sobre su situación. Por un lado, sugiere un exilio voluntario a razón de que nunca fue expulsado o rechazado por alguna institución; por otro, se refiere a sí mismo como un “quedado” y como un a-islado: en solitario, desconectado, pero también despojado de su isla. La ambigüedad creada entre exiliado, quedado y a-islado es la situación particular de Sarduy, quien señalaba que las categorías del exilio son múltiples y dependen de cada exiliado, como el estilo en cada escritor. Así como el neobarroco apostó por la construcción de diversos sentidos, el exilio de Sarduy no puede acotarse a una definición y razón única. Asimismo, consideraba que el exiliado en la tradición latinoamericana, llegado a Francia, se veía confrontado con un pasado del cual se tenía que hacer cargo: «no puedes ser indigno de los de antes, tienes que escribir como ellos, o mejor, tienes que darle a esa lejanía –la de tu tierra natal– consistencia, textura, tienes que hacer un *sentido* con esa *falta*.» (SARDUY S. 1999: 42). Lo que falta se mantiene en el presente como una huella, es lo que estuvo antes y persiste en el presente con su fantasma. El exiliado nunca está del todo desconectado, trabaja con los fantasmas del pasado y con los espectros del porvenir. Ese trabajo es un compromiso y una toma de responsabilidad. Por ello, Sarduy se critica muy duro por no haberse comprometido, pues el compromiso lo tomó al hacerse responsable del pasado y al darle sentido a esa falta. El resultado fue una escritura profundamente política, de ahí un neobarroco revolucionario, cuyo objetivo, uno entre tantos, fue repensar lo revolucionario y permitir que la revolución continuara su movimiento.

La lengua llega a compensar la distancia física del exilio. Más allá de dejar el territorio, el exilio es un salto hacia otra lengua y, para Sarduy, algunos escritores logran ese paso lingüístico, otros, en cambio, se aferran al idioma propio y se adentran en sus posibles orígenes. En su caso, Sarduy no dio ese salto totalmente y tampoco optó por lo segundo, pues el neobarroco, como lo dice al inicio de su ensayo *Barroco*, no es la búsqueda de los fundamentos de la lengua, pues eso sería mantenerse en las pesquisas metafísicas del logocentrismo. El neobarroco en el espaciamiento de la lengua no va hacia lo hondo o profundo, es decir, no se abisma, más bien se extiende hacia los lados, en pliegues. Su estética es la evidencia de la sujeción al país natal, lo suyo fue el acrecentamiento en el volumen de la lengua, un recargamiento obsesivo producto del retorno al lenguaje como única tabla de salvación. Iterar la lengua hasta atiborrarla fue el modo de darle sentido a la falta. Como decía el mismo Sarduy: «Nada habrá atravesado mi exilio que no alcance su definición mejor en esa palabra: repetición.» (SARDUY S. 1999: 72) Pero la iteración no es la venida de lo anterior en su totalidad, sino la producción de lo nuevo. El neobarroco es la producción de lo nuevo cubano en la lengua. Una Cuba llena de posibilidades incalculables, en la que incluso es posible una Habana donde cae la nieve, como en su novela *Cocuyo*.

Desde su exilio voluntario, su a-islamamiento, o su irse quedando, Sarduy retornó en su momento a la tierra natal, pero no por el mismo camino por el que había salido. En su viaje a Europa, llevaba la marca de un modo de la lengua y la tradición literaria cubana ligada a la vertiente de la revista *Ciclón* y de la mano de Virgilio Piñera, pero también en su momento camegüeyano, la poeta Clara Niggemann, con quien mantuvo una relación epistolar prolongada, aunque no necesariamente basta y frecuente, fue una de sus grandes influencias en sus primeros años de formación. El Sarduy joven que escribió en Cuba, tuvo en sus inicios otras exploraciones no vinculadas a lo lezamiano, ni al origenismo. Los textos publicados en diversas revistas fueron recopilados en *Severo Sarduy en Cuba*, libro necesario para conocer su trayecto, el cual generalmente es relatado poniendo su origen ya fuera de la isla. Su retorno imaginario a través de la lengua fue por medio de José Lezama Lima. Aquí, la toma de posición –que es siempre política– respecto a la tradición, fue otra. Fuera de Cuba se produjo el neobarroco y Sarduy abrazó otra veta: la de Lezama, quien también

fue un exiliado dentro de la misma Cuba. Del autor de *Paradiso* heredo una forma del exilio y la escritura barroca. Sarduy se nombró lejos de Cuba como uno de los herederos de Lezama. Esa herencia en el exilio siempre mantuvo la pregunta por el sentido del heredar y la preocupación por la necesidad o no del barroco. Sobre estas cuestiones indagaré en las siguientes páginas.

## 2. *El tiempo del heredar*

Partiré de la “herencia” para hablar de José Lezama Lima para comprender la relevancia de su herencia, a través de su heredero, Severo Sarduy, quien lo describió como descifrador y adivino. Aunque se puede hablar de la obra de Lezama también como “legado”, hay una diferencia de peso importante entre ambos términos, la diferencia radica en la deuda que acompaña a la herencia. Quien hereda se hace responsable también de las deudas dejadas, las cuentas no cumplidas de quien ya no está. En otras palabras, quien deja una herencia no otorga únicamente un don, igualmente pasa una deuda a resolver. La deuda de la que hablo aquí no puede saldarse, pues siempre queda abierta, es una deuda imposible de cumplir. Quien hereda no solo recibe los beneficios y derechos como el legatario, también se hace cargo de un déficit dejado, carga en este caso con una responsabilidad lo quiera o no. Quien hereda decide qué hacer con aquello que se le ha dejado, puede simplemente guardarlo y reservarlo para futuros herederos, puede negarse a responder por lo heredado y suspender temporalmente la deuda, o puede tomar esa carga con un principio ético de responsabilidad y trabajar con lo heredado. Trabajar aquí implica una acción transformadora. Trabajar lo heredado como principio ético de responder al llamado es, por tanto, transformar lo proveniente del pasado. En la herencia hay una deuda por saldar, un vacío que reclama ser escuchado y colmado, a sabiendas de que en el proceso de satisfacerlo se abrirá otro espacio irresuelto que se proyectará como herencia a futuro. Por eso la deuda heredada no puede saldarse, aunque se decida responder por ella.

En el heredar está presente una temporalidad que se abre hacia el pasado y el futuro. Se hereda de los antecesores una deuda que se trabaja en el presente para dejarla irresuelta para quienes están por venir, en el porvenir incierto. Esta incertidumbre del porvenir representa la imposibilidad de dejar instrucciones de lectura y resolución al herede-

ro, pues no se puede saber quién llegará a heredar, en otras palabras, la herencia no es algo transparente y sencillo de descifrar. La deuda de la herencia no puede ser resuelta porque no sabemos en su totalidad qué es lo que heredamos, por consiguiente, no hay una forma ideal y única de responder a la deuda en el presente y, en consecuencia, la deuda no se salda y continúa abierta a futuro.

Como no se puede conocer en totalidad lo que se hereda, es necesario descifrar lo recibido, dicho trabajo transformador se proyecta a futuro de manera incalculable, esto implica que no se pueda profetizar el futuro, solo queda adivinar. El profeta habla de solo un futuro, uno calculado e irreversible, y no existe cabida para el error, a diferencia del adivino que conoce la diversidad de posibilidades y escoge una entre ellas, conociendo las inmensas probabilidades de errar. Por ello, Lezama Lima es descrito por Sarduy como descifrador y como adivino.

Para un filósofo bastante apreciado por Severo Sarduy como Jacques Derrida, heredar implica una acción performativa que aparece las acciones de interpretar y testimoniar. Esto lo decía el nacido en Argelia al enfrentarse a la herencia que supone la obra de Marx. El filósofo francés comienza su libro *Espectros de Marx* con un problema ético relativo al *saber vivir*, y señala que aprender a vivir únicamente se hace a través del otro y de la muerte, por tanto, es necesario aprender a vivir con fantasmas y comprender que el *socius* está constituido por el *ser-con*, el cual no solamente llama a subrayar la presencia de los otros aún vivos, sino también la presencia-ausencia espectral de los que ya no están. Ese «*ser-con* los espectros sería también una *política* de la memoria, de la herencia y de las generaciones» (DERRIDA J. 1998: 12). De esta manera, heredar entrelaza lo ético y lo político y, en el caso de la herencia lezamiana hacia Sarduy, también lo estético.

Hereder es una cuestión de fantasmas, de tiempos y de justicia. En palabras de Derrida:

«Hay que hablar *del* fantasma, incluso *al* fantasma y *con* él, desde el momento en que ninguna ética, ninguna política, revolucionaria o no, parece posible, ni pensable, ni *justa*, sino reconoce como principio el respeto por esos otros que nos son ya o por esos otros que no están *ahí, presentemente vivos*, tanto si ha muerto ya, como si todavía no han nacido. Ninguna justicia [...] parece posible o pensable sin un principio de responsa-

bilidad, más allá de todo *presente vivo*, en aquello que desquicia el presente vivo, ante los fantasmas de los que aún no han nacido o de los que han muerto ya, víctimas o no de guerras, violencias políticas o de otras violencias, de exterminaciones nacionalistas, racistas, colonialistas, sexistas o de otro tipo; de las opresiones del imperialismo capitalista o de cualquier forma de totalitarismo» (DERRIDA J. 1998: 13).

Son los espectros del pasado y del futuro los que desajustan el tiempo, lo desquician, lo sacan de sus goznes. Derrida escribe aquí desde Shakespeare y el espectro de Hamlet, que a su vez asedia en el presente junto con el espectro de Marx. Ese tiempo desajustado es el del que habla Sarduy al referir que Lezama vivió en un “tiempo enemistado”; su obra, especialmente *Paradiso*, responde a ese tiempo para darle otro sentido. La cuestión de la herencia, como política de la memoria, conlleva un diálogo con los fantasmas y con lo no vivo aún, es decir, con aquellos que están en el porvenir. Sin ellos no podría haber justicia pensable. Esos espectros son los que vienen a desquiciar el tiempo presente, señalan el desajuste del tiempo, es decir, la temporalidad no justa.

El neobarroco es una estética-política revolucionaria que se sabe responsable de sus espectros y atiende revolucionariamente el porvenir. De ahí que Severo Sarduy se pregunte por la necesidad o no del barroco en su tiempo, precisamente en 1988 en su conocido texto *Un heredero*. El escritor cubano arrojó al inicio de su texto estas preguntas:

«¿Pero cómo suscitar ese regreso, cómo lograr que el antecesor, sin renunciar a su función de precursor, de guía, nos vuelva a ser familiar, contemporáneo? ¿Cómo devolver hasta nosotros la vasta ficción de *Paradiso* para reactivarla en nuestro presente y anclarla de nuevo en la realidad de nuestro presente y anclarla de nuevo en la realidad de nuestro tiempo de aflicción?» (SARDUY S. 1999: 1405).

Estos cuestionamientos sobre la posible importancia de su herencia y de aquello que heredará, se dan casi al final de su vida, una vez muerto Lezama y ya escrita prácticamente toda su obra. Esta reflexión va más allá de lo estrictamente estético o de la dimensión estética que tiene, ya que transita hacia otros espacios como lo político y lo ético,

siempre presentes en lo literario, aunque se les desplace, niegue o se les vea como algo externo, accesorio e inesencial.

Heredar implica transformar lo heredado, únicamente de este modo se puede reactivar la herencia para que nos hable en nuestra contemporaneidad. En este sentido, hacerse cargo de la herencia es dejarse interpelar en el presente y establecer un diálogo con los espectros, cuya familiaridad nos habla de algo compartido, en este caso es el tiempo enemistado. Sarduy también considera su presente como desajustado y por ello recurre a Lezama. En tiempos de aflicción, refiere Sarduy, es el tiempo en que más se necesita del barroco.

Si hablamos de Severo Sarduy como uno de los herederos de Lezama, como él mismo se asumía, podemos comprender el neobarroco como un trabajo testimonial de interpretación performativa que, como trabajo del lenguaje, transforma lo recibido y abre la puerta a su vez para donar a futuro. Toda herencia se ve afectada, pues la voluntad de recibirla suscita su transformación; esto, llevado a la herencia de tradiciones estéticas y literarias, ayudaría a comprender que en el recibimiento de un pasado no acontece la aparición o continuación de lo mismo como tal, pues heredar es la posibilidad de que en el recibir el pasado, se abra la puerta a lo nuevo. En este sentido es como también se deben ver las obras de Lezama y Sarduy en su continuidad, a saber, la última no es la repetición de una tradición, sino una relectura transformadora que actualiza en el presente el pasado, en pos de un futuro por venir.

La compleja urdimbre temporal organizada por Sarduy para comprender la herencia puede explicarse desde la palabra “texto”, la cual utiliza para hacer un análisis a la crítica literaria que apela al recuento de las influencias y relaciones literarias a partir de una lectura diacrónica, cuyo resultado no es más que el eslabonamiento de obras pensadas teleológicamente, en una linealidad evocadora de causas y efectos, de orígenes y copias.

