

FUENTES HUMANÍSTICAS

La revista *Fuentes Humanísticas* es el espacio editorial del Departamento de Humanidades, perteneciente a la División de Ciencias Sociales y Humanidades, que permite el diálogo entre los investigadores nacionales y del extranjero de las distintas disciplinas que integran el campo humanístico. Sus objetivos son los siguientes:

- Enriquecer el ámbito de las humanidades a través de la publicación de resultados de investigación, que aporten elementos a la discusión académica en las diversas disciplinas humanísticas.
- Estimular, en este contexto, la expresión e intercambio de ideas entre pares.
- Fortalecer las líneas de investigación del Departamento de Humanidades: Estudios culturales, Estudios de género, Historia, Historiografía, Teoría de la historiografía, Lingüística aplicada, Literatura, Teoría literaria, Poesía mexicana e hispanoamericana, Estudios poscoloniales y decoloniales, Lectura y aprendizaje. Además de comentarios críticos, reseñas; y difusión de actividades académicas, publicaciones y convocatorias.
- Publicar textos inéditos, que no estén considerados en otras publicaciones; editados en formato impreso y electrónico. Previamente evaluados por pares en proceso doble ciego. Para contenidos en libre acceso.

Fuentes Humanísticas se encuentra registrada en los siguientes

Portales

- **BIBLAT/UNAM** (Bibliografía Latinoamericana) (2007)
- **Redalyc** (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) (Evaluación condicionada a revisión)

Índices

- **Academic Search Premier** (2007)
- **CLASE** (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades) (2007)
- **EBSCO** (Information Services. Academic Databases for Colleges and Universities) (2007)
- **ERIHPlus** (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) (2019)
- **Fuente Académica Plus** (2007)
- **Handbook of Latin American Studies**
- **MIAR** (Matriz de Información para el Análisis de Revistas)
- **MLA** (Modern Language Association Database) (2007)
- **REDIB** (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico) (2019)
- **The PKP Index** (Base de datos para textos en acceso abierto) (2019)

Directorios

- **DOAJ** (Directory of Open Access Journals) (2021)
- **LATINDEX** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) Catálogo 1 (2005), Catálogo 2.0 (2020)
- **Ulrichsweb** (<http://ulrichsweb.serialssolutions.com/title/1569514013923/246075>)

Suscrita a

- **DORA** (The Declaration on Research Assessment)
- **COPE** (Committee on Publication Ethics)

Directorio

Dr. José Antonio de los Reyes Heredia ■ RECTOR GENERAL
Dra. Norma Rondero López ■ SECRETARIA GENERAL
Dr. Óscar Lozano Carrillo ■ RECTOR DE LA UNIDAD AZCAPOTZALCO
Dra. Yadira Zavala Osorio ■ SECRETARIA DE LA UNIDAD AZCAPOTZALCO
Lic. Miguel Pérez López ■ DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
Dr. Saúl Jerónimo Romero ■ Jefe del Departamento de Humanidades

Comité editorial Universidad Autónoma Metropolitana

Dr. Tomás Bernal Alanís
Dr. Alejandro Caamaño Tomás
Dra. Edelmira Ramírez Leyva ■ Profesora distinguida
Dr. Alejandro De la Mora Ochoa
Dra. María Elvira Buelna ■ SNI
Dr. Héctor Cuauhtémoc Hernández Silva ■ SNI
Dr. Mario Guillermo González Rubí ■ SNI
Dra. Teresita Quiroz Ávila ■ EDITORA DE LA REVISTA
Lic. Álvaro Ernesto Uribe ■ EDITOR TÉCNICO

Asesores externos

Mtra. Alejandra Herrera Galván
Mtra. Begoña Arteta Gamerdinger
Mtra. Patricia María Montoya Rivero ■ Universidad Nacional Autónoma de México, Acatlán (México)
Dra. Martha Islas ■ Universidad de Guadalajara, Centro Norte (México)
Dr. J. Carlos Vizuete Mendoza ■ Universidad de Castilla-La Mancha (España)
Dra. Evelia Trejo ■ Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Consejo Editorial Divisional

Dr. Carlos Juan Nuñez
Dr. Arturo Berumen
Dr. Alejandro Segundo Valdés
Dr. José Hernández Prado
Dr. Antonio Marquet Montiel

Dr. Alfredo Garibay Suárez ■ COORDINADOR DE DIFUSIÓN Y PUBLICACIONES DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
Lic. María de Lourdes Delgado Reyes ■ DISTRIBUCIÓN

Convocatoria 2022-2023

La revista *Fuentes Humanísticas* abre sus puertas a los investigadores de todo el mundo dedicados a las Humanidades para que envíen artículos, ensayos, reseñas y comentarios críticos para su posible publicación en las secciones:

- Estudios culturales
- Estudios de género
- Historia
- Historiografía
- Teoría de la historiografía
- Lingüística aplicada
- Literatura
- Teoría literaria
- Poesía mexicana e hispanoamericana
- Estudios poscoloniales y decoloniales
- Lectura y aprendizaje

Así como comentarios críticos, reseñas; además de difusión sobre actividades académicas, publicaciones y convocatorias.

Los textos se someterán a un proceso de dictaminación; deberán ser **inéditos**, estar escritos en español y llevar anexo, tanto en español como en inglés: título, resumen (5 líneas) y palabras clave; además de síntesis curricular (5 líneas) así como correo electrónico, teléfono (particular, institucional y celular). **No se aceptan contribuciones que estén consideradas en otras publicaciones.** Los autores de los trabajos elegidos que colaborarán en distintas secciones de la revista, dan su consentimiento tácito para que estos se publiquen y difundan en formato impreso y electrónico. La presentación de originales se realizará únicamente vía electrónica a la dirección:

fuentes@azc.uam.mx

Las normas editoriales y las Reglas de funcionamiento se pueden consultar en las páginas 151-154 y en:

<http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx>

Contenido

Alejandro J. De la Mora Ochoa Universidad Autónoma Metropolitana La distante educación	7	Repercusiones cognoscitivas y afectivas en la educación
Enrique López Aguilar Universidad Autónoma Metropolitana Itinerario escolar de la pandemia. Doble recuento personal de los efectos de la enseñanza distante durante el encierro provocado por el covid-19	13	no presencial forzada
Diana Ramírez Huerta Universidad Autónoma Metropolitana Transformaciones en la educación básica mexicana a causa del distanciamiento forzado por COVID-19	25	
Elina Alejandra Giménez Universidad Nacional de La Plata / Universidad de Buenos Aires	39	
Verónica Mailhes Universidad Nacional de La Matanza – Universidad Nacional de La Plata		
Elking Araujo Pontificia Universidad Católica del Ecuador		
Barbara da Silva Santana Lopes Universidad Nacional de La Plata Las tutorías <i>on-line</i> de doctorado en el contexto de la cuarentena por COVID-19		
Alejandro Caamaño Tomás Universidad Autónoma Metropolitana Consideraciones acerca de la educación, lectoescritura y aprendizaje en los tiempos de pandemia	49	

Historia	59	Moisés Olmedo López Universidad Autónoma Metropolitana Las concepciones sobre el autismo en su historicidad
	75	Genevieve Galán Tamés Universidad Nacional Autónoma de México Del cuerpo que se representa al cuerpo que se siente. Georges Vigarello y el estudio del cuerpo en la historia
Literatura	93	María del Carmen Rivero Quinto Universidad Autónoma del Estado de México Doble ventana al mar. Miramar reconstruida en los discursos de la literatura y la historia
Estudios culturales	109	Eduardo Solano Vázquez Universidad Nacional Autónoma de México El orden socio-político del mundo tardo-moderno y el sujeto que lo habita
	121	César Moreno Zayas Investigador independiente Los públicos de la ópera: entre el poder y la creatividad
Mirada crítica	133	Javier Salgado Ocampo El Colegio de San Luis Africanos y afrodescendientes
	137	Alejandro Ramos Ortiz Investigador independiente Otra vuelta al siglo XIX mexicano
	145	Colaboradores
	149	Quiénes somos
	151	Reglas de funcionamiento

ALEJANDRO J. DE LA MORA OCHOA*

La distante educación

La presentación del número temático contiene cuatro secciones: una de ellas introductoria seguida de tres más: “La conceptualización de la cultura” y “La apropiación de lo simbólico”, en ellas se revisan, por un lado, la noción que entiende la cultura como un “estado bruto” y, por otro, la mediación del ciberespacio en la marginación de algunos individuos. En la sección cuarta se presentan los textos de esta colección.

Introducción

El proceso enseñanza-aprendizaje-enseñanza (EAE) conceptualizado como la habilidad para recordar y repetir información con la finalidad de aprobar los exámenes y enseñar esto a los otros, aunque nadie aprenda, ha sido un éxito trascendental para quienes se han mantenido en el espacio virtual. Sin embargo, en otro marco conceptual, el mismo proceso entendido como la habilidad que con base en la experiencia y la cognición enseña a pensar

para resolver problemas y aplicar este conocimiento para adaptarse a situaciones nuevas, los resultados que se aprecian son muy distintos.

Este proceso ha tenido graves repercusiones a causa de la pandemia de Covid 19 que azota nuestro planeta hace más de dos años. Los agentes de este proceso han acudido a los medios de comunicación de masas para paliar los irreparables daños.