«Después de todo, sería útil renunciar, en crítica literaria a la aburrida sucesión diacrónica y volver al sentido original de la palabra texto –tejido– considerando todo lo escrito y por escribir como uno solo y único texto simultáneo en el que se inserta ese discurso que comenzamos al nacer. [...] La literatura sin fronteras históricas ni lingüísticas: sistema de vasos comuni-

cantes. Hablar de la influencia del *Castillo* en el *Quijote*, de *la Muerte de Narciso* en la *Soledades*» (SARDUY S. 1999: 1164).

De este modo, el flujo de contactos textuales quiebra la linealidad y se amplía a una serie de relaciones en la cual no hay orígenes fundadores, sino comunicaciones extendidas no siempre armónicas. Así es como Góngora también podría ser leído desde sus herederos. Igualmente, el neobarroco podría comportarse como una máquina lectora, cuyo funcionamiento no es exclusivamente el de la repetición de los textos anteriores, sino su reformulación. Es por esto que Gustavo Guerrero comenta que: «el Lezama de Sarduy, como buen maestro, es también obra de su discípulo. Más allá de toda mecánica idea de modelo o de influencia, es fruto de un reconocimiento que anima un secreto afán de reformulación» (Gustavo G. 2018: 175).

### 3. *El barroco y el neobarroco en tiempos de aflicción*

En el transcurso de su obra, especialmente la publicada después de su primera novela, *Gestos* de 1963, y ya en la elaboración de su segunda, *De donde son los cantantes*<sup>1</sup> de 1967, se hacen presentes algunos de los elementos con los cuales trabajó Sarduy la herencia barroca de Lezama. Como apunta Rafael Rojas:

«Curiosamente, Severo Sarduy se separa del acento generacional cuando, exiliado en París, centra su campo referencial cubano en José Lezama Lima y, a su vez, da con la manera neobarroca de narrar que leemos en *De donde son los cantantes*. La referencialidad de Lezama no es tan legible en la novela misma como en el repertorio de lecturas de Sarduy, a mediados de los sesenta en París, que expone en su ensayo *Escrito sobre un cuerpo* (1968). Una referencialidad que en Sarduy es impulsada por

---

1 Sarduy, al comentar su segunda novela, en la que se pone en escenario la superposición de culturas que construyeron para él la identidad cubana, dice: «Ya caeríamos entonces en las preocupaciones esenciales del grupo Orígenes, de María Zambrano, evidentemente, y sobre todo de Lezama. Los alumnos de Lezama y los fundadores, no de Orígenes en mi caso sino de *Ciclón*, partimos de esta pregunta: ¿qué es la cubanidad? Esa pregunta me sigue interesando muchísimo hoy en día, simplemente porque soy un escritor cubano, incluso típicamente cubano, casi académicamente cubano, inserto en esa tradición. Debatíamos, después de la revolución, lo siguiente: ¿existe la cultura cubana?, ¿existe la cubanidad?» (*apud* MANCHOVER J. 1994: 70)

la aparición de *Paradiso* en 1966, pero que suscita una relectura de toda la obra de Lezama» (ROJAS R. 2018: 404).

Cabe añadir a las palabras del historiador cubano que *Escritos sobre un cuerpo* fue la recopilación de varios de los textos publicados en la revista *Mundo Nuevo*, dirigida desde París por Emir Rodríguez Monegal. El inicio de la escritura de su segunda novela comenzó en 1963, antes de la aparición de *Paradiso*. Aunado a la anterior, en ese mismo año, Sarduy se encuentra leyendo a Martín Heidegger, como lo podemos ver en las cartas enviadas a la poeta Clara Niggemann.

Además de practicar una lectura cercana al estructuralismo, la presencia de Martín Heidegger<sup>2</sup> y Jacques Derrida comenzó a modificar lo heredado. Aunque Heidegger fue un filósofo que tuvo resonancias en la obra lezamiana –en gran medida por la amistad que tuvo el poeta con la filósofa española María Zambrano– no podemos decir lo mismo de Derrida. El pensamiento derridiano ausente en Lezama por una cuestión de desarrollo temporal, fue primordial para la interpretación sarduyana de la tradición barroca de la cual se hizo cargo a mediados de la década de los sesenta, momento en el que decidió recibir el llamado lezamiano, mismo que había ignorado en un principio, como lo llegó a comentar en algunas de sus entrevistas.

En los textos publicados en la revista *Mundo Nuevo*, Sarduy comenzó a desarrollar la temática barroca a través de caracterizar lo barroco como una metáfora al cuadrado, esta conjetura posteriormente la utilizó para describir el trabajo de Lezama: «Y es que en Lezama el apoderamiento de la realidad, la voraz captación de la imagen opera como duplicación, por espejo. Doble virtual que irá asediando, sitiando al original [...] hasta suplantarlo» (SARDUY S. 1999: 1161). La crítica a la metafísica y a la noción de origen derridiana es evidente en la cita anterior. Lo barroco no se halla en la naturaleza, sino en el lenguaje. Esta idea es la que lo hizo decidir ser heredero de Lezama y no de Alejo Carpentier. A su vez, la importancia dada al lenguaje como espacio de lo barroco propició el interés de Sarduy por el pensamiento postestructuralista. La tradición barroca latinoamericana se unió con las preocupaciones del signo, la escritura y el lenguaje de

---

2 Quien hace un análisis profundo sobre la presencia de Martín Heidegger en la novela *De donde son los cantantes* es Enrico Mario Santí en *Bienes del siglo. Sobre cultura cubana* (2002).

autores como Derrida, Deleuze, Kristeva, Barthes, y de ellos también fue heredero el autor de *Cobra*.

En su texto *Un heredero* de 1988, Sarduy comienza por citar un fragmento de *¿Y para qué poetas?* de Martin Heidegger, lo anterior lo hizo para reflexionar sobre la obra de Lezama Lima. La cita que toma el escritor cubano para colocarla a manera de epígrafe adquiere gran relevancia para leer lo que entiende por heredar, en este sentido, el texto puesto al margen se vuelve parte del centro o, si lo pensamos de manera más derridiana, el centro se va hacia el margen, por tanto, el resto del texto precisa de ser leído en referencia a ese escrito del alemán.

Heidegger aborda en ese texto la poesía de Hölderlin y la de Rilke. Por su parte, como espejo y doble virtual, el trabajo de Sarduy toma a Lezama para, al igual que el alemán, hablar del poeta y el tiempo del heredar. La cita pertenece a la última parte del texto heidegeriano y la traigo aquí un poco más extensa de como lo hizo Sarduy:

«Hölderlin es el antecesor de los poetas en tiempos de aflicción. Es por eso que ningún poeta de nuestra edad podrá sobrepasarlo. El antecesor, sin embargo, no escapa hacia el porvenir; sino al contrario, vuelve desde él, de modo que solo en el advenimiento de su palabra el porvenir está presente» (*apud* SARDUY S. 1999: 1405).

Hasta aquí llega el fragmento que toma Sarduy, pero bien vale continuar un poco más con las palabras de Heidegger: «Cuanto más puro es ese advenimiento, tanto más presente será su permanencia. Cuanto más escondidamente se reserva lo que viene en la predicción, tanto más puro es el advenimiento. [...] lo presente del advenimiento se recoge y refugia en el destino» (HEIDEGGER M. 2015: 238). El autor de *Ser y tiempo* se preguntó por la importancia de los poetas en tiempos de penuria, se cuestionó sobre su función en una época desesperanzadora: la modernidad tecnificada, donde la vida «del hombre actual es la vida corriente de la autoimposición sobre el mercado desprotegido de los cambistas» (HEIDEGGER M. 2015: 234). La forma que adquirió el mundo moderno y la posición del hombre en y ante él, es lo que preocupa a Heidegger, quien en *¿Qué es la metafísica?* y en *Das Gestell* desarrolló igualmente una crítica a las sociedades modernas tecnificadas. Esta crítica continúa presente cuando señala que las cosas del

mundo en un tiempo anterior se daban «libremente» (HEIDEGGER M. 2017: 238) y eran «percibidas como un contenido del mundo» (HEIDEGGER M. 2017: 238), ahora las cosas en la modernidad tecnificada se vacían de ese contenido y son producidas bajo intereses definidos por el capital y su técnica. Sin decirlo así, Heidegger señala el paso del valor de uso a la estimación del valor en términos marxistas. En este contexto, todo ente es visto como algo producible que a su vez se torna producto para la producción del mercado. En este proceso, el contenido de las cosas y del hombre se disuelve. En la metafísica de la técnica moderna el olvido del ser configura el mundo, pues se enfoca en el mero ente como cosa producida para un fin en el que queda vaciado. Ese fin es enteramente calculado por el valor mercantil que se ha expandido mundialmente.

El hombre vaciado de todo contenido se autoimpone en el mundo con su técnica y ni las plantas ni los animales quedan seguros, puesto que también son tomados y producidos como meros objetos que quedan desprotegidos. Lo que instaura el hombre técnico es un mundo donde él mismo queda amenazado.

«Lo que amenaza al hombre en su esencia es la opinión de que la producción técnica pone al mundo en orden, mientras que es precisamente ese orden el que nivela a todo ordo, a todo rango en la uniformidad de la producción y, de este modo, destruye de ante mano el ámbito posible del origen de un rango y reconocimiento a partir del ser» (HEIDEGGER M. 2015: 219)

Con respecto al orden moderno producido en relación a la técnica, Enrique Leff comenta esto siguiendo las ideas de Heidegger:

«La Gestell es en este sentido un régimen ontológico y una predisposición de los entes para ser ordenados dentro de diferentes paradigmas teóricos para la apropiación epistemológica –y por esta vía para la apropiación económica– de la totalidad de los entes» (LEFF E. 2018: 199).

La respuesta de Heidegger sobre el papel de los poetas en tiempos de penuria –que como vemos son los de la modernidad tecnificada, donde el hombre se autoimpone en el mundo eligiendo el ente sobre el ser, acrecentando su olvido– es que los poetas son los más arries-

gados, los que salen de la autoimposición para llevar a los mortales «la huella de los dioses huidos» (HEIDEGGER M. 2015: 238), en otras palabras, son los que mediante el lenguaje nos redirigen a las huellas del ser caído en el olvido.

Severo Sarduy hereda la preocupación heideggeriana y se pregunta ¿cómo reactivar la vasta ficción de *Paradiso* en nuestro presente y anclarla de nuevo en la realidad de nuestro tiempo de aflicción? No hay que olvidar que, para el escritor cubano, el neobarroco es revolucionario y atenta contra el fundamento simbólico de la vida burguesa que produce al *homo faber*, el hombre dedicado exclusivamente al tiempo de la producción, un ser enajenado que no deja cabida al tiempo del disfrute, del juego y del erotismo. Con esto quiero decir que también en su obra aparece continuamente la crítica al modo de vida producido por la modernidad capitalista, que en este caso y con su pregunta por la novela de Lezama, caracteriza como tiempos de aflicción. La cuestión es cuál es el lugar y cuáles son las posibilidades del barroco y el neobarroco y, por tanto, de la obra de Lezama y la del propio Sarduy. En este contexto, básicamente podríamos preguntarnos ¿para qué el barroco y el neobarroco en tiempos de aflicción?

Para Sarduy, Lezama es el antecesor, el poeta que vivió la experiencia del “tiempo enemistado”, y su obra, desde el porvenir, llama a ser convocada; lo anterior es posible porque la obra del poeta se proyecta al futuro esperando ser tomada en algún presente. Cuando esto acontece, la obra del antecesor nos regresa “el sentido del tiempo”, según Sarduy. Ese sentido del tiempo podría comprenderse por dos lados. El primero es que la temporalidad nunca está fragmentada, el tiempo no está partido en instantes inconexos; por tal motivo es que el antecesor puede estar en el porvenir, y desde ahí llama al presente para ser traído a él. Con este juego de temporalidad nos abre a la idea de que cualquier futuro pensable, nunca tendrá sentido si no proviene del pasado y si no toma en cuenta el futuro. En un mundo de aflicción, como llamaba Sarduy a su tiempo, solo podría haber sentido, entendido como contenido, cuando en el ámbito de la estética se asumiera una responsabilidad ética y política que considerara a los que ya no están, que en su espectralidad siguen asediando, así como a los que están en el porvenir. Esta manera de tomar al tiempo es una forma de contrarrestar la noción del tiempo de la aflicción, en el cual todo se vacía de contenido por la predilección de un tiempo de la pura pre-

sencia e inconexo que tiende al olvido del pasado y a la indiferencia del futuro.

La segunda manera de comprender “el sentido del tiempo”, tiene que ver con la idea de un tiempo homogéneo y vacío señalada por Walter Benjamin en sus tesis sobre la historia. La temporalidad vacía, entendida como carente de contenido, es la que se experimenta en las sociedades tecnificadas de la modernidad capitalista y en los tiempos de aflicción. Por tanto, pensar la revolución en el sentido sarduyano, lleva a repensar el tiempo, uno que siempre heredamos.

Además de incluir el epígrafe de Heidegger en su escrito, Sarduy también se valió de algunas palabras de Walter Benjamin para hablar sobre la herencia y el barroco, escogiendo particularmente las que refieren a lo original, el reconocimiento y la revolución. En el contexto de la cita elegida por el cubano, destaca la idea de que aquello original, se presenta generalmente como lo novedoso que irrumpe en el presente sin ataduras del pasado; sin embargo, para Benjamin, lo original no es más que un reconocimiento del pasado, «lo inédito como algo que procede del fondo de un orden inmemorial» (*apud* SARDUY S. 1999: 1411). En este sentido, el neobarroco sarduyano, aunque se sostenga en el prefijo neo, lo hace por medio de una memoria reconocida, heredada. Pero como se señaló, lo heredado tiene un aspecto desconocido y, a la vez, es algo que se trabaja y es lo que le da el cariz de novedad, no obstante, se mantiene en él la huella de lo pasado, una reminiscencia que Sarduy halla en su neobarroco y que lo reenvía hasta el Concilio de Trento y la Contrarreforma.

El barroco se impone con su vitalidad para reconfigurar las formas de representación y de saber. Su furia revierte el flujo del tiempo progresivo y lineal que impone el historicismo racional y civilizado, ése que deja fuera de la historia a Latinoamérica, es decir, aquel que no le permite construir su relato y su identidad si no es por medio de sus formas y del sitio que le indique. Por tanto, el barroco es un signo violento que con su potencia incide en el flujo temporal y en la estructura simbólica impuesta para estar en el mundo. Es por eso que, para Lezama, el barroco despierta en «las épocas de salvación y su signo es una fogosa resistencia» (LEZAMA LIMA J. 2016: 295).

En las sesiones del concilio, se desarrollaron, a ojos de Sarduy, aspectos característicos de lo barroco: la importancia del signo, lo ritual, la escenificación o teatralización, la subversión, lo pedagógico y «una

furia de relectura y remodelaje de la historia» (SARDUY S. 1999: 1406), misma que ligará con Lezama Lima y su obra en la que encuentra además «la pasión por la eficacia del signo, el mismo ímpetu crítico y creador, con un suplemento muy cubano en lo que puede considerarse la fundación del neobarroco» (SARDUY S. 1999: 1406). Ese suplemento desarrollado en las *Eras imaginarias* por Lezama, radica en la reestructuración del tiempo fuera de formas causales y teleológicas que, según Sarduy, han desarrollado las nociones de progreso y civilización. En gran medida la furia de relectura y de remodelaje de la historia implica una reconversión del tiempo utilizado para narrar. La voluntad de construir otra historia en las *Eras Imaginarias* se mantiene como eco en la noción de *retombeé* en el neobarroco. Respecto a esto, Gustavo Guerrero señala lo siguiente:

«Se trata, evidentemente, de las “eras imaginarias” que Sarduy, fiel a su maestro, concibe como ciclos que trascienden la historia visible y en los cuales la poesía rige el encadenamiento de los hechos, con una lógica que ya no es fruto de la causalidad y la imaginación [...]. Finalmente, Sarduy señala que la revolución lezamiana, al crear un nuevo lenguaje y un nuevo concepto de la historia, inventa asimismo una nueva tradición, otro modo de leer los textos del pasado que los hace participar del presente y los convierte en semillas del porvenir» (GUERRERO G. 2002: 193-194).

Si Hegel consideraba en sus *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal* que la razón es el contenido que acota la historia en su despliegue (HEGEL G. 2014: 98), para Lezama, es la imaginación poética lo que imanta y reúne los tiempos; de ahí se desprende la consideración de Sarduy de la voluntad lezamiana de relectura de la historia, pero también la relectura de sí mismo. Por eso, en su herencia también cargó con un deseo de reformular los relatos, que designa Gustavo Guerrero como un modo de leer, el cual podríamos caracterizar como anamórfico, pues precisa de un movimiento de descolocación de la mirada con el cual el contenido de la historia congrega la producción poética y científica sin discriminar o subordinar a alguna de ellas a la otra. El resultado de ello es la forma del relato presente en el ensayo *Barroco* de Sarduy.

#### 4. Comentarios finales

Así como Sarduy heredó lo barroco a partir de Lezama, éste lo hizo de la tradición barroca americana anterior y de la proveniente del concilio y su esfuerzo contrarreformista, el cual se reinterpreto como contraconquista y posteriormente como un barroco furioso, ideológico, revolucionario. Heredero, decía Sarduy, es «el que descifra, el que lee» (SARDUY S. 1999: 1411) y heredar es una obligación hermenéutica, es un acto transformador, de ahí la idea de relectura y remodelaje. Esta idea se emparenta a la concepción de José Carlos Mariátegui sobre la tradición, el intelectual peruano consideraba que el revolucionario trabajaba con ella de un modo en el que le devuelve su carácter móvil. Esta manera de heredar la tradición es la realizada por Lezama y Sarduy, este último consideraba al primero como un descifrador, pues todo lector que hereda descifra en su trabajo hermenéutico, y lo que descifra es lo proveniente del pasado, pero también lo que está en el porvenir. Por tal motivo, cuando Lezama Lima se avocó a descifrar a Góngora respetando su hermetismo, también prefiguró, como el adivino, su horizonte de herencia: el neobarroco, en el cual ese hermetismo es interpretado bajo el signo de lo opaco. La opacidad es un tema desarrollado por Sarduy en *Un heredero* para descifrar en clave psicoanalítica lacaniana la obra de su antecesor.

En el segundo apartado de *Un heredero*, titulado *Oro*, Sarduy utiliza algunas categorías del psicoanálisis lacaniano para descifrar *Paradiso*. Dos años antes, en 1986, había realizado algo similar, pero esa vez para hablar de Lautrémont en un texto poco conocido y recogido en un libro de Emir Rodríguez Monegal que lleva el título *Lautrémont austral*. Ahí, el escritor cubano catalogó con la “topología lacaniana” tres periodos, los cuales quedaban así: “A” para el clasicismo, S para el romanticismo y (a) para el barroco. Este último signo correspondiente al barroco que se vincula: «con lo opaco, con algo que cae del cuerpo y lo redobla, el fasto cargado del barroco aparece en esa a, como una miniaturización y un reflejo del Gran Código en el algoritmo: A» (*apud* RODRÍGUEZ MONEGAL E. 1995: 117). El barroco sería un código que redobla y suple el gran código de la literatura y se relacionaría con lo residual, con lo opaco, es decir, con lo que no se deja aprehender en la primera lectura, por eso, se necesita de una tarea de desciframiento.

«Lezama es el descifrador de la noche insular» (SARDUY S. 1999: 1412), con estas palabras, Sarduy colocaba a Lezama como heredero

y hermeneuta del archipiélago, de las islas imantadas del caribe y en general de América. Lezama, como Rilke para Heidegger, libera a la historia del mito, que en este caso significaba liberar a América del sueño europeo. Aquí radica la noción del porvenir, uno que está dibujado por el antecesor. La liberación del mito europeo con el cual se ha construido América, está trazado en el porvenir desde el pasado y por eso Sarduy se preguntaba «¿cómo heredar no lo que nos precede, sino lo que nos sucede, lo que vendrá después de nosotros y que nadie puede sobrepasar?» (SARDUY S. 1999: 1412) y su respuesta fue, muy benjaminianamente: «*desciframdo a contracorriente*» (SARDUY S. 1999: 1412), lo que significa practicar una escucha inédita que escape de la imitación. Esa práctica o teoría de la lectura que no es más que el de la herencia, trata igualmente de un modo del adivinar, acción que para Sarduy conlleva agregar sentido, pero también «deconstruir, más que estructurar» (SARDUY S. 1999: 1413). Lezama es el descifrador, porque en idea Sarduy “impugna el código”, además de ser el adivino porque se proyecta en el porvenir y, al hacerlo, incluye o injerta sentido a los tiempos de aflicción del presente.

## Bibliografía

- BENJAMIN Walter, *Trauerspielbuch*, en *Obra Completa* tomo II, ALLCA XX, Madrid 1999.
- DERRIDA Jacques, *Espectros de Marx*, Trotta, Valladolid 1998.
- FERNÁNDEZ RETAMAR Roberto, *Caliban. Apuntes sobre la cultura en nuestra América*, Editorial Diógenes, Ciudad de México 1974.
- FORNET Ambrosio, *Una recepción verdaderamente severiana*, en *Severo Secreto: Una biografía coral sobre Severo Sarduy*, Rialta Ediciones, Santiago de Querétaro 2022.
- GONZÁLEZ Oneyda, *Severo Secreto: Una biografía coral sobre Severo Sarduy*, Rialta Ediciones, Santiago de Querétaro 2022.
- GUERRERO Gustavo, *La región del vacío y otros ensayos*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México 2018.
- GUERRERO Gustavo, *Cámara de eco. Homenaje a Severo Sarduy*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México 2018.
- HEGEL Georg Wilhelm Friedrich, *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*, Tecnos, Madrid 2014
- HEIDEGGER Martin, *Caminos de bosque*, Alianza Editorial, Madrid 2015.
- LEFF Enrique, *El fuego de la vida: Heidegger ante la cuestión ambiental*, Siglo XXI. Ciudad de México 2018.
- LEZAMA LIMA José, *Poesía completa*, Sexto Piso, Madrid 2016.
- MANCHOVER Jacobo, *Conversación con Severo Sarduy: «La máxima distancia para hablar de Cuba»*, en “América: Cahiers du CRICCAL”, n. 20, 1998, pp. 67-78.
- RODRÍGUEZ MONEGAL Emir, *Lautrémont austral*, Ediciones de Brecha, Montevideo 1995.
- ROJAS Rafael, *Después de Sarduy*, en *Cámara de eco. Homenaje a Severo Sarduy*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México 2018.
- SARDUY Severo, *Obra Completa*, ALLCA XX, Madrid 1999.
- SARDUY Severo, *Barroco*, en *Obra Completa* tomo II, ALLCA XX, Madrid 1999.
- SARDUY Severo, *Un heredero*, en *Obra Completa* tomo II, ALLCA XX, Madrid 1999.
- SANTÍ Enrico Mario, *Bienes del siglo. Sobre cultura cubana*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México 2022.

## ENTRE LA RESILIENCIA Y LA RESTANCIA: UNA POESÍA POSIBLE

*Alejandro Palma Castro*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Uno de mis intereses académicos de los últimos años ha sido analizar e interpretar el carácter de la ficción en lo tocante al discurso poético. Ocurre que usualmente, ante el dominio de la narrativa desde el siglo XVIII hasta nuestros días respecto a los otros géneros literarios, el concepto de ficción emanado de la *Poética* de Aristóteles ha sido compuesto según la narrativa universal que generalmente emana de la Europa más Occidental. En palabras llanas, ficción sería todo aquello que no es real, aquello inventado, aunque posible, dentro de un marco de la verosimilitud determinado por nuestra realidad. La ficción la leemos e interpretamos en términos de algo lejano a nuestra realidad inmediata, de una especie de extrañeza imposible de franquear el umbral de nuestra vida cotidiana. Yo leo novelas, veo películas y series de televisión a manera de distracción, como un ejercicio que me permite avizorar otras variantes de realidad posibles para desahogar diversas inquietudes y temores: Jorge Luis Borges dirá en su famosa ficción “Borges y yo”: «Al otro, a Borges, es a quien le ocurren las cosas» (BORGES J. L. 1990: 186).

Pero esta comodidad de ver lo que le ocurre al otro a veces se siente amenazada cuando decimos que la ficción supera a la realidad. Pensemos en todas esas novelas de ciencia ficción que habían especulado sobre la aparición de un virus que podría amenazar a la especie

humana. Todo esto pareció una pesadilla cuando, en marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró como pandemia el virus de COVID-19 y comenzó a sugerir medidas de prevención que parecían extraídas del repertorio de novelas y textos literarios: aislamiento, control de casos, uso obligatorio de cubrebocas. Pareció entonces que así como el narrador de “Las babas del diablo” de Julio Cortázar estábamos atrapados en la horrible ficción: «ahí donde yo había llegado a trastocar un orden, inocentemente inmiscuido en eso que no había pasado pero que ahora iba a pasar, ahora se iba a cumplir» (CORTÁZAR J. 1984: 137).