A vista de pájaro, los más afectados son los actores del proceso EAE. En el entorno seleccionado se percibe que de forma parecida en la que el libro pierde sus tres dimensiones, y su aroma, textura, materialidad... ha sucedido lo mismo con alumnos y profesores. El capital cultural perdió su materialidad en aras de la exacerbación del capital simbólico.

En la distante educación, los agentes del proceso EAE emplean una voz filtrada electrónicamente que minimiza la parte afectiva de la entonación, la riqueza de las vibraciones de la laringe y de los resonadores faciales y corporales. La comunicación postural y gestual ha sido menguada asimismo por este medio emergente. Con altas probabilidades, existen también repercusiones en la salud

* Universidad Autónoma Metropolitana.
axdelamora@gmail.com

como puede evidenciarse por ejemplo con la identidad por la difuminación de las fronteras (espacio/tiempo, autor/copista, agente/medio) que se ha constituido en el telón de fondo del escenario. En el mismo, las zonas anterior y posterior (Garfinkel, 2006) se han modificado cuantitativa y cualitativamente. La interlocución polifónica, cedió la voz a la monotonía. Transitamos del colectivo al individuo.

La conceptualización de la cultura

Suele acostumbrarse vincular la educación con la cultura. Algunos entienden que la educación y la cultura son conceptos con una relación causal. Suponen que una mayor cantidad de educación trae como consecuencia una mayor cultura. En esta perspectiva, la recíproca es válida también: a menor cultura, menor educación. Esta percepción propicia algunas confusiones en la práctica del proceso EAE.

Habría que dilucidar el concepto cultura en un intento por disminuir la confusión. En ese sentido conviene que recordemos la poderosa influencia de la lingüística como una de las intrusiones que condujo a esta ambigüedad. Ella radica en la definición que aportó (Sapir, 1954) que alude simultáneamente a dos campos semánticos diferentes: uno de ellos es la "falta de sabiduría socialmente heredable", el otro; "se contrasta con un 'estado bruto' determinado por la dejadez o por el fracaso de los procesos (educativos) de refinamiento". Esta última acepción es la que sustenta el galimatías.

A diferencia de ello, aquí se entiende el concepto "cultura" como los espacios físicos, sociales y simbólicos que constituyen el mundo real que escenifican las

relaciones de poder mediante el recurso predominante del discurso (Araiza Díaz V., Araiza Díaz, A. y D. Medécigo, 2020). Esta apreciación posibilita que se pueda abordar lo que ha dado en denominarse la "brecha tecnológica".

La enorme distancia respecto a las habilidades entre migrantes y nativos de la *internet* se ha profundizado como una consecuencia de la aceleración del momento de emplear el ciberespacio para un propósito diferente al entretenimiento. Estas amplias diferencias entre los *habitus* de tirios y troyanos no se hallan dependientes de forma exclusiva de la desigualdad en los ingresos de los integrantes de las formaciones sociales. (Romeu, V., Álvarez, M. y Pech, C., 2018), ni tampoco del momento en que se inmiscuyen en la cultura de masas de la información. Lejos de lo económico y lo etario actúan otras variables que inciden en la problemática y suelen ser de mayor contundencia.

Una de ellas es la autopercepción social y simbólica. Como una de las consecuencias del enorme avance de la información esta ha desplazado las variables sociales para sustituirlas por las culturales. De esta manera los bienes simbólicos o culturales reemplazan a las instituciones y en cierto grado a las estructuras sociales (Lash, S., 2005).

La apropiación de lo simbólico

Entre los agentes de los grupos sociales existen diferentes formas de apropiación de lo simbólico. Este hecho les posibilita una cierta percepción del mundo social. De esta manera, los agentes interactúan con la cultura dominante, algunas veces supeditados a sus dictados, y en otras oca-

siones confrontándola mediante su incorporación a los movimientos populares de resistencia. Estos últimos se desarrollan en la interacción colectiva. Consecuentemente, dadas las condiciones de inmovilidad y aislamiento producidos por la pandemia, este ha sido un periodo donde la cultura de la clase supraordinada ha avanzado mucho en la construcción del imaginario colectivo.

Las diferencias sociales mediadas por el ciberespacio no se sustentan ya en la noción de explotación que explicitaba una de las causas de las diferencias económicas y culturales en las estructuras sociales de la sociedad moderna y la contemporánea. Actualmente la tecnología, por medio de la cultura de la información, proporciona armas más sutiles. Una muy eficaz y con mucho poderío es la marginación. Las herramientas para la marginación de los subordinados adquieren materialidad, por un lado, en la infraestructura para la conectividad y, por otro; mediante la calidad de los dispositivos electrónicos.

El conocimiento autógeno (no convertible a valores externos) ha sentado sus reales a instancias de la pandemia de Covid 19. El colectivo, la tribu, el clan, padecen abandono. Los profesores, sacerdotes, brujos..., también. La violencia de género y la violencia familiar se exacerbaban. Se podría afirmar que la pandemia del Covid 19 aceleró lo que la posmodernidad anticipaba. Argumentaciones alrededor de los efectos de la pandemia en el proceso EAE constituyen la médula de los textos que integran este número. Los artículos son: "Itinerario escolar de la pandemia. Doble recuento personal de los efectos de la enseñanza distante durante el encierro provocado por el COVID-19"; "Las tutorías *on-line* de doctorado en el

contexto de la cuarentena por COVID-19"; "Consideraciones acerca de la educación, lectoescritura y aprendizaje en los tiempos de pandemia" y "Transformaciones en la educación básica mexicana a causa del distanciamiento forzado por COVID-19". Escritos respectivamente por Enrique López Aguilar; Elina Alejandra Giménez, Verónica Mailhes, Elking Araujo y Barbara da Silva Santana Lopes; Alejandro Caamaño Tomás y Diana Ramírez Huerta.

En esta colección, las autoras y los autores abordan las experiencias de alumnos y docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la experiencia de la metodología empleada en una tutoría de tesis *on-line*, los cambios en los procesos de lectura y escritura y las modificaciones en el aprendizaje en la educación básica; todos ellos en situación de enseñanza a distancia forzada por la pandemia de COVID 19.

Enrique López Aguilar hace un buen recuento de los sucesos alrededor de la pandemia. Mediante el estudio de casos describe situaciones observadas en la educación media. Derivado de ello analiza las limitaciones de la infraestructura educativa. En la sección que sigue concentra su mirada en los profesores de educación superior. Cuando se refiere a la educación media, emplea una metodología diacrónica. Antes de finalizar su exposición el autor comenta las repercusiones en la salud del país por los contagios. Su sección postrera es un relato de los resultados catastróficos por las vidas que se ganó la pandemia entre los trabajadores de la educación superior.

Elina Alejandra Giménez, Verónica Mailhes, Elking Araujo y Barbara da Silva Santana Lopes después de una sección introductoria reflexionan alrededor del contraste entre las condiciones actuales y

las previas a la pandemia. Inmediatamente después describen las particularidades de los trabajos de los integrantes del Seminario de tesis doctoral. Enfatizan la ventajosa posibilidad que aportan las actividades no presenciales para la comunicación internacional entre estudiantes desde cada uno de sus países. Advierten que esta forma de trabajo implicó un mayor compromiso con las actividades académicas. En la sección precedente comentan que en los textos que se escribieron como avances de la tesis, se empleó el lenguaje incluyente. Finaliza el texto de los doctorandos con las conclusiones, en ellas sostienen que el curso *on-line*: “propició y enriqueció la construcción colectiva de nuevos saberes y de nuevos procedimientos de investigación y escritura”.

Alejandro Caamaño Tomás considera que la lectoescritura se adaptará a las clases en línea, alude a un texto de McLuhan para realizar un paralelismo con relación a los cambios en la lectoescritura durante la pandemia. Considera que los lectores han sido quienes a lo largo de 3500 años de historia de la lectura han modificado las prácticas lectoras. Con referencia a Mc Luhan, alude a la “Revolución del alfabeto fonético” que propició la disminución de la transmisión de conocimientos por vía oral. Indica que las “herramientas” táctiles y visuales de la escritura a mano conservadas por diez siglos cedieron a la uniformidad y repetibilidad de los tipos de la imprenta. Culmina el paralelismo macluhiano con la “revolución electrónica”. Sugiere que la lectoescritura en la cultura informática masiva requerirá un nuevo enfoque que incluya el *habitus* digital y la habilidad en multimedia de los usuarios.

Diana Ramírez Huerta califica la educación a distancia en el nivel básico como una solución de choque. Realiza un recuento del inicio del programa *Aprende en casa*, enfatiza los daños psicológicos en niños y jóvenes. Indica las limitaciones de las herramientas de comunicación en los docentes, concluye este apartado con una referencia a las desigualdades educativas. Señala que estas se originan en la familia, agrega además que el confinamiento propicia la violencia familiar. Otro aspecto al que atiende la autora es la brecha tecnológica. En su investigación sostiene que la desigualdad tecnológica abarca también a los docentes. Aporta datos estadísticos que comprueban la no conclusión de estudios en la escuela básica. Cuestiona que la educación a distancia sea una solución educativa en tiempos de pandemia.