También habrá que ir reconociendo que esa especulación de nuestro repertorio literario se encontraba asentado en un amplia tradición y experiencia humana: en el *Decameron* (1353) de Giovanni Boccaccio, por ejemplo, el grupo de jóvenes escapa de la “pestífera mortandad” de la ciudad para resguardarse en el campo y sobrevivir. Esta posibilidad de resguardo y supervivencia del florentino seguramente tenía como antecedente anterior al médico y también poeta granadino, Ibn al-Jatib, quien no solo recomendó el aislamiento de los enfermos de la peste bubónica sino que aventuró la posibilidad de la transmisión de la enfermedad a través de organismos minúsculos. Por cierto uno de sus poemas que ha llegado hasta la actualidad dice así:

«¡Aunque estemos cerca de la parada terrestre, nos hallamos ahora alejados de ella! Habiendo llegado al lugar de la cita, guardamos silencio para siempre.

Nuestros suspiros se han detenido repentinamente, bien así como se detiene la recitación de la oración cuando se ha pronunciado el Konut.

Aunque éramos antes poderosos, ya no somos más que osamentas; en otro tiempo dábamos festines, hoy somos el festín de los gusanos.

Éramos el sol de la gloria; pero ahora este sol ha desaparecido, y todo el horizonte se conduce de nosotros.

¡Cuántas veces la lanza ha derribado al que lleva la espada!

¡Cuántas veces la desgracia ha abatido al hombre feliz!

¡Cuántas veces se ha enterrado en un miserable harapo al hombre cuyas vestiduras llenaban numerosos cofres!

Di a mis amigos: ¡Ibn Al Jatib ha partido! ¡Ya no existe! ¿y quién es el que no ha de morir?

Di a los que se regocijan de ellos: ¡Alegraos si sois inmortales!<sup>1</sup>»

Este profuso poeta hispanoárabe entendía la muerte como algo inevitable y sin embargo se aferraba a la vida con una curiosidad que habría de ser determinante para el año 2022 aunque pocos supieran que de la ficción surgieron varias de las alternativas de cuidado.

Ibn al-Jatib es resultado de una larga tradición de poesía árabe asentada en la península ibérica sobre todo a partir de la consolidación del califato (s. X). Sus formas expresivas variaron poco a lo largo de todos los siglos de producción hispanoárabe en parte porque la poesía se concebía como un arte de invención. Esta es la lectura árabe de Aristóteles donde la *poiesis* no se sujeta a la *mimesis* y más bien, con los elementos conocidos, se traza un nuevo imaginario que se representa dentro del espacio del poema con reglas establecidas y sólo son pertinentes para este tipo de composiciones. Es decir, a diferencia de la noción de que el arte imita a la realidad, aquí se establecen otras realidades que operan en un espacio artístico sin necesidad de establecer una referencia inmediata a la realidad circundante. Las figuras que se crean en la poesía árabe desde la caligrafía, las formas métricas y hasta la retórica, tienden a establecer un mundo imaginativo para deleite de sus receptores. Por esto es que contamos entre el inventario o diván de los múltiples poetas hispanoárabes con poemas laudatorios y hasta amorosos a califas y diversas personalidades de su época. En términos estrictos no es que el poeta, quien escribe en primera persona, estuviera embelesado o enamorado de tales personas que refiere sino que pone en práctica su arte para crear algo imaginativo con las reglas y elementos dados. Tal será la fuerza expresiva de estas composiciones que muchos siglos después el imaginario homoerótico se nutrirá con varios de estos elementos.

Llego entonces, a mi primer punto de argumentación: la ficción en la poesía ha sido, las más de las veces, confundida con la interpre-

---

1 Transcribo el poema del sitio web *Poetas andaluces* cuya traducción se atribuye a José M. Puerta Vílchez. En la edición de Cambridge de *The Literature of Al-Andalus*, Alexander Knysh refiere que dicho poema es referido por Ibn Jaldún, discípulo de Ibn al-Jatib, en el recuento de su asesinato, al parecer lo escribe la misma noche previa a su asesinato y será recogido posteriormente en su *Diwan* del cual no existe aún una traducción al español.

tación de ficción en la narrativa. El punto clave para distinguir el uso de la ficción habrá de ser la idea de mimesis. Mientras la narración se permite imitar una realidad, la lírica se asienta más bien sobre una nueva creación atendiendo al origen del término *poiesis*. Cuando leemos un poema es imposible hacerlo como si fuera una narración ya que estaríamos obviando lo fundamental de su sentido y deleite. Por eso, parte de la teoría literaria ha dejado a un lado a la poesía como modelo para sus postulados pues muchas de las veces o no compagina o se encuentra fuera de la norma. Al respecto siempre prefero una de las definiciones más desorbitantes sobre la lírica que he leído: «En la poesía lírica todo parece diferente, nada es lo que debería ser; ni las palabras ni quienes la pronuncian son lo que parecen» (PAZ GAGO J. 1999: 95).

Atendiendo a esta idea de la diferencia entre mimesis y la poiesis es que quisiera proponer la consustancialidad de la resiliencia en el texto poético. Para ello quiero ahora traer a cuento una de las primeras piezas de lírica provenzal a cargo de Gilheim de Peitieu o Guillermo IX de Aquitania:

«I

*Farai un vers de dreit nien:*  
non er de mi ni d'otra gen,  
non er d'amor ni de joven,  
ni de ren au,  
qu'enans fo trobatz en durmen  
sus un chivau.

I. Haré un verso sobre absolutamente nada: no será sobre mí ni sobre otra gente, no será de amor ni de juventud, ni de nada más, sino que fue trovado durmiendo sobre un caballo.

II

*No sai en qual hora·m fui natz,*  
*no soi alegres ni iratz,*  
*no soi estranhs ni soi privatz,*  
*ni no·n puec au,*  
*qu'enaisi fui de nueitz fadatz*  
*sobr'un pueg au.*

II. No sé en qué hora nací, no estoy alegre ni triste, no soy arisco ni soy sociable, ni puedo ser de otro modo, porque así fui hechizado de noche sobre una alta montaña.

III

*No sai cora·m sui endormitz,  
ni cora·m veill, s'om no m'o ditz;  
per pauc no m'es lo cor partitz  
d'un dol corau;  
e no m'o pretz una fromitz,  
per Saint Marsau!*

III. No sé cuándo estoy dormido ni cuándo velo, si no me lo dicen; por poco se quiebra el corazón por un cordial dolor; y ello no me importa una hormiga, por San Marcial.

IV

*Malautz soi e cre mi morir;  
e re no sai mas quan n'aug dir,  
Metge querrai al mieu albir,  
e no·m sai tau;  
bos metges er, si·m pot guerir,  
mor non, si amau.*

IV. Estoy enfermo y temo morirme; y sólo sé lo que oigo decir. Buscaré médico a mi capricho, y no sé de ninguno así; será buen médico si puede curarme, pero no [lo será] si empeoro.

V

*Amigu' ai ieu, non sai qui s'es:  
c'anc no la vi, si m'aiut fes;  
ni·m fes que·m plassa ni que·m pes,  
ni no m'en cau:  
c'anc non ac norman ni franses  
dins mon ostau.*

V. Tengo amiga, no sé quién es: pues nunca la vi, a fe mía, ni hizo [nada] que me pluguiera ni que me pesara, y no me importa: porque nunca hubo normando ni francés dentro de mi casa.

VI

*Anc no la vi et am la fort;  
anc no n'aic dreit ni no·m fes tort;  
quan no la vei, be m'en deport;  
no·m prez un jau:  
qu'ien sai gensor e belazor,  
e que mais vau.*

VI. Nunca la vi y la amo mucho; nunca tuve de ella favor ni me hizo ofensa; cuando no la veo, me lo tomo en broma: no me importa un gallo. Porque sé de una más gentil y más hermosa y que más vale.

VII

*No sai lo luec ves on s'esta,  
si es en pueg ho es en pla;  
non aus dire lo tort que m'a,  
abans m'en cau;  
e peza·m be quar sai rema,  
per aitan vau.*

VII. No sé si el lugar hacia donde vive está en la montaña o está en el llano; no oso decir lo injusta que es conmigo, antes bien me callo; y pésame mucho que ella se quede aquí, [y] por esto me voy.

VIII

*Fait ai lo vers, no sai de cui;  
e trametrai lo a celui  
que lo·m trametra per autrui*

*enves Peitau,  
que·m tramezes del sieu estui  
la contraclau.*

VIII. He hecho el verso, no sé sobre quién, y lo enviaré a aquel que, por medio de otro, lo enviará de mi parte hacia Peitieu, [para] que me envíe la contrallave de su estuche»<sup>2</sup>.

Se trata de una canción poco convencional dentro de la lírica trovadoresca medieval y también dentro de la tradición lírica en general. Para empezar, el poema puede leerse como una parodia a las convenciones de la lírica provenzal cortesana, sin embargo, la historiografía consigna, a veces tajantemente, a Gilheim de Peitieu como el primer trovador provenzal. Entonces tendríamos que aceptar que tan pronto como nace el imaginario lírico provenzal también surge su demoledora parodia. Pero más que una lectura completa del poema me interesa destacar para mi exposición dos aspectos: el primero que tiene que ver con la idea de componer sobre la nada y lo segundo, la circunstancia poética que nos lleva a un estado de resiliencia o, más apropiadamente, a una situación de restancia.

Felipe Cussen en su tesis doctoral “Un puño abierto (discusiones en torno al hermetismo poético)” plantea certeramente la situación de este poema: «escuchamos una voz que se muestra tan orgullosa y segura de sus posibilidades que es capaz incluso de escribir un poema a partir de nada» (CUSSEN F. 2008: 30). A partir de la glorificación que Ezra Pound hizo de estas composiciones como punto de inicio del discurso poético moderno, es que se reconoce que esta tradición contraviene ciertas reglas estrictas de la poética clásica grecolatina. No solamente se compone en una lengua vulgar, pero también echa mano de otras estrategias retóricas para sentar las bases de un imaginario que llamaremos “amor cortés”. Aunque habrá que reconocer a este “amor cortés”, ahora tan real en nuestra vida cotidiana, representa una serie de convenciones derivadas de la misma imaginación en lugar de imitar las prácticas amorosas reales. Lo que la mayor parte de la crítica trata de demostrar como una novedad de la lírica provenzal no

---

2 “Farai un vers de dreit nien” traducción de Martín Riquer.

es sino una lección aprendida de la lírica hispanoárabe que llevaba por lo menos tres siglos antes de que Peitieu compusiera sus versos sobre nada.

Por lo tanto, la parodia por parte de unos de los primeros trovadores provenzales a las convenciones del amor cortés no se dirige a las recientes composiciones en occitano sino a la rica lírica hispanoárabe e hispanohebraica que esta aristocracia bien conocía ya fuera de leídas o escuchada<sup>3</sup>. Lejos de entender esta nada desde una perspectiva ontológica, lo cual sería un anacronismo interpretativo, el poema, me parece que propone inventar a partir de nada. Es decir, componer unos versos que no se refieran a una realidad en particular sino que se vayan creando en ese mismo instante, por eso se “trovarán” –haciendo caso al sentido etimológico de encontrar– durmiendo sobre un caballo. Esta afrenta compositiva es central para la parodia pues lejos de apelar al delicado arte de composición poética siguiendo una preceptiva y motivos establecidos, la voz poética está sintiendo una revelación mientras se encuentra entre despierto y dormido en el trayecto sobre un caballo. Se encuentra imaginando un poema, es decir haciendo ficción poética, el lugar de componer un poema.

El final de la canción de Peitieu también resulta poco claro pues parecería que nos falta un contexto o cotexto para entender específicamente a quién se lo manda y a qué contrallave se refiere. Quizás, siguiendo esta línea de lectura que propongo, podamos pensar que ese «no sé sobre quien» aluda a aquella persona de las estrofas quinta, sexta y séptima: «Tengo amiga, no sé quién es: pues nunca la vi». Entonces la voz poética plantea el absurdo de que ha escrito pero además se ha enamorado de alguien que no conoce –esto incluso adquiere tono burlesco cuando dice: «no me importa un gallo». Toda esta situación que raya en lo ridículo, enamorarse y cantarle un requiebro amoroso a una desconocida, solo puede concebirse bajo la lógica de la ficción poética. En ese sentido me atrevo a interpretar parcialmente estas líneas finales bajo el proceso enunciativo característico de la lírica: un sujeto elabora un mensaje ficticio para enviárselo a alguien en

---

<sup>3</sup> Al final del siglo XI, que es donde se desenvuelve Peitieu, le antecede la caída del califato Omeya y creación de las taifas en la península ibérica. Esto determinó que se fraguaran diversas guerras pero también alianzas entre árabes y europeos. Como parte de los botines se regalaban esclavas cantoras árabes y otras de origen centro europeo que manejaban el arte de poesía cortesana árabe.

específico, la amiga desconocida, a través de un tercero (en la época pudiera haber sido el juglar u otro trovador) a la región de Poitiu para que de vuelta le hagan llegar una contrallave que bien podría ser la aceptación del requiebro amoroso.