Con base en la afirmación que todo espacio es un espacio de aprendizaje propone la educación desescolarizada con formas de interacción intensas entre los participantes a partir del intercambio de experiencias “internivel e intergeneracionales”. Contrasta los conceptos “educación a distancia” y “educación virtual” para argumentar que un cambio de medios no significa cambio de contenidos. En otra de las secciones del texto de su indagación, confirma con datos cuantitativos que el teléfono celular es eficaz cuando los alumnos se comunican, pero no así cuando por su intermedio estudian. Sugiere que los contenidos educativos de la educación básica tendrían que considerar las nuevas condiciones de interacción comunicativa propiciadas por las adversas condiciones actuales. Puntualiza que el uso de tecnologías digitales compete tanto al Estado como a las familias, estas deberían, afirma, comprometerse con proporcionar un ambiente psicoafectivo sano.

Bibliografía

- Garfinkel, H. (2006). *Estudios de Etnometodología*. México: Antrophos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lash, S. (2005). *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sapir, E. (1954). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hemerografía

- Araiza Díaz, V., Araiza Díaz, A. y Medécigo Daniel, U. (2020) Cultura: un asunto de información y comunicación, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Época III. Vol. XXVI. Número 51 Colima, julio-diciembre 2020.
- Romeu, V., Álvarez, M. y Pech, C. (2018). Desigualdad social y cultural. Consumo cultural y representaciones sociales en niños, adolescentes y jóvenes en la Ciudad de México, *Política y Cultura*, otoño, núm. 50.

**Itinerario escolar de la pandemia.
Doble recuento personal de los efectos de la enseñanza
distante durante el encierro provocado por el covid-19**

**School itinerary of the pandemic.
Personal recount of the effects on distance learning
during the covid-19 lockdown**

Resumen

Este es un testimonio del impacto causado por la pandemia del Covid-19 en los ámbitos educativos y familiares, desde la perspectiva del docente y el alumno: el encierro, la educación a distancia, los efectos del aislamiento en la salud familiar y escolar. ¿Se trató de un deterioro general o de un reto para aprender de otra manera?

Palabras clave: Pandemia, coronavirus, aprendizaje, docencia, bachillerato, licenciatura, educación presencial, educación a distancia

Abstract

This is a testimony of the impact caused by the Covid-19 pandemic in educational and family settings and affairs, from the perspective of the teacher and the student: lockdown, distance learning, the isolation effects on family and school health. Was it a general deterioration/ cognitive impairment or a challenge to learn in some other way?

Key words: Pandemic, coronavirus, learning, teaching, high school, bachelor's degree, classroom education, distance education

Fue a principios de septiembre de 1664 cuando me enteré, al mismo tiempo que mis vecinos, de que la peste estaba de vuelta en Holanda. Ya se había mostrado muy violenta allí en 1663, sobre todo en Ámsterdam y Rotterdam, adonde había sido traída según unos de Italia, según otros de Levante, entre las mercancías transportadas por la flota turca; otros decían que la habían traído de Candia, y otros que de Chipre. Pero no importaba de dónde había venido; todo el mundo coincidía en que estaba otra vez en Holanda.

Daniel Defoe

Diario del año de la peste.

El origen de la pandemia (noviembre de 2019-marzo de 2020)

Todo comenzó como en *La guerra de los Mundos*, de Wells, o en las novelas de Lovecraft: “se dice que ha pasado algo en Horsell; se dice que en Providence hay indicios de algo”. En noviembre de 2019, se decía que algo ocurría en Wuhan, China, en la provincia de Hubei: una especie de influenza invernal, pero mucho más mortífera, estaba diezmando a la población; luego, ya no era influenza sino neumonía. Sin embargo, eso estaba demasiado lejos, en un entorno demasiado exótico. Hay muchos chinos para contener eso, no va a pasar de allá. Se habló de que los murciélagos o el pangolín podían ser transmisores intermediarios del virus en alguno de esos extraños mercados chinos de comida y animales vivos; también se dijo que el nuevo virus había sido creado en un laboratorio. No obstan-

te la velocidad de las noticias que hoy corren por internet, unas verdaderas y muchas falsas, el Mundo se movió con lentitud para prever los posibles efectos de lo que la misma China, con su cautela y pachorra, hizo público a principios de enero de 2020: “apareció un nuevo virus que ataca al ser humano contra el que no tenemos curación”. El 11 de enero, China ofreció la secuencia genética del nuevo virus. El 13 de enero, se registró el primer caso de coronavirus fuera de China, en Tailandia.

Corrió el tetramestre de diciembre de 2019 a marzo de 2020 antes de que la vida normal de Todomundo quedara abruptamente clausurada por una cuarentena mundial que excedió, con mucho, los cuarenta días y llegó a más de un año y pico de encierros, incluidos los fronterizos y la cancelación de viajes locales e internacionales. El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró que el Covid-19 podía caracterizarse como una pandemia¹ y, después de ese mes, la gente creyó recordar (si algo de eso realmente se recuerda) la extensa temporada de la peste negra durante la Edad Media y la gripe española de principios del siglo xx, aunque el siglo xxi aportó la presencia de los escépticos, es decir, de los *negacionistas* de la existencia de la enfermedad producida por el virus Covid-19 y del virus mismo.

Entre el 20 y el 27 de marzo de 2020 cesaron totalmente las actividades escolares presenciales, tanto administrativas como académicas, en Ciudad de México.

¹ Toda la información mencionada se encuentra en “Cronología de la respuesta de la oms a la Covid-19”.

En esos momentos, yo me encontraba disfrutando de la parte final de mi período sabático y el viernes 20 todavía pude entregar unos documentos en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Unidad Azcapotzalco.² Mi hija, Milena, se encontraba en la etapa final de su segundo año de secundaria en el Instituto Escuela del Sur³ y, súbita pero esperablemente, se canceló un paseo escolar que se desarrollaría en las chinampas de Xochimilco el jueves 19 de marzo; y, luego, una estancia en Cuetzalan, Puebla, del 25 al 27 del mismo mes, organizados con anticipación por parte del IE. Mi hija y yo no lo sabíamos, pero ese sería el comienzo oficial de la cuarentena y el balbuciente arranque institucional de la enseñanza distante por medios electrónicos, tanto en la UAM-A como en el IE. Como mi período sabático concluiría en julio de 2020, pude observar los efectos y procedimientos iniciales de dicho proceso mediante la experiencia de Milena durante el último tramo de su año intermedio en la secundaria. Muy poco tiempo después, agregaría mi propia experiencia como docente cuando volví a clases al término del sabático.

A mitad de la secundaria en el IE (marzo-julio de 2020)

El último tetramestre del curso lectivo 2019-2020 en secundaria resultó ejemplar para observar los alcances, resultados y posibilidades de un medio cibernético

emergente para dar continuidad a las clases con los alumnos.

El IE, la escuela de mi hija, es privada, y responde a los ideales pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza, de los que derivó la fundación del Instituto Escuela, en Madrid, en 1918. Apoyada por la República Española, desapareció en 1939 después del triunfo del fascismo encabezado por Francisco Franco. El actual IE se fundó mediante un grupo de profesores disidentes del Colegio Madrid, en Ciudad de México, en 1987, lo que indica que un buen número de sus fundadores y profesores son hijos de los hijos del exilio republicano en México. La escuela no es multitudinaria (dos grupos de cada grado de secundaria; un grupo de cada grado en prepa; todos ellos con un cupo máximo de 24 alumnos) y fomenta la convivencia escolar y el constante cruce de caminos entre las ciencias y las humanidades.

Interesado en una nueva dinámica de enseñanza-aprendizaje que, lo sabía, iba a ser parte de mi trabajo cotidiano desde el mes de agosto, observé con atención lo que pasaba con mi hija, en su calidad de alumna, y en la manera como se las arreglaban el IE y su profesorado para enfrentar el nuevo reto. Lo primero que pude observar fue que el IE, como institución, no contaba con infraestructura propia ni contratada para enfrentar el problema que se les había venido encima y se tuvo que recurrir a los esfuerzos personales de cada profesor, situación que después cambió al iniciarse el siguiente ciclo escolar.

Durante ese primer tetramestre de clases a distancia observé el germen de lo que vería ahondarse durante el año escolar 2020-2021: aburrimiento en los alumnos, déficit en la toma de apuntes de clase,

² En adelante, DCSH-A.

³ En adelante, IE.

posibilidades de distracción con el teléfono celular (y la televisión, en otros casos) y de ausentarse sin que la falta fuera aparentemente notoria, así como un manejo experimental de tareas y evaluaciones. Por otro lado, cada profesor recurrió a la plataforma a la que buenamente pudo acceder y fue muy evidente que muy pocos de ellos se encontraban preparados o capacitados para enfrentar las clases desde herramientas como *Zoom*, *Blackboard*, *Wisboo* o *Google Classroom*. La diversidad de plataformas empleadas por el profesorado provocó un desconcierto adicional en el alumnado, que debía cambiar constantemente de canal, muchas veces de manera fallida, pues no faltaba el profesor que ya no permitía el ingreso de algún alumno comprensiblemente rezagado. Por otro lado, no era infrecuente la solicitud de ayuda por parte de Milena, no sólo para cosas relacionadas con su actividad escolar, sino con cuestiones técnicas de la computadora. Adicionalmente, como ejemplo de los síntomas de encontrarse en un medio de docencia inusual, no faltó que el profesor de Formación Cívica y Ética regañara a los alumnos que desayunaban durante la clase (estaban en sus casas) mientras él se permitía fumar durante la misma (está prohibido hacerlo durante las clases presenciales).