Todo lo anterior se queda en meras conjeturas pues tanto la amplia bibliografía crítica al respecto como las versiones traducidas al español, dan cuenta de diversas interpretaciones. El poeta Leopoldo María Panero en algún momento ensayó una de sus “perversiones” (así llamaba a su oficio de traductor) con esta canción y el resultado de esta última estrofa es el siguiente:

«Hecho está el verso, no sé con qué  
a otro he de pasarlo, que lo envíe  
más lejos, hasta llegar a Anjou  
en busca de su propia llave»  
(MARÍA PANERO L. 2011: 202).

A este novísimo español le parece que el verso, y no la persona, es quien contiene una llave para descifrarse. Supone, quizás, que el verso cobra un sentido particular cuando llega a un destinatario específico. La poesía alumbró o transforma a quien logra acceder a ella con la llave correcta. Esto es la calidad de resiliente de la poesía: el poema se escribe y se piensa en alguien, las más de las veces desconocido, quien podrá acceder a su mensaje convirtiéndolo en algo significativo o en términos de Austin convertirlo en un enunciado performativo o realizativo (1990 [1952], 47-48).

Podría proponer entonces que hacia el interior de un texto poético existe la cosustancialidad de la resiliencia. Por ejemplo, llevo algunas páginas escribiendo sobre un poema de inicios del s. XII tratando de abonar a su comprensión de entre múltiples y variadas lecturas que se han desarrollado a lo largo de la historia. Aunque fuera escrito en una época y para un fin específico, la poesía trasciende los tiempos y se adapta a nuevos contextos. Por eso es que la literatura en general se basa en un repertorio y una tradición que no debería desdeñarse pero tampoco fosilizarse. Se trata de un signo dinámico que va sugiriendo

ciertas claves de interpretación distintas a través de algo que denominamos sustancia<sup>4</sup>.

Este preámbulo ha sido necesario para llegar a lo que denomino la poesía posible de las escritoras vanguardistas en Hispanoamérica. Esta idea de lo posible se enmarca entre dos aspectos: la invisibilidad de dichas poetisas en las historias literarias y la poca comprensión de sus textos. Ante las publicaciones vanguardistas de mujeres se produjo un fenómeno de extrañeza que, a diferencia de la atención captada por sus colegas hombres, fue acallado bajo el desdén y poca comprensión de la crítica de su época y posterior cuando no planteada en términos de una locura perniciosa para el sujeto y la sociedad.

Para entrar en materia deberíamos comenzar por preguntarnos, ¿cuántas escritoras enmarcadas dentro de los movimientos de vanguardia hispanoamericanos conocemos?, ¿cuántas de ellas se consiguen en los manuales de literatura? O incluso cuestionarnos ¿hubo escritoras vanguardistas? Estos silencios que merodean nuestras dudas se debe en mucho a que a lo largo de todo el siglo XX las escritoras vanguardistas fueron acalladas y después invisibilizadas sistemáticamente, incluso por sus propios colegas escritores quienes no consideraron su programa vanguardista dentro de la lista de obras y eventos principales<sup>5</sup>. La crítica literaria tampoco hizo mucho esfuerzo y según vamos viendo se cumple un siglo de varios acontecimientos literarios

---

4 Para una mejor comprensión del fenómeno de la sustancia en el discurso poético, me permito referir el capítulo que he escrito en conjunto con Berenize Galicia Isasmendi y Gustavo Osorio de Ita, "La sustancia en el texto poético".

5 Esto puede constatararse al revisar las principales antologías sobre el periodo vanguardista en Hispanoamérica pese a que en los archivos de la época existen publicaciones, artículos en revistas, reseñas y hasta material fotográfico. Por ejemplo, el grupo Minorista de Cuba escasamente menciona a dos mujeres activas dentro del movimiento: Mariblanca Sabas Alomá y María Villar Buceta; así mismo lo expresa Tània Balló (2016) en el primer tomo de *Las sinsombrero*: «Hay algo que me inquieta. Para todas estas mujeres, que durante tantos años lucharon por su lugar en la historia, tiene que haber sido desolador no poder contar su vida sin más. Tuvieron que relegar a un segundo plano sus propias vivencias y las de sus amigas. Solo parecen existir en función de las experiencias que tuvieron con sus compañeros, de los que se consideraban pares» (BALLÓ T. 2016: 104). Y es que hasta hace poco todas estas creadoras no eran para la crítica sino novias, esposas, compañeras, musas y amigas de los integrantes de la Generación del 27.

de vanguardia relevantes en nuestra historia, las escritoras vanguardistas apenas y tímidamente van saliendo a flote.

Tras algunos años de lectura y estudio de varias de ella he llegado a la conclusión que una de las principales razones para no releerlas se debe a que su obra es poco entendida aún y ahora en el siglo XXI aunque los géneros literarios y las formas expresivas se hayan trastocado completamente. En ocasiones incluso uno puede llegar a cuestionarse si lo que escribieron fue literatura o mero divertimento espontáneo dictado por la época. Bueno por eso me detuve un rato con Gilheim de Peitieu quien parece que arriba del caballo se la pasó tan cómodamente que hasta un poema pudo componer y aun ahora lo estamos discutiendo e incluso reconociendo como uno de los protagonistas de la lírica europea de amor cortés.

Más allá de que la obra de estas escritoras carezca de cierta sustancialidad o, diría mejor, resiliencia, lo que falta es una serie de lecturas y críticas que accedan a los textos desde las mismas herramientas que las autoras proponen para encontrar la “contrallave”. Una de ellas será la propuesta de otras subjetividades para adaptarse al contexto de una modernidad que se vive. Pasaré lista entonces a un par de casos desde donde pueda proponer la riqueza de estos textos que aun debemos reeler y trabajar para un mejor entendimiento de su realidad y la nuestra.

El primer caso que quiero mostrar es el de Nahui Olin, nombre artístico de Carmen Mondragón. Poeta, pintora y modelo, Nahui Olin publicó su primer poemario *Óptica cerebral. Poemas dinámicos* en 1922, es decir, recientemente se cumplió un centenario de su publicación y casi nadie parece haberlo recordado; entre las numerosas deudas que se tienen con la artista se encuentra contar con una edición crítica de este poemario de difícil acceso. En 2008 se realizó una gran exposición sobre su obra en el Museo Nacional de Arte, lamentablemente la curaduría insistió mucho en el trabajo plástico de la artista y en resaltar los retratos al desnudo que escandalizaron a la sociedad mexicana en 1927. Dado que en su pintura y las fotografías aparece Nahui Olin con el objeto de la mirada, se ha querido leer su obra literaria de la misma manera, sin embargo esta es radicalmente opuesta. En contraposición con el egocentrismo que la mayor parte de la crítica ha querido interpretar en los trabajos visuales, en *Poemas dinámicos* (1922) no existe un yo que padece, más bien se despliega

una fuerza expresiva que va dictando reflexiones y pensamientos. Esta manera enunciativa incluso se contrapone con gran parte de la escritura vanguardista que se centra en un yo para fragmentarlo y diseminarlo como objeto mismo de la experiencia.

Tomo como ejemplo un fragmento del poema “El cáncer que nos roba vida” que es una dura crítica social sobre la manera en la cual se educa y forma socialmente a la mujer. La voz poética traza la alegoría de lo que considera «el estigma de nacer mujer» con un cáncer generado por las «leyes prostituidas de poderes legislativos, de poderes religiosos, de poderes paternos» (OLIN N. 1922: 103) esto debilita al espíritu de tal manera que las retrata como «arbusto enanizados» (OLIN N. 1922: 104). Y menciona a quienes presentan la fortaleza como la esperanza de un cambio:

«Mas otras mujeres de tremendo espíritu, de viril fuerza, que nacen bajo tales condiciones de cultivadas flores, pero en las que ningún cáncer ha podido mermar la independencia de su espíritu y que a pesar de luchar contra multiplicadas barreras que mil poderes les imponen, más que el hombre a quien le han glorificado su espíritu y facilitado sus vicios –con esas multiplicadas barreras que mil poderes les imponen– y desarmadas, con débil de invenero, lucha y lucharán con la sola omnipotencia de su espíritu que se impondrá por la sólo conciencia de su libertad–bajo yugos o fuera de ellos–y la civilización de los pueblos y de los hombres hará efectivo el valor de séres de carne y espíritu como ellos–» (OLIN. N. 1922: 104).

A reserva de poder realizar un análisis detenido de este fragmento en otro momento, quiero adelantar que estamos leyendo un velado manifiesto feminista. Ahora, ¿qué tendría que ver esto con la poesía? Precisamente esa es la dificultad de lectura que presentan la mayoría de las obras vanguardistas de mujeres. La crítica literaria usual nos ha enseñado que una cosa son los manifiestos y otra la literatura; por ejemplo, leemos el primer manifiesto surrealista de André Breton como marco de ciertas ideas de la literatura y pensamos en este para la lectura de *Pez soluble*. Nahui Olin, al contrario, nos hace pasar como uno de sus poemas dinámicos esta “perorata feminista”; nada más alejado de lo estético, pensaría la crítica común y corriente. No hay forma expresiva, más allá de una prosa que no suena y no lleva

ritmo, tampoco se percibe un trabajo agudo en la asociación de diversas imágenes como no sea esta metáfora “chocante” de que la mujer alienada socialmente sea un arbusto enanizado; en resumen esto no es poesía... y sin embargo estamos ante una nueva forma de poesía que no habíamos imaginado.

Cuando hablaba sobre una forma de ficción particular que se construye en el poema, me refería precisamente a esa manera de crear a partir de la nada. A diferencia del programa vanguardista general que es masculino, Nahui Olin tiene que romper no solamente con las ideas poéticas anteriores sino con un pensamiento patriarcal contemporáneo. La voz expresiva se asume desde el cuerpo de una mujer con el estigma que esto conlleva. Entre líneas leemos una mirada de su presente representada a través de la base espiritista: todos somos materia y espíritu. Sin embargo la materia mujer termina por ser deformada e interrumpida en su crecimiento normal por las normas sociales. Ahí está denunciada la hegemonía patriarcal a través de la ley, la religión y la familia. La mujer, según este poema, no tiene salida viable mientras no se imponga a través del espíritu.

Habrá que hacer un recuento, ¿cuántos manifiestos feministas conocemos contemporáneos a este en Hispanoamérica? El texto de María Lejárraga, *La mujer ante la república española* es de 1931 y de 1933 *Hacia la mujer nueva* de Magda Portal. Como antecedente podemos pensar en el Primer Congreso Feminista en México celebrado en Yucatán en 1916. En el recuento histórico de este evento Gloria Luz Alejandre Ramírez y Eduardo Torres Alonso, proponen que las mujeres que se integran al congreso “se perfilan como sujetos femeninos políticos”: «Con ello queremos decir que estas mujeres toman un rol aparentemente ajeno desde su condición de género, se asumen como sujetos políticos y se cohesionan e integran en un cuerpo político con el peso que ello conlleva para las instituciones del Estado mexicano de la época» (ALEJANDRE RAMÍREZ G. - TORRES ALONSEO E. 61). Básicamente, en estos tiempos convulsos para México, los objetivos del congreso se orientaban a permitir el derecho a voto de las mujeres dejando otros temas, de igual importancia, en segundo plano. Nahui Olin parece atacar de fondo esto sin decir “política”, “ciudadanía” o “explotación”. Emplea un discurso figurado que atiende al problema de fondo: mientras no haya leyes favorables para el desarrollo de la mujer como persona y la moral religiosa y las familias guiadas por un

sentido patriarcal sigan condicionando libertades a la mujer, no habrá nueva sociedad. Esta idea por supuesto contrasta con las visiones predominantes de la modernidad en Hispanoamérica. Sencillamente no encaja, lo cual resulta paradójico: una vanguardista que no encaja entre los mismos vanguardistas.

Esto es lo que también parece sucederle a una escritora boliviana catorce años después. Hilda Mundy, el nombre artístico de Laura Villanueva Rocabado, publica solamente un libro de poesía en su larga vida –vivió hasta 1982–, *Pirotecnia. Ensayo miedoso de literatura ultraísta* en 1936. De este ensayo miedoso, que más bien parece una parodia al ultraísmo y las vanguardias en general, extraigo el siguiente texto:

«Ya murió la época en que a una mujer se la comparaba metafóricamente con una sirena... una estrella... o una flor...

En la parquedad del tiempo actual ya no se le puede aplicar el adjetivo pasado de moda: «Seductora».

Los suspiros... los desmayos en pose artística... los brotes románticos en las noches de luna,... se fueron junto a los calzados de elástico y lengüeta...

El espectáculo más «abracadabrante» en este siglo del automóvil y del amor en oro americano... sería un suicidio de pasión... con la ridiculez de una carta póstuma.

Hoy es distinto... Hay adelanto... Hay fenómeno...

La mujer fichada en 1936-37 se siente sufragista... chauffeur... aviadora... locomotriz... concertinista... boxeadora...

Tiene el don singularísimo de haber reemplazado al corazón con una máquina portátil de calcular...

Incluso dicen que por cada cuarto de lustro, simplifica su ropero con cinco prendas menos para la felicidad de subir al ómnibus y sentarse en los incómodos bancos públicos<sup>6</sup>...» (MUNDY H. 1936: xxiv).