Cabe decir que por el tipo de escuela que es el IE, ni alumnos ni profesores presentaban los problemas de otros segmentos escolares con difícil acceso a computadoras e internet, pero eso tampoco garantizó que la comunicación distante estuviera exenta de otros problemas de incomunicación.

El fin de cursos llegó a mediados de julio de 2019 y, si bien es cierto que ya

se vislumbraban algunos sobresaltos relacionados con la enseñanza virtual, no sería sino hasta el siguiente curso escolar cuando los gérmenes se convertirían en problemas mucho más hondos y visibles. Milena logró mantener el nivel de calificaciones obtenido durante los meses precedentes, de manera que el año intermedio de la secundaria terminó con los buenos resultados obtenidos desde el primer año.

Vísperas del regreso a clases en la UAM-A

El testimonio de los colegas que sí tuvieron que enfrentar los trimestres que corrían entre marzo y julio de 2019 no podía ser más desalentador: muchos desconocían las plataformas de *Zoom* y *Google Classroom* y tuvieron que “estar listos” para hacerlo con demasiada premura; además, consideraban que el trabajo se había multiplicado porque, de alguna manera, la nueva rutina suponía la preparación de las mismas clases a falta de pizarrón y bibliotecas abiertas, pero de otra manera, por no mencionar que los alumnos podían considerar que los horarios de consulta y asesoría quedaban extendidos durante todo el día y los fines de semana, sin límite de tiempo, no obstante los horarios determinados por el profesor.

En vista de todo eso, decidí comunicarme con la Coordinación de Servicios de Cómputo de la Unidad Azcapotzalco para asesorarme, en lo posible, respecto a *Zoom* y *Google Classroom*, plataformas que, evidentemente, yo desconocía. El comentario que me hizo el ingeniero que me atendió, por demás amable y di-

dáctico, y que ponderó las ventajas y desventajas de cada una de las plataformas, sólo corroboró mis intuiciones: “Casi ningún profesor está preparado para manejar las aulas virtuales con eficiencia: se requieren unos quince días para moverse con un poco de soltura en cada plataforma más el tiempo necesario para preparar apuntes destinados a ésta, como los realizables en *Power Point* o en *Word*... Además, considero que es bueno apoyarse en otras plataformas como *WhatsApp* sin olvidar que los alumnos tienen el ‘derecho humano’ de mostrar o no su rostro en pantalla”. El diagnóstico era inobjetable y coincidía con los comentarios de mis colegas.

Adicionalmente, la DCSH comenzó a solicitar, inéditamente, copia del programa que se iba a enseñar durante el trimestre; se debían realizar nuevas listas, copiando la de los alumnos en internet para comunicarse con ellos a sus correos electrónicos, así como solicitar sus números telefónicos celulares para agregarlos a una sala en *WhatsApp*. Diez veces más del tiempo necesario para obtener una lista impresa antes de presentarse en el salón de clases en los viejos tiempos, con las notorias desventajas que se irían descubriendo a lo largo del trimestre uamero. Una dedicación similar se requería para copiar los números de matrícula y cargarlos en *Zoom* para invitar a cada alumno a las sesiones de clase. Así es como fui confirmando la velocidad del lápiz y el gis sobre la lentitud de la virtualidad cibernética. Y faltarían otras revelaciones por descubrir con el paso de la cuarentena.

A diferencia del esquema socioeconómico del IE, muchos de los alumnos uameros tenían enormes dificultades para conseguir red inalámbrica o equipamien-

to cibernético, por no mencionar la falta de bibliotecas familiares, entre otros obstáculos académicos. Algunos de ellos habían conseguido las tabletas electrónicas ofrecidas por la institución para subsanar algunas de las carencias mencionadas, pero no todos los alumnos sabían manejar los programas necesarios para cada asignatura, por lo que el profesor tenía que dar su clase y enseñar el manejo de alguna variedad de programa computacional. De cierta manera, a veces, eso era como volvernos a instruir todos acerca del uso del lápiz y la pluma.

Y sólo era el principio de una dinámica en la que el temor al contagio se acompañaba con la nostalgia de las clases presenciales, en las que la convivencia cotidiana permite establecer vínculos estrechos que van más allá del mero hecho de encontrarse en un aula y permite la percepción de situaciones humanas propias de la docencia.

Breve interludio familiar o en México se vive de otro modo

Sería por la saturación de las redes o por las razones que se quieran imaginar, pero entre agosto de 2020 y mayo de 2021 nos ocurrieron a Milena y a mí los mismos problemas, que cancelaron nuestras respectivas comunicaciones académicas.

En el edificio de seis departamentos donde vivimos mi hija y yo, nueve niños y adolescentes encendían sus computadoras desde las 8 de la mañana hasta las 3 de la tarde para asistir a clases virtuales; simultáneamente, cuatro adultos hacíamos lo mismo, con distintos horarios, para realizar nuestras actividades laborales. Eso significaba que trece equipos se

encontraban conectados a la red más o menos desde la misma hora, con la consecuencia de que la saturación de ésta podía repercutir en la calidad de la señal recibida en cada departamento. Imaginé que algo así estaba ocurriendo en muchas casas y edificios de los alrededores.

La consecuencia inmediata para los vecinos fue la necesidad de comprar equipos cibernéticos adicionales (que escasearon en ese momento), desde computadoras o tabletas hasta módems para mejorar la calidad de la recepción en cada domicilio. En mi caso, tuve que cambiar la tarjeta de red de la computadora de Milena, así como adquirir un amplificador de señal para ella y un paquete más “poderoso” con mi proveedor de la red telefónica y de internet. Por si eso no fuera suficiente, durante los meses transcurridos entre agosto de 2020 y mayo de 2021, hubo dos desplomes zonales de la red y un apagón que duró hora y media, lo cual provocó que la alumna y el profesor perdieran simultáneamente la conexión con sus respectivas aulas. En mi caso, las experiencias mencionadas me obligaron a ser mucho más tolerante y flexible para los casos en que mis alumnos mencionaban cualquier contratiempo que les impidiera estar en clase o entregar puntualmente sus trabajos: desde fallas en sus equipos hasta problemas con la conexión a internet. ¿Cómo ser intransigente si yo mismo tuve que disculparme con mis alumnos por haberme caído en la red?

Lateralmente, salieron a la luz muchos falsos supuestos por parte de las instituciones educativas (las cuales, por otro lado, sólo tenían la disyuntiva de la opción tecnológica o la suspensión indefinida de las clases): que todos los alumnos y profesores podían estar en clases vir-

tuales, que la docencia distante no implica gastos adicionales de luz y servicios de interconexión para los profesores, que la atención y la disponibilidad para estar en varias sesiones de clase frente a una computadora no termina por ser algo aburrido y extenuante para profesores y alumnos, que alumnos y profesores tenían la capacidad y la información para enfrentar el reto virtual y dirigirlo hacia la actividad docente, que el trabajo a distancia requiere de un esfuerzo y tiempo semejantes y proporcionales para profesores y alumnos.

Agosto de 2020: “De poco vale un paisano sin caballo y en Montiel”

El comienzo de las clases uameras me hizo recordar esas coplas de Atahualpa Yupanqui: aparte de la dificultad de manejar una clase con las nuevas herramientas, lo difícil –más que la exposición de cada tema– era el reemplazo del pizarrón como auxiliar didáctico. Ciertamente ahí estaban *Power Point* y *Word* como pizarrones alternativos, pero se volvía necesario construir las clases anticipadamente. Si en las clases “en vivo” el profesor lleva su tema del día en la cabeza y el pizarrón es un apoyo para reforzar la parte expositiva o resolver dudas en el momento, los programas cibernéticos le imprimían una cierta rigidez a la sesión, aparte del tiempo adicional para vaciar el contenido de cada reunión en una especie de síntesis preliminar.

El otro problema ocurría alrededor de algo que sólo se produce en las clases presenciales: el contacto con los alumnos en el aula permite que el profesor sepa no sólo si el tema expuesto está siendo comprendido, sino que le facilita detectar

problemas e imponderables que la frontera cibernética impide, como en el caso de las dificultades personales de algunos alumnos para acercarse a la materia. En el nivel más obvio, al terminar una secuencia expositiva suele sobrevenir la pregunta profesoral: “¿alguna duda?” Ahora, en las clases a distancia, las respuestas solían ser unánimes: “no, profesor, todo entendido, todo bien”. El momento de la verdad llegaba con la solución de ejercicios o exámenes, pues ahí se constataba que, en realidad, el tema no había sido comprendido, o algunos alumnos no habían prestado atención a la clase o, peor aún, no habían estado presentes en la clase (entendiendo por “presencia” no sólo el hecho físico de que cada alumno se encontrara frente a su pantalla, sino que no estuviera haciendo otras cosas, como atender su teléfono celular).