¿Qué diferencia existe entre este poema y el de Nahui Olin? Comenzaré proponiendo que el tiempo en que se enuncia. Mientras que la primera especula sobre las condiciones necesarias para crear a la nueva mujer, Mundy da por hecho esto en un tiempo presente: «La

---

<sup>6</sup> Transcribo el texto tal como aparece en la primera edición para respetar la ortografía y decisiones de puntuación de la época.

mujer fichada en 1936-37 se siente sufragista... chauffeur... aviadora... locomotriz... concertinista... boxeadora...» (MUNDY H. 1936). No obstante, si revisamos las fuentes históricas nos percataremos de que en 1937 ni las mujeres bolivianas o las mexicanas podían votar (eso ocurrirá en 1952 y 1955 respectivamente) y serían oficialmente reconocidas como pugilistas hasta la década de los 70. De ese tiempo deriva también la manera de construir la subjetividad enunciativa. En el poema de Nahui Olin se trata de un sujeto femenino que reclama un espacio y sitio en la modernidad, en el poema de Mundy se trasluce un sujeto femenino con mucha autoestima que declara: «Ya murió la época en que a una mujer se la comparaba metafóricamente...» (MUNDY H. 1936). Pero sabemos que esto es irónico y más bien paródico, en Mundy leemos el fracaso vanguardista por asegurar ese nuevo sitio a la mujer. Las vanguardias no solamente han fracasado en su intento estético, recordemos que para 1936 en Europa el programa vanguardista prácticamente ha fenecido, sino también en la intención de asegurar una subjetividad femenina que se acople a los tiempos modernos. Mundy irá más allá de Nahui Olin en su crítica social sobre la situación de la mujer pues su parodia se convierte en una crítica demoledora hacia las posiciones femeninas que se estereotipan en la modernidad: la *flapper* que baila twist, maneja automóviles veloces, fuma cigarrillos y toma exóticos cocktails o, en el mejor de los casos, pasa del ámbito doméstico al laboral como moderna secretaria.

Estas fueron las transgresiones femeninas permitidas por la sociedad moderna que primero escandalizaron a sus habitantes pero muy pronto se integraron en beneficio de un modelo económico apoyado en el consumo masivo: más autos rápidos, más música, más espacios públicos para bailar, beber y fumar y desahogar todo tipo de miserias humanas. Por eso es que poéticas y subjetividades como las de Nahui Olin o Hilda Mundy no encajaron y, me temo, siguen sin encajar en nuestros esquemas comunes de interpretación.

Por eso es que aquí dejo de pensar en la resiliencia como manera de acercamiento a estos poemas. Si bien estas poetisas han dejado constancia de haberse desenvuelto de alguna u otra manera en un mundo que les era ajeno y hasta huraño, su poesía permanece olvidada y relegada del repertorio literario, incluso el feminista. Hay un común denominador en la vida de ellas: terminan sus días marginadas o alejadas de la sociedad, encarceladas, encerradas en hospitales psi-

quiátricos, alcoholizadas, etc. Es por eso que me parece inútil pensar en la resiliencia de este tipo de poesía y subjetividades y apostar más bien por la propuesta derridiana de la “restancia”.

La filósofa argentina Mónica Cragnolini ha dedicado un estudio al cuasi concepto de Jacques Derrida denominado “restancia”. Como lo demuestra en su capítulo “El resto, entre Nietzsche y Derrida” esta noción apunta hacia diversos usos y significados a lo largo de la obra derrideana pero hay uno que me interesa ocupar y es cuando se refiere al resto no como lo que queda o sobra sino como lo no-presente:

«El resto no es, entonces, lo “que queda” de una totalidad, una vez desmontada, sino aquello que impide que la totalidad se cierre. La restancia indica también una “resistencia” (por ello, a veces, Derrida habla de “resistencia”): el texto se “resiste” a la traducción, porque está habitado por un exceso indecible» (GRAGNOLINI M. 2012: 138).

Derrida en *Diseminación* la utiliza como punto de apoyo al inicio de su libro al respecto de la operación textual del prefacio:

«...habría, desde ahora, que adelantar que una de las tesis – hay más de una– inscritas en la diseminación es justamente la imposibilidad de reducir un texto como tal a sus efectos de sentido, de contenido, de tesis o de tema. No la imposibilidad, quizá, ya que se hace normalmente, sino la resistencia –diremos la restancia– de una escritura que no se hace más de lo que se deja hacer» (DERRIDA J. 1997: 13).

¿De qué manera podemos leer aquello que no se entiende en los poemarios de estas poetisas vanguardistas como una especie de restancia? Confieso que el cuasi concepto derrideano me vino tras la lectura de un artículo crítico sobre la obra de Mundy a cargo de Lucia Irene Sastre quien explora la vaguedad genérica en *Pirotecnica*: «es también el territorio de la exploración poética en esa “restancia” escritural de textura indómita, profanadora, exhibicionista que ella llamó “vanguardias”» (SASTRE I. 2018: 19). Me gusta la propuesta interpretativa de Sastre y quiero hacerla extensiva hacia la propia indecidibilidad de sus textos que se debaten entre la realidad y la ficción y por tanto especulan con un mundo posible que parece no haber llegado nunca.

Las subjetividades que emanan de la mayoría de estos textos vanguardistas escritos por mujeres se proponen desde un imaginario novedoso con anhelo de inaugurar nuevas posibilidades para la mujer. Así es que nos resulta extraño toparnos con prosas que no son tan poéticas, manifiestos insertados como poema, crónicas vueltas poesía, metáforas “chocantes” hasta para la misma vanguardia y giros irónicos poco perceptibles, entre muchas más extrañezas que al paso del tiempo han quedado como restancias. Dichas resistencias del texto se enfrentan a nuestros prejuicios de lectura y es en el contraste de visiones de mundo bajo el cual nos permitimos percibir al otro en una mejor comprensión. Estas poéticas vanguardistas, que por mucho tiempo hemos pasado por alto no sabiendo qué hacer con ellas, pueden ser un puente de comprensión hacia otras formas posibles de vida sin que por ello tengamos de enmarcarlas en un pensamiento común. Como plantea Cragnohini, «vivir en la herida sin querer ocultarla, sanarla o cerrarla, es posible desde un pensamiento del resto, que resiste, como pensamiento de la restancia, al deseo devorador del otro» (GRAGNOLINI M. 2012: 156).

A manera de reflexión final considero que estos años de pandemia, recién dejados atrás, y lo que pueda ser que acontezca en nuestro futuro cercano, se han enmarcado en una necesaria resiliencia. Unas personas más que otras se han propuesto sobrevivir y adaptarse a la irrupción de nuevas condiciones de vida, nuestras subjetividades entonces van transtocándose y con ello los modos de vida. La poesía nos muestra que eso es algo común en su constitución: hacerse de la nada y recrear otras formas posibles de vida a través de la especulación y entonces permitirnos ser otros en el conocimiento más cercano al otro. Pero creo que la resiliencia por sí sola no bastará para enfrentar el panorama que ha dejado la pandemia, porque el pensamiento resiliente en su afán de preservación a veces se vuelve egoísta y hasta intensifica ciertos vicios de nuestra especie humana. Basta con mirar los efectos económicos de la pandemia que han agudizado la acumulación de riquezas por unos cuantos pauperizando a la mayoría de la población. Para leer a estas creadoras vanguardistas borradas del mapa de la historia literaria tampoco va a ser suficiente desde la resiliencia. Si bien se vuelve fundamental considerar el contexto del cual emana su expresión y las estrategias que emplean para adaptarse a una realidad donde no tienen cabida como sujetos, es importante aludir

a su restancia: aquello que nos parece extraño, poco pertinente o incluso fuera de todo lugar. Todo eso que nos han enseñado que no es poesía o literatura debemos de repasarlo bajo la idea de la resistencia que se entabla con nuestras estructuras aprendidas. Creo firmemente que además de las herramientas interpretativas usuales, la lectura de muchos de estos textos apela a la empatía; cuando no podamos entender algo entonces tratemos de asimilarlo desde la posición del otro -en este caso las escritorias vanguardistas-. Como dice Cragolini, habrá que «vivir en la herida sin querer ocultarla»; esta es una manera de restancia posible para considerar que existen vanguardias históricas en Hispanoamérica más amplias y diversas que las consignadas comúnmente.

## Bibliografía

ALEJANDRE RAMÍREZ Gloria Luz y TORRES ALONSO Eduardo, *El Primer Congreso Feminista de Yucatán 1916. El camino a la legislación del sufragio y reconocimiento de ciudadanía a las mujeres. Construcción y tropiezos*, “Estudios políticos (México)”, (39), pp. 59-89, ([http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16162016000300059&lng=es&tln-g=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162016000300059&lng=es&tln-g=es)). 29/08/2023.

AUSTIN John, *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*, 3ª. reimp., Paidós, Barcelona 1990 [1962].

BORGES Jorge Luis, *Borges y yo*, en *El Hacedor, Obras Completas II*, Emecé, Buenos Aires 1990, p. 186.

CORTÁZAR Julio, *Las babas del diablo*, en *Las armas secretas*, Susana Jakfalvi (editado por), Cátedra, Madrid 1984, pp. 123-139.

CRAGNOLINI Mónica, *Derrida, un pensador del resto*, Ediciones La Cebra, Lanús 2012.

CUSSEN ABUD Felipe, *Un puño abierto (discusiones en torno al hermetismo poético)* (<http://hdl.handle.net/10803/7439>), *Tesis doctoral*, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona 2008. 29/08/2023.

DERRIDA Jacques, *La diseminación*, 7ª. ed., Editorial Fundamentos, Madrid 1997.

IBN AL Jatib, *Aunque estemos cerca de la parada terrestre...*, en *Poetas andaluces*: (<https://www.poetasandaluces.com/poema/684/>). 29/08/2023.

KNYSH Alexander, *Ibn Al-Khatib*, en María Rosa MENOCAL, Raymond P. SCHEINDLIN, Michael SELLS (editado por), *The Literature of Al-Andalus*, Cambridge University Press, Cambridge 2000, pp. 358-371.

MUNDY Hilda, *Pirotecnia. Ensayo miedoso de literatura ultraísta*, Delegación de Bolivia, La Paz 1936.

NAHUI OLIN, *Óptica cerebral (poemas dinámicos)*, Ediciones México Moderno, Ciudad de México 1922.

PANERO Leopoldo María, *Haré un verso aprovechando la nada*, en *Traducciones / Perversiones*, Túa Blesa (editado por), Visor, Madrid 2011, pp. 198-202.

PAZ GAGO José Ma., *La recepción del poema: pragmática del texto poético*, Reichenberger-Universidad de Oviedo, Oviedo 1999.

PEITIEU Gilheim de, *Farai un vers de dreit nien...*, en Martín de Riquer, *Los trovadores. Historia literaria y textos I*, Planeta, Barcelona 1975, pp. 115-116.

SASTRE Lucía Irene, *Hilda Mundy: cronista de vanguardias*, “Revista Heterotopías”, Vol. 1, Nº 2, (diciembre de 2018), pp. 1-23.



## *Sinopsis de las contribuciones*

ROSA MARIA GRILLO  
(*Universidad de Salerno – Italia*)

*Palabras clave:* Condesa de Merlín, Cuba, infancia, proyecto educativo, espacios conventuales femeninos.

A través del análisis de dos obras de María de la Mercedes Santa Cruz y Montalvo, Condesa de Merlín, nacida en La Habana en 1789, *Mis doce primeros años* y *La Historia de sor Inés*, las dos presentadas como cartas a amigas lejanas –cabén por lo tanto en la categoría de escritura mujeril tradicional, diarios íntimos y género epistolar– nos percatamos de los proyectos de vida reservados por la familia –el padre, en un sistema rígidamente patriarcal como la Cuba colonial– a las mujeres que, con modalidades y capacidades diferentes, ponen en marcha procesos de resiliencia y hasta de rebelión.

\*\*\*

JOSEFINA MANJARREZ ROSAS  
ESMERALDA SURISAREY FLORES CORTE  
(*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*)

*Palabras clave:* jóvenes estudiantes, violencia de género, protesta, resiliencia, BUAP.

Una de las problemáticas más sentidas en la actualidad es la de la violencia de género en las universidades. Diversas investigaciones alrededor del mundo han documentado la presencia de múltiples violencias, principalmente de tipo sexual y ninguna universidad está exenta de esta problemática. En las universidades mexicanas se han presentado una serie de denuncias, principalmente de las jóvenes estudiantes. Ante ello, las Instituciones de Educación Superior (IES) han creado diversos mecanismos para erradicar este problema, que van desde acciones de prevención (campañas, talleres de sensibilización) hasta la creación de protocolos de atención a la violencia de género y discriminación. No obstante, esto no parece ser suficiente, y ha orillado a las estudiantes a desarrollar diversas formas de protesta, tales como las marchas, la organización en colectivas, los tendaderos de denuncia, el escrache, y el paro estudiantil, que les ha permitido afrontar la inacción institucional de forma resiliente. En este capítulo nos proponemos analizar la protesta de las jóvenes estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con la finalidad de entenderlas como formas de resistencia y afrontamiento de la violencia de género en las universidades.

\*\*\*

MARÍA DEL CARMEN LABASTIDA CLAUDIO  
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

*Palabras clave:* resiliencia, cambios, industrialización, crisis, transformación.

El presente trabajo tiene como objetivo presentar el proceso histórico y los diferentes cambios por los que atravesó de uno de los inmuebles emblemáticos de la ciudad de Puebla. Se trata de lo que hoy se conoce como La Constancia Mexicana, considerado en la actualidad como parte del patrimonio industrial de la ciudad convirtiéndose finalmente en una obra para la cultura y las artes. Durante este largo periodo fue sufriendo transformaciones de acuerdo con los diferentes contextos económicos y políticos de la historia de México que afectaron evidentemente a la ciudad de Puebla. Después de atravesar por diversas modificaciones y distintas administraciones no logró hacer frente a la competencia económica de la nueva industria textil del siglo XX ni a la solución de las demandas de sus trabajadores declarándose en quiebra y permaneciendo por varios años en el abandono

\*\*\*

*Erika Galicia Isasmendi*  
(*Colegio de Historia, FFyL, BUAP*)

*Palabras clave:* Expósitos, infancia, abandono, sociedad novohispana, familia.

En la sociedad novohispana se presentaron distintas problemáticas que impulsaron la ayuda humanitaria la cual se vio vinculada con la tradición cristiana de amparar al necesitado y velar por las víctimas como fue el caso de la Real Casa de San José de Expósitos de la ciudad de México. De tal forma que la presente reflexión nos llevará a conocer la situación de fragilidad en que vivieron los niños expósitos. Por tal motivo se tomarán tres principales fuentes, las cuales, al complementarse nos ayudarán a comprender mejor el escenario de la infancia expósita, las dos primeras obras son *Memorial que presentan a todos estados los niños expósitos de la imperial ciudad de México por mano de su arzobispo* (1770) y la segunda *Constituciones que para el mejor gobierno, y dirección de la Real Casa del Señor S. Joseph de niños expósitos de esta ciudad de México formo el Ilmo. Sr. Dr. D. Alonso Núñez de Haro y Peralta* (1775), estas obras nos explican cómo se organizó y se administró la casa de los expósitos, mientras que la tercera fuente son los listados de *Los libros donde se asientan los niños y niñas que salen de la Real Casa de San Joseph de expósitos y las personas que los adoptan*(1788-1840), este último documento nos ayudó a ubicar el nombre de los expósitos y quienes los adoptaron, debe aclararse que, para ejemplificar la presente propuesta, se tomaron solamente los listados de los años de 1788 a 1796.

\*\*\*

CRISTINA CRUZ CARVAJAL  
(*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*)

*Palabras clave:* mujeres migrantes, Nueva York, covid-19, resiliencia, liderazgo.

El presente texto aborda las formas que las mujeres migrantes poblanas adoptan para salir adelante pese a distintos tipos de dificultades, como el mismo migrar, y las formas en las que son criticadas por la sociedad de origen; también los conflictos por llevar a cabo dobles y triples jornadas, ya que, por la perspectiva de género, la mujer debe trabajar también en actividades domésticas. Sin embargo, a raíz de la pandemia de covid-19,

que trajo serias dificultades a las poblaciones migrantes, las mujeres supieron ser más resilientes respecto a sus contrapartes hombres, ya que emplearon estrategias en torno al cuidado a la salud, ahorraron recursos económicos, aprovecharon ofertas, enviaron recursos y supieron mantener relaciones con sus familiares y amigos.

\*\*\*

EDDY JEMNER FLORES GALLEGOS  
(*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*)

*Palabras clave:* Resiliencia; conciencia histórica; educación integral, sinergia, aula.

El presente capítulo aborda la relación entre resiliencia y conciencia histórica como herramientas esenciales para afrontar desafíos en un mundo en constante cambio. La combinación de estas dos cualidades se convierte en una oportunidad al comprender cómo las personas a lo largo de la historia han superado adversidades. La historia está repleta de ejemplos donde individuos y sociedades transformaron dificultades en triunfos. Reconocer la resiliencia histórica fomenta el sentido de pertenencia y solidaridad, forjando la narrativa futura. La resiliencia y la conciencia histórica capacitan para abordar problemas contemporáneos como el cambio climático y la justicia social, y en la educación, al enseñar estas cualidades se pueden transformar vidas al incorporar historias con sentido resiliente en diversas culturas.

\*\*\*

EDGAR GÓMEZ BONILLA  
(*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*)

*Palabras clave:* Recurso sociocognitivo, conciencia histórica, Nueva Escuela Mexicana, educación integral, enseñanza de la Historia.

La promoción del recurso sociocognitivo denominado como conciencia histórica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) señala que los estudiantes deben comprender el pasado para lograr una ciudadanía con participación responsable, cívica y ética. En los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato la conciencia histórica transversalmente se articula con el pensamiento matemático, la comunicación, el

inglés y la cultura digital; por lo que las orientaciones pedagógicas establecen que se debe delimitar un plan de educación integral que considere las distintas etapas del desarrollo humano que van de los 0 hasta los 23 años, para asegurar así un sistema de educación a lo largo de la vida que les permita a los estudiantes garantizar la continuación de los estudios y evitar el abandono escolar.

\*\*\*

MARÍA YANET GÓMEZ BONILLA  
(*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*)

*Palabras clave:* MCCEMS, currículum fundamental, currículum ampliado, estrategias docentes, formación integral.

Los diferentes subsistemas de bachillerato que funcionan en México se rigen por el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), que establece una serie de contenidos, y propósitos que los educandos deben alcanzar como perfil de egreso. En este contexto es importante explorar tanto las condiciones como las estrategias que los docentes deben emplear para enfrentar estos desafíos y lograr una enseñanza efectiva hacia la tercera década del Siglo XXI. El rediseño de esta política educativa concibe la propuesta como un conjunto de lineamientos, acciones, metas de aprendizaje, categorías y progresiones que buscan fortalecer el nivel de bachillerato, por lo que, se debe educar a los estudiantes para que aspiren a un futuro de oportunidades representado en el bienestar y el desarrollo social que les debe proporcionar la formación integral y la educación para la vida.

\*\*\*

SUSANA ISMENNE BURGOS VÁZQUEZ  
(*Universidad La Salle Puebla*)  
JOSÉ GABRIEL MONTES SOSA  
(*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*)

*Palabras clave:* afectividad, aprendizaje, educación, conocimiento, lenguaje.

Un aspecto central en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la afectividad. Esta posibilita, en su carácter volitivo, un deseo de conocer, el

cual ofrece horizontes de comprensión en el acto educativo, pero ¿Cómo se presenta en el aula y cuál es el papel que juega el docente? En este sentido, se reflexionan los elementos que se consideran significativos, tomando como referencia las experiencias vividas en la docencia y la recuperación del concepto *Eros*. El deseo de saber por parte del estudiante es crucial, y debe ser acompañado por un ambiente afectivo propiciado por el docente, para lo cual, es indispensable un lenguaje afable, así como espacios democráticos. Por consiguiente, respetar la singularidad de los estudiantes posibilitará la emergencia de *Eros* vinculado al *Logos* y, de esta manera, se hará presente la creatividad y la innovación en el acto educativo.

\*\*\*

VÍCTOR GERARDO RIVAS LÓPEZ  
(*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*)

*Palabras clave:* utilitarismo, mundo, crimen, cuaterna, sabiduría.

Este texto critica la idea de resiliencia como una distorsión de la esencial dialéctica de la existencia que se expresa como culpa (originaria o no), la cual por mi parte elucido con base en la cinta que arriba menciono. Para ello, divido el texto en tres secciones: en la primera, a partir de una reflexión previa expongo las contradicciones ético-antropológicas que la resiliencia plantea. En la segunda, destaco los aspectos de la película de referencia en los que se advierte que la culpa es una determinación ontológica mucho más potente que la distorsionada habilidad del hombre para superar sin más lo negativo. En la postrer sección, muestro por qué pese a ello la resiliencia se difunde actualmente como un concepto idóneo para clarificar la conciencia moral y aun la dinámica sociocultural.

\*\*\*

VÍCTOR ALEJANDRO RUIZ RAMÍREZ  
(*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*)

*Palabras clave:* Meditación, color, universo pictórico, ensoñación material, expresión creadora.

Vincent Van Gogh revela en su obra el nacimiento del universo propio de la pintura gracias al ensueño meditativo. Con el afán de comprender

la resiliencia que implica la ensoñación de la materia a partir de la experiencia sensible con el color resulta menester volver a la tensión entre la luz y la materia que plantea el color en el universo pictórico. Van Gogh responde a la incógnita constante sobre la visibilidad del mundo y cada una de sus obras es una respuesta y una nueva incógnita sobre el aparecer de las cosas. Mediante el color Van Gogh abrió el ser de las cosas que solicitaban su mirada y de esa manera aportaba luz al mundo porque sacaba a las cosas de su ocultamiento, mostraba su verdad. Por lo tanto, la resiliencia implicada en la ensoñación de la materia a partir de la experiencia sensible con el color permite en la obra de Van Gogh dar a ver el universo pictórico unificado gracias al sentido del gesto expresivo.

\*\*\*

BERENIZE GALICIA ISASMENDI  
ÁMBAR RENATA FLORES ROMERO  
(*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*)

*Palabras clave:* cine, maternidades, estereotipos de género, Michelle Garza, Pedro Almodóvar.

A pesar de las diferencias culturales, el modelo de madre sacrificada, amorosa y paciente se espera tanto en el contexto social mexicano como en el español; sin embargo, Michelle Garza lo transforma en su película para mostrar una realidad poco hablada como lo es el miedo y no deseo de la maternidad, mientras que Pedro Almodóvar replica este modelo porque es su manera de entender y ver a la madre. Ambos directores nos permiten cuestionar las exigencias sociales que aprisionan a cada género y limitan su modificación.

\*\*\*

CARLO MEARILLI  
(*Centro Studi Americanistici 'Circolo Amerindiano di Salerno'*)

*Palabras clave:* Eurocentrismo, Cine-Total, Luz, Amazonia, Obsesión.

En la presente propuesta nos centraremos en la historia del mayor inglés Percy Fawcett, quien fue encargado por el gobierno de Su Majestad a mapear los territorios aún inexplorados entre Brasil y Bolivia para resolver un problema en la frontera de los dos países. Fawcett, tiene muchos

problemas por la fama negativa de su padre, pero a pesar de ello acepta el cargo. Durante este primer viaje junto con el biólogo Henry Costin, Fawcett encuentra en medio de la Amazonía restos de terracota que lo inducen a reflexionar sobre la existencia de una antiquísima civilización que Fawcett llama Z. Entusiasta del descubrimiento y apoyado por su esposa Nina, el explorador emprende una aventura que resulta ser más compleja y peligrosa de lo esperado. Con el estallido de la Primera Guerra Mundial, además, los apoyos de que gozaba Fawcett comienzan a fallar y su objetivo parecerá hacerse cada vez más lejano. Seguro de haber descubierto algo grande, él continuará sin embargo impertérrito en su búsqueda.

\*\*\*

LEÓN FELIPE BARRÓN ROSAS  
(*Universidad Autónoma de Querétaro*)

*Palabras clave:* Heredar, barroco, neobarroco, Severo Sarduy, José Lezama Lima.

Severo Sarduy regresó a la tierra natal gracias a la estética y las ideas derivadas del neobarroco y la influencia de José Lezama Lima, otro escritor exiliado que consideraba a la imaginación poética como el imán que reúne todos los tiempos. Su acercamiento a la obra de este autor le transfirió una deuda imposible de pagar, misma que venía implícita en el título de heredero. Sarduy se hizo responsable de trabajar lo heredado: una estética con la política y la ética de la memoria, en otras palabras, un diálogo con los fantasmas y con lo no vivo aún. Esta interacción con el pasado y el porvenir, revela el desajuste del tiempo en el presente, en consecuencia, se muestra la noción de que el futuro tiene sentido y contenido porque proviene de un pasado. La idea anterior se contrapone al tiempo de la aflicción, como Sarduy llamaba a su época caracterizada por el olvido y la indiferencia de lo venidero, pues antepone a los que ya no están y a los que vienen.

A lo largo de su trayectoria, el escritor cubano imprime su forma de entender la revolución en varios textos. Su compromiso se apega a la herencia, al reconocimiento de la memoria y a la responsabilidad de repensar el tiempo. Además, reconoce el potencial de lo heredado para descifrar el presente y proyectar el futuro. En este trabajo se analiza el impacto que tuvo la obra de Lezama Lima en la escritura de Severo Sarduy, haciendo

una revisión de la herencia que se transmitió de un escritor al otro y la responsabilidad hermenéutica que adquirió Sarduy.