Conforme avanzaba el trimestre, me fui dando cuenta de que la comunicación entre el profesor y los alumnos tendía a ser incompleta, por no decir deficiente, lo que dificultaba previsiblemente la plena eficiencia de la UEA⁴ al cabo de las 11 semanas de clases previstas. Ni siquiera el recurso del humor, que suele relajar ciertos momentos de las actividades en clase, era demasiado factible: faltaban contextos para ejercerlo oportunamente. Y, en cuanto al trabajo de mis alumnos, no diré que el derrumbe del aprovechamiento fuera catastrófico, pero si el promedio grupal solía estar alrededor de la B antes de 2018, en 2020 la caída fue de una letra completa: S. Aparte, del total de alumnos inscritos, un promedio de

cinco nunca aparecía en las sesiones y dos o tres terminaban por abandonar el aula (¿deserción?, ¿cambio de grupo?: vaya uno a saber).

Todas estas percepciones quedaron confirmadas con una nota aparecida en *La Jornada*:

Aun cuando la aplicación del Programa Emergente de Educación Remota (PEER) fue una “respuesta oportuna” de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) para continuar con las clases a distancia, en medio de la pandemia de Covid-19, la evaluación global de dicho programa entre los estudiantes apenas obtuvo 6.2 de calificación, hecho que mejora entre los docentes, al llegar a 8.3.

Además, 67 por ciento de los alumnos refieren haber aprendido total o parcialmente los objetivos planteados en el programa, y el 63 por ciento de ellos aprobó el trimestre, porcentaje menor que en los periodos anteriores, pues en el 19-I fue de 72 por ciento y, en el 18-I, de 68 por ciento (Román, 28 de enero de 2021).

Mis colegas comenzaron con el programa a distancia el trimestre 20-I y yo lo inicié el 20-P; sin embargo, al terminar el año 2020, el diagnóstico de que “[...] hay un ‘agotamiento de toda la comunidad’ por la intensidad y forma de trabajo en línea, en la cual la Universidad ya está en su tercer trimestre consecutivo en línea” (Román, 28 de enero de 2021) era válido para todos.

⁴ Unidad de enseñanza-aprendizaje, sigla con la que se conoce a las materias en el universo UAM.

El curso 20-21 en tercero de secundaria

Cuando comenzó el nuevo ciclo escolar, el IE ya contaba con una plataforma única para todos los profesores basada en *Zoom* y a los alumnos se les asignó una clave individual de acceso, lo que ya era una ventaja respecto a la parte final del curso anterior, pero el alumnado siempre quedó a expensas de que el profesor aceptara las peticiones individuales para entrar a la clase, o que se conectara... Sospecho que fue igual en todos lados. La diferencia con la UAM es que no aprecié diagnósticos cualitativos ni cuantitativos visibilizados por la institución.

Lo que pude apreciar es que los distractores hogareños se iban volviendo parte de la rutina escolar conforme el cansancio y el tedio hacían presa de los alumnos, a pesar de que el IE diseñó un horario poco extenuante con horarios salteados para impedir que los jóvenes estuvieran seis horas seguidas frente a la pantalla. Mi apreciación concordaba con los comentarios de otros padres y abuelos: "mi nieto está sentado frente a la pantalla de la computadora y tiene encendida la televisión arriba de ella", "mi hija chatea con sus amigos mientras está en clase", "mi hijo cierra su pantalla y se pone a hacer ejercicio en su recámara"... Y todo lo anterior ocurría pese a las órdenes o la tolerancia paternas, o los intentos de ayuda de cualquier adulto. Tengo la impresión de que pocos alumnos del bachillerato básico atendían todas sus clases con un 100 por ciento de dedicación continua, a menos de que la amenaza adulta fuera contundente y persuasiva.

Los resultados no tardaron en manifestarse más allá de un bimestre: la caída

de las calificaciones fue estrepitosa y eso comenzó a repetirse bimestre tras bimestre, con porcentajes de reprobación alarmantes. Si la calificación es una cifra que representa la medida visible del proceso de enseñanza-aprendizaje, basada en diferentes maneras de evaluación (tareas, trabajos, exámenes), lo que estaba a la vista era el fracaso del proyecto de educación remota. Como docente, percibía ese fracaso con mis alumnos, lo que desnudaba el camino de ida y vuelta entre docentes y alumnos, con las responsabilidades del caso; como padre, palpaba ese fracaso en mi hija y sus compañeros de clase y los esfuerzos a veces inútiles de los docentes, algunos de los cuales optaban por una rigidez inconsecuente con la magnitud del problema del encierro derivado de la pandemia. En el caso de Milena, sus promedios parciales de primero y segundo de secundaria, a la altura del mes de abril, habían sido de 8.4 y 8.9; durante su tercero de secundaria, a la altura del mes de abril, su promedio era de 6.7 con riesgo de enfrentar algunos exámenes extraordinarios. Tal caída de dos puntos porcentuales merece la atención y no la negligencia de toda institución educativa: la madre de una buena amiga de Milena decidió retirar a su hija del IE después del primer resultado bimestral con cinco materias reprobadas.

Esta caída generalizada de las calificaciones (guarismo visibilizador del proceso de enseñanza-aprendizaje en el IE y la UAM) acarrea consigo otros efectos de la cuarentena: el encierro, el aislamiento, el aburrimiento, la frustrada socialización de jóvenes y adultos, y con el paso del tiempo, el hartazgo y los ineludibles riesgos de caer en estados depresivos que traen consigo el síndrome de la inac-

ción, no de la inconsciencia: conocí muchas historias de alumnos y profesores cuya sustancia básica era esencialmente semejante: “sé que debo estudiar y resolver tareas / sé que debo preparar clases y corregir trabajos / pero a la hora de intentar hacerlo, sencillamente no puedo, prefiero dormir o hacer cualquier otra cosa más gratificante” (donde “gratificante” es sinónimo de juego, bebida, distracciones y muchas de esas opciones que caen en el concepto del *dolce far niente*, según se trate del universo adolescente o adulto).

En muchas ocasiones, mi hija me comentó:

—Ya no puedo con esto. Quiero regresar a la escuela.

Proporcionalmente, yo mismo le dije a muchos amigos:

—Esto es una mierda. Prefiero las clases presenciales.

La cuarentena, mientras tanto...

Aparte de los colores del semáforo con los que las autoridades mexicanas de salud han avisado a la población del nivel de riesgo local de contagios y del nivel de hospitalizaciones, había otras preocupaciones para muchos de mis colegas: por cuestión de edad, muchos nos encontrábamos en el segmento de riesgo, es decir, éramos cincuentones o sesentones... o más allá. Mucho antes de que aparecieran las vacunas, en 2021, y las campañas de vacunación, la preocupación era la misma: ¿cómo regresaremos a clases presenciales si nos enfrentamos a un universo de estudiantes que son jóvenes postadolescentes, con tendencia a la

irresponsabilidad y a no guardar “sanas distancias” entre ellos, lo cual los puede convertir en portadores asintomáticos y fuentes inevitables de contagio? Ya iniciadas las vacunaciones en México, en 2021, la pregunta sigue siendo la misma para muchos profesores, en tanto no se consiga la vacunación garantizada de los grupos de edad que arranquen desde los 12 años.

La UAM cuenta con el *Protocolo sanitario de la UAM*,⁵ en el que se establecen las medidas institucionales correspondientes para regresar a clases, de acuerdo con “las disposiciones determinadas por la autoridad competente”, pero el SITUAM considera que el anunciado regreso a actividades presenciales debe ser materia de una negociación bilateral. El IE, en cambio, incorporado a la Secretaría de Educación Pública, acató la instrucción de volver a clases presenciales, de manera voluntaria por padres y alumnos, desde el 7 de junio hasta el 9 de julio de 2021, para el último mes de clases. Muchos alumnos aceptaron, entusiastas, empujados por la comprensible socialización, pero muchos padres recelosos preguntaron: “¿para qué?”.

La Dirección del IE se manifestó eufórica, aunque respetuosa, dispuesta a mantener una extraña doble ventanilla de atención que, desde mi punto de vista, afecta exclusivamente a los profesores: dar clases presenciales a los alumnos dispuestos a ello y, adicionalmente, ofrecer un cuidado distante, por internet, con trabajos *ad hoc*, para quienes no hubieran estado de acuerdo con el propósito de volver a las clases presenciales.

⁵ UAM, *Protocolo sanitario de la UAM*.

Ciudad de México permaneció en semáforo rojo durante muchos meses y luego se estacionó en el color naranja. Desde el 7 de mayo se encuentra en color amarillo y para el 25 de mayo ya se había vacunado a 18 millones de personas en todo el país. Hay quien considera que, realísticamente hablando, las clases deberían reanudarse presencialmente en enero de 2022, bajo el esquema del número de vacunaciones conseguido (toda la población mayor de 20 años, por lo menos) para alcanzar la llamada “inmunización de rebaño” y con un pleno semáforo en color verde.

Antes de las vacunas, en semáforo rojo y durante la cuarentena, aparecieron muchas esquelas universitarias que hacían sospechar que la persona fallecida había muerto por causa del Covid-19.

Para el Departamento de Humanidades, la pandemia se llevó consigo las vidas de Sandro Cohen y Joel Mendoza, dos queridos amigos y compañeros de la Unidad Azcapotzalco, que serán inevitablemente extrañados. Tan cerca, tan lejos: faltaba relativamente poco tiempo para que hubieran alcanzado sus respectivas vacunas, así que todo comentario al respecto resulta terriblemente banal.

Lo que la cuarentena y el Covid-19 han dejado

Aparte de los catastróficos efectos socio-económicos y de salud en México y el mundo, derivados de la pandemia y las cuarentenas subsecuentes, no dejan de ser palpables los efectos que, de manera más inmediata, observamos quienes estamos cerca del hecho escolar, por una razón o por otra, como participantes o testigos.

Considerada la magnitud del problema de salud mundial y la disponibilidad de los recursos tecnológicos, no cabe duda de que la solución de la educación a distancia no sólo fue un acierto, sino la única manera de no fracturar la enseñanza en todos los niveles escolares, habida cuenta del enclaustramiento obligado que afectó a todos los sectores poblacionales. Sin embargo, la solución dejó al descubierto que los sectores más vulnerables tenían un acceso deficiente a dicha enseñanza distante y que los que no padecían esos problemas difícilmente alcanzaron un nivel óptimo en la calidad de ésta.

Esto quiere decir que, desde todos los puntos de vista, se produjo un descenso en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje con el consiguiente desgaste de alumnos y profesores. Una vez que el retorno a la “normalidad” escolar sea posible, será necesario evaluar el impacto real que la cuarentena sanitaria dejó en la generación escolar que la padeció entre 2020 y 2021 con el ánimo de impedir que, en todos los niveles, se trate de una “generación perdida”.

Cibergrafía

Organización Mundial de la Salud. (2021). Cronología de la respuesta de la OMS a la Covid-19. Recuperado de <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline> [Consultado el 24 de mayo de 2021]

Román, J. A. (2021). Alumnos de la UAM califican con 6.2 el programa de educación a distancia, *La Jornada* (México). Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/28/sociedad/alumnos-de-uam-obtienen-6-2-de-calificacion-global-a-distancia/>

UAM. (2021). *Protocolo sanitario de la UAM*. Recuperado de www.comunicacionocial.uam.mx/covid-19/informacion/protocolo-sanitario-COVID-19-26-jun-20.pdf [Consultado el 29 de mayo de 2021]

DIANA RAMÍREZ HUERTA*

Transformaciones en la educación básica mexicana a causa del distanciamiento forzado por COVID-19

Transformations in Mexican Basic Education as a Result of the Social Distancing Forced by COVID-19

Resumen

A un año del distanciamiento obligado a causa de la emergencia sanitaria por COVID-19 se han puesto sobre la lupa las deficiencias del Sistema Educativo Mexicano. El cierre de instituciones educativas ha implicado la pérdida del espacio escolar como lugar privilegiado de interacción, al mismo tiempo que se han exacerbado las desigualdades estructurales preexistentes. El propósito de este ensayo es llevar a cabo una descripción general sobre las modificaciones en la educación básica a causa del distanciamiento obligado a partir de un panorama general sobre la crisis de desigualdad que ha afrontado nuestro país desde que comenzó la pandemia y cuya finalidad es reflexionar en torno a sus futuras secuelas.

Palabras clave: COVID-19, educación a distancia, interacción social, desigualdades educativas

Abstract

One year after that the forced social-distancing due to the COVID-19 health emergency began, the deficiencies of the Mexican Education System came under the spotlight. The closure of educational institutions has implied the loss of school space as a privileged place for interaction, while pre-existing structural inequalities have been exacerbated. The purpose of this essay is to carry out a general description of the changes in basic education due to the forced distancing based on a general overview of the inequality crisis that our country has faced since the pandemic began, with the aim of reflecting on its future sequels.

Key words: COVID-19, Distance learning, Social interaction, Educational inequalities

Fuentes Humanísticas > Año 33 > Número 63 > II Semestre > julio-diciembre 2021 > pp. 25-37.
 Fecha de recepción 16/04/21 > Fecha de aceptación 18/08/21
 2173023028@alumnos.xoc.uam.mx

* Universidad Autónoma Metropolitana.

Introducción

A un año del distanciamiento obligado a causa de la emergencia sanitaria por COVID-19, se han puesto sobre la lupa las deficiencias del Sistema Educativo Mexicano mientras que la desigualdad estructural en todo el país se ha exacerbado. Por esta razón, el propósito de este ensayo es llevar a cabo una descripción general sobre las modificaciones en la educación básica a causa del distanciamiento obligado a partir de un panorama general sobre la crisis de desigualdad que han afrontado los estudiantes de todos los niveles, pero específicamente de educación básica en nuestro país desde que comenzó la pandemia.

Para abordar las transformaciones en la educación a causa del distanciamiento forzado por COVID-19 se discute sobre la pérdida del espacio escolar como lugar de interacción con el objetivo de enunciar sus efectos sobre el intercambio y la socialización de los alumnos; se presenta un panorama general sobre la educación básica en México durante el ciclo escolar 2019-2020 y se expone un contraste entre el cumplimiento de los currículos formales a la par de la exacerbación de las desigualdades educativas; al final se sugiere un modelo de enseñanza-aprendizaje alternativo y se presentan conclusiones.

Soluciones apresuradas durante momentos críticos

La educación a distancia ha sido implementada por los sistemas educativos de todo el mundo como una respuesta al momento crítico que enfrentamos por la emergencia sanitaria del COVID-19. Sin

embargo, este tipo de educación ya había estado presente en situaciones particulares¹ por lo que no constituye en sí misma una novedad. Aunque dicha estrategia haya estado presente para resolver problemas inmediatos, las versiones actuales no han partido de una reflexión razonada que haya tenido como objetivo la calidad de la educación, o bien por falta de planeación o bien frente a la premura de hacerla llegar a millones de estudiantes. No debe perderse de vista que la puesta en marcha de programas remotos, sistemas de educación digital y particularmente la estrategia de educación a distancia, son en esencia soluciones de choque que terminan por condicionar tanto la efectividad como la viabilidad de nuestros sistemas educativos.

A un año de la crisis ya se han manifestado los claroscuros y sus complicaciones, sin embargo, podríamos considerar que la mejor solución (aunque sea de choque) sería aquella que atienda en mayor medida las necesidades de aquellas y aquellos a los que se les está aplicando, es decir, aquella estrategia que tome en cuenta los determinantes socioculturales de su población objetivo. Dicho sea de paso, en tiempos de emergencia la educación a distancia no debe contemplarse

¹ Antes de la pandemia por COVID-19 ya era observable la penetración de la educación a distancia en todo el mundo, sobre todo a nivel superior. No obstante, sus antecedentes se remontan a la educación por correspondencia desarrollada a finales del siglo XIX y principios del siglo XX tras el desarrollo de la imprenta y la modernización del servicio postal. Este tipo de educación contó con deficiencias de peso tales como la nula interacción cara a cara, la falta de comunicación bidireccional, la ralentización del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

como solución a las inconsistencias de un sistema que ya era de por sí desigual. Es claro que “algunos problemas ya existían antes y una solución de choque no los va a resolver” (Sangrà, A., 2020), pero la pandemia también abre una ventana de oportunidad para repensar la educación, el espacio escolar y las desigualdades educativas de nuestro país.

Estrategia de la autoridad educativa en México

El 31 de marzo de 2020 el Consejo de Salubridad General (CSG) declaró oficialmente emergencia sanitaria debido a la COVID-19. Por su parte Esteban Moctezuma Barragán, mediante del Acuerdo número 02/03/20 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 16 de marzo de 2020, dio a conocer que se suspendían las clases en todos los niveles como medida para evitar la propagación del virus. A partir de ese momento comenzó a instrumentarse una estrategia de aprendizaje a distancia cuyo propósito desde el discurso oficial sería promover y prestar servicios educativos de acuerdo con las necesidades nacionales, regionales y estatales.

El 21 de abril la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó una campaña informativa a través de medios de comunicación y redes digitales² sobre la pandemia, su vocero Esteban Moctezuma enfatizó que la suspensión de actividades educativas “no era un receso” y señaló la

corresponsabilidad de padres, madres y tutores en el proceso educativo de sus hijos. Asimismo se anunció la puesta en marcha del programa *Aprende en casa*³, el cual atendería a todos los alumnos de todos los niveles exceptuando a los del nivel superior.

Aunque el programa ha sido ampliamente difundido por la red de televisoras del Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano, también se han agravado las brechas de desigualdad dado que no todos los estudiantes se encontraban en condiciones de acceder a dicha alternativa, a causa del COVID-19 o por otros motivos. El *#QuédateEnCasa* (que ha constituido la consigna fundamental del discurso epidemiológico) ha demandado no sólo nuevos tipos de enseñanza-aprendizaje, sino también nuevas formas de interacción, soluciones y alternativas para hacer frente a una realidad sin precedentes y cuyas finalidades deberían ser no dejar a nadie atrás y a nadie afuera.

Pérdida de la escuela como espacio de interacción

De acuerdo con Talcott Parsons (1959), la escuela como agencia socializadora conforma un espacio privilegiado de relaciones humanas y queda claro que la

³ Siguiendo los planteamientos de Amador (2020, p. 142), *Aprende en casa* es un programa de educación a distancia al que subyace “un complejo sistema integrado por instituciones gubernamentales, educativas y de salud, redes de telecomunicaciones de radio y televisión, redes sociodigitales por internet, y comunidades diversas”. Ha sido el primero en la historia de México y pretende dar cobertura a una población de 30 millones de alumnos de educación básica.