\*\*\*

ALEJANDRO PALMA CASTRO  
(*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*)

*Palabras clave:* Ficción, poesía hispanoamericana, Nahui Olin, Hilda Mundy, vanguardias

En este trabajo propongo reconsiderar la ficción en el discurso poético como una creación que se asienta más en la *poiesis* que en la *mimesis*. Para ello realizo un recorrido poético que comienza con las técnicas de composición de la poesía hispanoárabe, su manifiesta influencia en la lírica provenzal para llegar a lo que denomino la poesía posible de las escritoras de vanguardias en Hispanoamérica. Si bien la poesía tiene la capacidad de ser un texto resiliente porque se adapta a diversos contextos apelo a la capacidad de la restancia para restituir a estas escritoras como Nahui Olin o Hilda Mundy, prácticamente invisibilizadas en nuestras historias literarias.



## Los autores

ROSA MARIA GRILLO. Catedrática de Lengua y Literaturas Hispanoamericanas, ha sido directora del Dipartimento di Studi Umanistici en la Universidad de Salerno. Dirige la revista “Testi e Linguaggi”, la colección “Biblioteca di Studi e Testi” y las colecciones de narrativa latinoamericana en italiano A Sud del Rio Grande (Oèdipus) y Mirando al Sur (Officine Pindariche). Es autora de numerosos ensayos publicados en Italia, Francia, España, Argentina, Colombia, Ecuador, Estados Unidos, Paraguay y Uruguay, y de 6 monografías (*Racconto spagnolo. Appunti per una teoria del racconto e le sue forme*, 1985; *José Bergamín in Uruguay: una docenza eterodossa*, 1990, 1995, 1999; *Emigrante / Inmigrado. Una doble identidad en el espejo de la literatura uruguaya*, 2003; *Escribir la Historia. Descubrimiento y conquista en la novela histórica de los siglos XIX y XX*, 2010; *Cinquecento anni di civiltà e barbarie*, 2021; *Testimoniare per vivere. Vivere per testimoniare*, 2022). Temas de investigación: novela histórica; literatura testimonial, de viaje, del exilio y de la migración; literatura femenina/feminista; Max Aub, Liliana Bellone, Mario Benedetti, José Bergamín, Alejo Carpentier, Carlos Fuentes, Horacio Quiroga, Nora Strejilevich, Mauricio Rosencof, Mario Vargas Llosa.

\*\*\*

JOSEFINA MANJARREZ ROSAS. Profesora-Investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Actualmente coordina el Centro de Estudios de Género y la Maestría en Género y Estudios Feministas de la propia unidad académica. Es Maestra en Historia y Doctora en Sociología. Su

línea primordial de investigación es la migración de mujeres mexicanas y centroamericanas hacia Estados Unidos desde un enfoque de género y feminista; también ha estudiado la violencia de género. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Forma parte del Cuerpo Académico “Modernidad, Historia y Cultura”, es Perfil PRODEP, así como miembro del Padrón de Investigadores de la BUAP.

\*\*\*

ESMERALDA SURISAREY FLORES CORTE. Egresada de la Licenciatura de psicología BUAP, con experiencia de trabajo en la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU) de la BUAP. Actualmente labora como asistente en el Centro de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Ha impartido diversos talleres y ponencias de diferentes tópicos en los cuales se destacan temas de gestión emocional, crianza con perspectiva de género, proyecto de vida, feminismo, etc.

\*\*\*

MARÍA DEL CARMEN LABASTIDA CLAUDIO. Doctora en Historia por el ICSYH, BUAP, Puebla, México. Profesora investigadora del Colegio de Historia de la facultad de Filosofía y Letra, BUAP. Línea de investigación: Historia económica y política, Desamortización-nacionalización de los bienes eclesiásticos en Puebla siglo XIX, Historia de empresarios extranjeros en la ciudad de Puebla siglo XIX.

\*\*\*

ERIKA GALICIA ISASMENDI. Doctora en Historia. Profesora-Investigadora del Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, BUAP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I) y del Padrón de Investigadores VIEP-BUAP. Correo: erika.galicia@correo.buap.mx

\*\*\*

CRISTINA CRUZ CARVAJAL. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT, Nivel I. Es doctora en Sociología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es maestra y licenciada en Historia por la misma universidad. Ha sido autora de diversos artículos, participante en varios proyectos de investigación y eventos relacionados a Estudios Migratorios, la cual es su línea de investigación. Actualmente se

desempeña como profesora en la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la BUAP.

\*\*\*

EDDY JEMNER FLORES GALLEGOS. Michoacán, 1976. Con una carrera de 28 años al servicio de la educación, de formación abogado, con una incursión en las instituciones de procuración de justicia, se conduce en las ramas del Derecho Penal, Civil y Familiar, docente de las materias de Historia de México, Historia Universal Contemporánea en Educación Media Superior, actualmente con master en pedagogía y educación superior.

\*\*\*

EDGAR GÓMEZ BONILLA. Doctor en Enseñanza Superior por el Colegio de Morelos. Maestro en Educación Superior y Licenciado en Historia egresado de la Facultad de Filosofía y Letras, de la BUAP. Coordinador de la Maestría en Educación Superior (BUAP-FFyL). Perfil PRODEP. Integrante del Padrón de Investigadores de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP). Líder del CA-314 Problemas y Dinámicas de Transformación de la Educación Superior e integrante del Proyecto Internacional: Practicum in Teaching in Higher Education: Introducing the Research University: A Global Approach con la Universidad de California Santa Barbara (UCSB) y Universidad de California Alianza México. Correo: rosendo.gomez@correo.buap.mx

\*\*\*

YANET GÓMEZ BONILLA. Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica de la FFyL-BUAP. Maestra en Educación Superior (BUAP). Egresada del Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, donde realiza la investigación «Estudio comparativo de las competencias comunicativas en estudiantes de educación media superior». Proporcionó la asesoría metodológica en el rediseño del Plan 07 del bachillerato universitario de la BUAP y asesora pedagógica para la modificación curricular de los programas de estudio por competencias en las Preparatorias de la BUAP. Profesora investigadora en el Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica y la Maestría en Educación Superior, ambas en la FFyL, de la BUAP. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Procesos de formación y actores de la educación media superior y superior,

Evaluación del desempeño docente y Planeación e intervenciones didácticas. correo: yanet.gomez@correo.buap.mx

\*\*\*

SUSANA ISMENNE BURGOS VÁZQUEZ. Doctorante en Educación, maestría en Educación Superior, licenciatura en Relaciones Internacionales. Coordinadora de posgrado en la Universidad La Salle, Puebla. Líneas de investigación: Pensamiento complejo, Currículum y Formación profesional. Autora de libro, capítulos de libro y artículos nacionales e internacionales. Participaciones en congresos internacionales y nacionales. <https://orcid.org/0000-0002-7810-7444>. Correo electrónico: naos230@hotmail.com

\*\*\*

JOSÉ GABRIEL MONTES SOSA. Dr. en Psicología, Maestría en Psicología Social, Licenciatura en Psicología. Profesor investigador y secretario académico de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Líneas de investigación: Ethos y formación profesional, epistemología y afectividad. Participaciones en Congresos Internacionales y Nacionales. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos. <https://orcid.org/0000-0002-5790-8787> Correo electrónico [laikatiti@hotmail.com](mailto:laikatiti@hotmail.com)

\*\*\*

VÍCTOR GERARDO RIVAS LÓPEZ. Doctor en Filosofía de la UNAM, miembro del SNI (II) y PI de TC en el postgrado de la FFyL de la BUAP. Sus últimos libros han girado en torno a la constitución fenomenológica del acto creador y a la de la temporalidad sobre la subjetividad sociopersonal.

\*\*\*

VÍCTOR ALEJANDRO RUIZ RAMÍREZ. Profesor e investigador de la Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y se desempeña actualmente como director de dicha escuela. Especialista en estética, semiótica y fenomenología. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT. Entre sus publicaciones destacan los artículos: “Poética de la lectura en Raúl Dorra” (2023), *Valenciana*, 16(32); “Diálogo sobre la visualidad en pintura” (2023), *Tópicos Del Seminario*, 2(50); “De la visualidad a la tactilidad en las formas del

diseño” (2022), *Zincografía*, 6(11); “El tacto en la mirada. *La artista está presente* de Marina Abramović” (2020), *Configuraciones y reconfiguraciones de lo femenino en las artes*, y “La subjetividad onírica en el relato literario” (2018), *Tópicos Del Seminario*, 2(40).

\*\*\*

BERENIZE GALICIA ISASMENDI. Doctora en Literatura Hispanoamericana y Maestra en Estética y Arte. Profesora Investigadora TC en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Líneas de investigación: Literatura, Arte y Medios Masivos de Comunicación: estudio desde la transdisciplinariedad y la interculturalidad. Desde 2020 es asesora en el Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico del Programa Delfín. Titular del seminario: Humanismo y Comunicación. Última publicación: Positividad Corporal en la moda ¿estrategia de mercado o inclusión?, acercamiento desde la percepción de hombres y mujeres mexicanas, *La Camera Blu. Rivista Di Studi Di Genere*, 2022, ISSN 1827-9198. Correo: berenize.galicia@correo.buap.mx

\*\*\*

ÁMBAR RENATA FLORES ROMERO. Egresada de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de BUAP y alfabetizadora pasante en el Centro Universitario de Participación Social (CUPS) de la misma universidad. Interesada en el Diagnóstico y Rehabilitación del Lenguaje, así como de los estudios Hermenéuticos y la Literatura Contemporánea.

\*\*\*

CARLO MEARILLI. Licenciado en Ciencias Políticas con la tesis: Santa Sede y Tercer Reich. La oposición católica ante la Alemania nazi. Es presidente del Centro Studi Americanistici “Circolo Amerindiano di Salerno” y Socio bienhechor del Centro Studi Americanistici “Circolo Amerindiano” de Perugia, con el que colabora con el cargo de Consejero del Directivo. Ha formado parte del Comité Científico del Congreso Internacional de Americanística, jornadas de Salerno y del Comité Científico Internacional del Encuentro internacional e Interdisciplinario (BUAP – DIPSUM – CSACA). Colabora como consultante con la APCLAI (Asociación para la Promoción de la Cultura Latinoamericana en Italia), y con Rodrigo Díaz, Director artístico del Festival de Cine Latino Americano de Trieste,

el más antiguo Festival de Cine Latino Americano de Europa junto a lo de Huelva en España. Colabora también con la revista de Cinema on-line Letraceluloide y con la revista de Cinema on-line Revista Archivos de la Fimoteca. Colabora con periodistas de cine de diarios de Florencia y Roma, en Italia. Fue Jurado en la 4ta Muestra de Cortometraje del Seminario de Guionismo de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP el 31 de octubre de 2019 y Jurado en la 5ta Muestra de Corto del Seminario de Guionismo correspondiente al «Seminario Intercultural y Transnacional: Literatura, Arte e Historia» del 2 de diciembre de 2020 de la BUAP. Es Directivo del Ministerio del Interior en la Oficina Histórica del Departamento de la Policía de Estado de Italia, donde se encargó de la revisión y la coordinación de libros dedicados a la historia de la Policía italiana.

\*\*\*

LEÓN FELIPE BARRÓN ROSAS. Realizó la Maestría en Letras Mexicanas y el Doctorado en Letras Latinoamericanas en la UNAM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel candidato) y tiene perfil PRO-DEP. Se desempeña como profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Querétaro, con adscripción en la Facultad de Artes. Forma parte del Cuerpo Académico Antropología del cuerpo y cultura visual.

\*\*\*

ALEJANDRO PALMA CASTRO. Doctor en Lingüística y Literatura Hispánica por la University of Kentucky. Su investigación se dedica a la poesía hispanoamericana del s. XX y la experimentación poética, así como a la teoría y crítica del discurso poético. Trabaja también con documentos de la literatura escrita en Puebla desde la colonia hasta la actualidad. Director editorial de *Amoxcalli. Revista de teoría y crítica de la literatura hispanoamericana*.



**Dipsum** *libri*  
STUDI



«D

ebido a la emergencia sanitaria de la pandemia covid 19 se incrementó la necesidad por reflexionar sobre las diversas situaciones que nos aquejan no sólo como investigadores y docentes sino como humanidad, desde el panorama nacional e internacional. Así, surgió el interés de un grupo de docentes de la Universidad de Salerno y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla por reunir en este libro diversas voces que desde las humanidades reflexionan en torno a una noción que se ha vuelto fundamental: la resiliencia, entendida como la actitud y actividad que permite sobrevivir y superar adversidades a pesar de vivir en condiciones de pobreza, catástrofes naturales, violencia de género, étnica, política. El libro contiene quince ensayos sobre formas de la narración, consecuencias sociopsicológicas, posibles respuestas individuales y colectivas.»

ISBN 978-88-31216-55-5



9 788831 216555