² La estrategia de promoción siguió los lineamientos impulsados por el Gobierno Federal e incluyó los hashtags *#SanaDistancia* y *#QuédateEnCasa*.

educación a distancia no la podrá sustituir, bajo esta misma lógica es evidente que forzar una “normalidad” que ha dejado de existir es prácticamente imposible. En este sentido, el distanciamiento obligado ha implicado la merma del espacio escolar como espacio para interactuar y donde se aprende lo significativo de la vida.

Para las perspectivas que rechazan el adultocentrismo la pérdida de los rituales del salón, los vínculos afectivos dentro de la escuela, la rutina y los espacios de juego, demuestran que no sólo la vida de los adultos se ha modificado a causa de la pandemia. Sus efectos sobre la escuela y particularmente sobre la dinámica de niños y jóvenes en parte han derivado de la ausencia de los procesos de socialización primaria y de otros aspectos psicoafectivos y sociales que demandan contacto personal inmediato.

En consecuencia, el proceso escolarizante y la labor educativa desde casa tienden a generar tensiones tanto en padres como en docentes y alumnos a causa del afán por continuar con las prácticas de la escuela. Dicho de otra manera, la réplica del espacio escolar en un ambiente ajeno y en condiciones sumamente disímiles puede resultar imposible.

Por otra parte, la autoridad educativa ha puesto muy poca atención a la opinión de aquellos y aquellas a las que se les ha provisto con esta estrategia. De acuerdo con el Artículo 12º de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, es un deber de los Estados garantizar “el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan”. Efectivamente a un año de haber comenzado la estrategia de educación a distancia sigue sin consultarse a niños y jóvenes sobre

las deficiencias del programa, sus carencias particulares y lo que proponen.

En la conferencia en línea “La educación en tiempos de pandemia”, el psicopedagogo y especialista en temas educativos Francesco Tonucci ha señalado que los niños y jóvenes no añoran la escuela como institución pues lo que echan de menos es la convivencia, los amigos y el espacio de juego. Por un lado, existe consenso sobre lo que les gusta: tener a los padres a disposición y pasar tiempo juntos, aunque es bien sabido que hay situaciones límite donde esto no siempre ocurre. Por otra parte, los niños han manifestado que se encuentran abrumados de seguir clases en una pantalla y proponen que no se deje tanta tarea, incluso la preocupación por tomar todas las notas o entregar las tareas ha constituido una barrera de contención para desarrollar el pensamiento crítico y el aprendizaje sustantivo.

Los docentes, afirma el psicopedagogo, expresan estar experimentado el *burn out* frente a las exigencias de atender a las y los alumnos “a como dé lugar”. Los grupos de *WhatsApp*, el correo y las redes, si bien han servido para enviar tareas y comunicarse, no han sido los medios óptimos para llevar a término el trabajo que realizan. De este modo se observa que los medios digitales no han garantizan la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje pues constituyen una herramienta y no un fin en sí mismos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no debería reducirse solamente a ponerse enfrente de la cámara y dictar la clase como de costumbre o a sentarse enfrente del televisor por horas pues, como ya se ha mencionado, ni se tienen los mismos instrumentos y herramientas, ni

la comunicación e interacción se asemejan a las experimentadas en el salón de clases. Tampoco podemos esperar que “la educación a distancia sea la solución al problema de la escuela” (Tonucci, 2020), inclusive es peligroso considerar que este tipo de estrategias han resultado un efecto positivo de la crisis, aunque en algunos casos y contextos así sea, la lógica de este argumento nos conduce a pensar que el espacio escolar es reemplazable. La educación escolar exige mucho más que ver y escuchar a través de una pantalla, implica compartir un espacio, intercambiar estímulos (tocar, correr, reír y jugar) y, por supuesto, comunicarse.

Los futuros modelos educativos deben considerar que los estudiantes enfrentan realidades diversas y que el medio en donde se encuentran no es comparable al aula, ni siquiera en los contextos más favorables. Los desafíos que plantean las desigualdades sociales y educativas, el desconocimiento de padres y docentes de las nuevas estrategias pedagógicas y didácticas, la falta de infraestructura tecnológica y otra serie de factores, han terminado por condicionar el aprendizaje a distancia e inclusive la viabilidad de la educación.

Desigualdades educativas entre el formalismo y la eficiencia

La oferta educativa vía sistema de televisión ha sido aplicada desde el siglo pasado en los niveles de secundaria y media superior, pero jamás se había implementado en preescolar y primaria. El modelo pedagógico de telesecundaria creado en

1968 por Ávaro Gálvez y Fuentes⁴ al ser un modelo híbrido entre la enseñanza presencial y a distancia puede considerarse como un antecedente a los programas de enseñanza remota como el *Aprende en Casa*, por demás se ha transformado el uso convencional de la televisión en una herramienta al servicio de la educación.

Hasta ahora las estrategias educativas (que han intentado dar continuidad a una normalidad que ya no existe) han tratado de cambiar “todo” para que nada cambie. Al paso del distanciamiento obligado hemos observado como se exacerbaban las desigualdades dentro del sistema educativo y la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha brindado respuestas aisladas y atemporales que dudosamente pueden atender la complejidad de nuestra comunidad educativa y del propio país. Dicho en otros términos, las soluciones que parecieran favorecer a algunos han sido el motivo de exclusión de otros.

Existen espacios donde las desigualdades ya eran manifiestas, un claro ejemplo de ello es la familia pues como agencia primaria de socialización no necesariamente deviene en el encuentro armónico entre padres y madres e hijos. Las dinámicas familiares son tan heterogéneas como la propia sociedad y ha sido alarmante el incremento de las cifras sobre violencia al interior de los hogares y cuyos efectos pueden permear el ciclo de la

⁴ De acuerdo con la Coordinación General @prende.mx del Gobierno de México, “la Telesecundaria es un modelo de enseñanza que combina la educación a distancia con la educación presencial [...] con el objetivo de impartir educación a nivel secundaria mediante transmisiones televisivas”. Sin embargo, este modelo también ha omitido el contexto y las realidades concretas que se plantean desde comunidades rurales e indígenas.

educación, tal como lo ha señalado el Observatorio Nacional Ciudadano en su informe "El confinamiento como agravante de la violencia familiar" (2020).

Sin embargo, incluso antes de la pandemia más de la mitad de la población educativa no contaba con condiciones para tomar clases a distancia desde su casa. De acuerdo con (Gutiérrez; 2020, p. 2):

En muchos de los hogares mexicanos, no sólo son escasos los equipos electrónicos y el acceso a internet; además de la brecha tecnológica, está la limitación de los espacios físicos adecuados; la falta de cuadernos, lápices y servicios de luz o agua; así como, la disposición de un adulto a cargo, para atender en las labores escolares a los niños/as.

En términos de la brecha tecnológica, es decir, entre aquellos que acceden a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y aquellos que quedan rezagados, de acuerdo con la *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación* (ECOVID-ED)⁵ realizada por el

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), durante el ciclo 2019-2020 la mayoría de los estudiantes de educación básica contaron con un teléfono inteligente para realizar las actividades escolares o las clases a distancia, aunque las cifras se modifican estrepitosamente si se introducen otras variables como la conexión a internet. Asimismo, existe una reducción porcentual significativa en términos de uso y disponibilidad de otros dispositivos tales como la computadora portátil o de escritorio, la tableta o la televisión digital⁶ (Véase gráfico 1)

Por otra parte, de acuerdo con la *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares* (ENDUTIH), en 2018 el 64% de la población mexicana utilizaba internet, pero sólo el 53% disponía del servicio en casa. Del total de la población urbana el 76% usaba internet mientras que en población rural sólo el 40% lo hacía, de estos porcentajes sólo el 4% tenía el servicio en casa.⁷

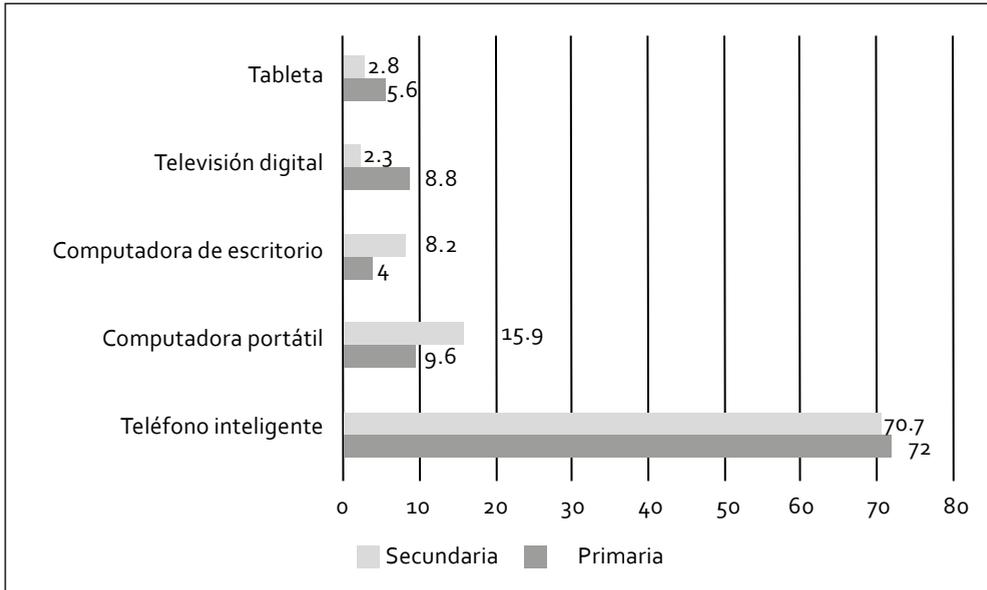
En una encuesta elaborada por Pedro Hernández (Secretario General de la sección 9 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) a los maestros de educación preescolar, primaria y educación especial de la Ciudad de México, se demostró que tan solo en la capital del país las brechas de desigualdad tecnoló-

⁵ La Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) fue realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) con el objetivo de diagnosticar el impacto de la suspensión provisional de las clases presenciales en las instituciones educativas. El periodo de levantamiento inició el 23 de noviembre y terminó el 18 de diciembre de 2020. La muestra contempló 5,472 viviendas y analizó la experiencia educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de 3 a 29 años. Los puntos de interés principales fueron las condiciones en las que la población estudiantil concluyó el ciclo escolar 2019-2020 y los motivos de no conclusión por COVID-19 u otro motivo, los medios educativos tales como el uso de las TIC, exclusividad de las herramientas y lugar de uso, así como el apoyo al aprendizaje desde casa.

⁶ La tendencia en el uso de estos aparatos o dispositivos electrónicos para las actividades escolares o clases a distancia se mantiene constante para el ciclo 2020-2021.

⁷ Sin embargo, se requiere un análisis más exhaustivo que dé cuenta de otras variaciones que puedan ser significativas como por ejemplo la región, los grupos étnicos, el género, entre otros.

Gráfico 1. "Distribución porcentual de la población de 3 a 15 años inscritos en el ciclo escolar 2019-2020, según aparatos o dispositivos electrónicos usado principalmente para sus actividades escolares o clases a distancia, por nivel de escolaridad"



Fuente: Elaboración Diana Ramírez Huerta con base en la *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación* (INEGI: 2020).

gica eran significativas: únicamente el 58.2% de los docentes contaba con formación digital básica, 15.9% utilizaba su celular para acceder a plataformas digitales y sólo el 1.7% manejaba programas de diseño y plataformas digitales. En cuanto a los alumnos de la capital, sólo el 25% contaba con computadora en casa (Díaz-Barriga; 2020, p. 21).

De acuerdo con la *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación* (ECOVID-ED) la educación básica fue el segmento educativo que mayor "no conclusión" escolar registró durante el ciclo 2019-2020; 98.2 mil estudiantes de preescolar; 146.1 mil de primaria y 219.2 mil de secundaria (INEGI, 2020). Conside-

rando el tipo de sometimiento de la escuela, se observó que las escuelas privadas registraron un porcentaje mayor de no conclusión en comparación con las escuelas públicas. Tomando en cuenta el componente de género, los hombres registraron una no conclusión ligeramente mayor que las mujeres.

En cuanto a los motivos de no conclusión señalados en la encuesta, la causa principal fue la pandemia. De las siete subcategorías incluidas en el segmento "no conclusión por COVID-19", el "perdió el contacto con su(s) maestro/a(s) o no pudo hacer las tareas" registró la mayor incidencia. En seguida se ubicaron el desempleo de algún miembro de la vivienda

y la reducción de ingresos; el cierre definitivo del centro educativo; la carencia de las herramientas digitales y la falta de conexión a internet; por último que el padre, madre o tutor no hayan podido estar al pendiente del o la estudiante.

Las estadísticas de la ECOVID-ED (INEGI: 2020) demostraron que aún para aquellos que han tenido acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han existido retos importantes. Si se pretenden superar dichas desigualdades será indispensable repensar la estrategia de educación a distancia y a largo plazo forjar un replanteamiento de la educación en su totalidad. Bajo estos términos, es urgente generar soluciones creativas que tiendan a cerrar las brechas, así como también es apremiante escalar las iniciativas. Empero, dada la heterogeneidad de nuestra población educativa, la estrategia no debería ser unilateral y no debería restringirse al cumplimiento de los requisitos de acreditación del ciclo escolar pues la educación correría el riesgo de quedarse atrapada en el formalismo: entre el aprendizaje a toda costa y los imperativos burocráticos.

Hasta ahora cabría preguntarnos ¿hasta qué punto el plan de escuela en casa ha sido realista y funcional para los estudiantes de educación básica? De ser esto posible ¿a quiénes y por qué ha traído resultados sustantivos? Pensar que la educación a distancia ha sido nuestra panacea en momentos de crisis es simplemente falaz y, aunque tampoco se trata de desacreditar los esfuerzos de la autoridad educativa por acercar a los maestros y alumnos al empleo de tecnologías (siendo esta una necesidad en nuestra época), lo importante sería "cuestionar hasta dónde es ésta la respuesta adecuada para

impulsar el aprendizaje de los estudiantes en esta situación" (Díaz-Barriga; 2020, p. 22).

Una alternativa para la educación a distancia

Durante el distanciamiento obligado los especialistas en educación han esbozado algunas alternativas frente a las deficiencias de la educación a distancia, tal es el caso del psicopedagogo italiano Francesco Tonucci quien ha señalado en repetidas ocasiones que aunque "la casa no es la escuela" podemos convertirla en la medida de lo posible en un campo para la experimentación. Pese a que no existen las mismas condiciones físicas que en el aula, esta propuesta de desescolarización de la educación le apuesta a la creatividad y constituye soluciones no sólo para los alumnos sino también para los padres y docentes.

¿Educar sobre la pandemia y sus efectos le permitiría al estudiante de educación básica comprender los retos que enfrenta nuestra sociedad? Considerando que la escuela es el espacio que debería enseñar a resolver problemas y que la pandemia *per se* es un problema que engendra otros, podría dotárseles a niños y jóvenes con la capacidad para aprehender y enfrentar los problemas que el distanciamiento obligado plantea, así como proyectar soluciones para cuando tengan que volver a las aulas. Esta propuesta con base en los planteamientos de Tonucci (2020) apuesta por permitir a niños y jóvenes experimentar e involucrarse en la toma de decisiones para generar mayores espacios de autonomía que favorezcan la situación actual y el próximo regreso a clases.

Sí todos los espacios pueden ser de aprendizaje, la alternativa debería centrarse en un mundo que no esté desconectado ni de las capacidades ni de las realidades de los estudiantes. La propuesta de “transformar la casa en laboratorio” tiene como bondad principal conducir a las y los estudiantes a vivir y compartir las experiencias cotidianas y no las “tediosas” tareas del libro del texto. Tonucci (2020) también ha señalado en reiteradas ocasiones que no llegaremos lejos si el diseño de la estrategia no incentiva la curiosidad y la capacidad inventiva del estudiante, cualidades que por sí mismas pocas veces han sido estimuladas por los sistemas educativos tradicionales.

Esta propuesta además plantea trabajar con base en proyectos internivel e intergeneracionales, y aunque parezca que pueden escapar a los contenidos formales se vuelven oportunidades de gran riqueza interpretativa. Pausar por un tiempo la enseñanza de los contenidos formales no tiene por qué mermar el proceso de aprendizaje si se visualiza como eje la pandemia y si se cuestiona lo siguiente: ¿Qué retos ha impuesto en términos económicos, políticos, sociales y culturales?; ¿cómo ha contribuido al desarrollo de la ciencia?; ¿cómo está afectando a las sociedades de todo el mundo y como afecta específicamente a la nuestra?; ¿cómo ha afectado la educación de nuestro país y cómo afecta el entorno de los estudiantes? Replantear los contenidos, el formato y el diseño educativo también nos permitiría reflexionar hasta dónde los objetivos educativos actuales serán vigentes para los escenarios que nos esperan tras el distanciamiento obligado.

Panorama educativo en México a un año del distanciamiento forzoso

A un año del distanciamiento forzoso en México la pandemia ha causado estragos en todas las ciencias y en todos los niveles educativos, nos ha obligado a replantear las formas de aprender y enseñar e incluso nos invita a ser conscientes de haber llegado a tales situaciones de desigualdad. Bajo estos términos, pretender continuar con el plan de estudios como “si no pasara nada” sería negar que ha habido modificaciones significantes no sólo en términos educativos y no sólo a nivel nacional.

Aunque el concepto de educación a distancia aún es difuso, dado que no existe una definición consensuada, puede diferenciarse de la educación virtual porque este tipo educativo tiene un objeto de estudio definido de corte dirigido con propósitos claros y cuyos resultados tienden a ser eficientes. En otras palabras, la educación virtual no puede considerarse sinónimo de la educación a distancia. A decir verdad, ningún sistema educativo estaba preparado para una pandemia y aún en condiciones de “normalidad” no todos los países (y particularmente sus instituciones) tenían la posibilidad de poner en marcha dicho modelo.

La educación básica en México ha cambiado sus medios, pero no sus contenidos: no se modificó la estructura de los programas sino únicamente la forma de transmitirlos y posiblemente por ese motivo la alternativa no esté funcionado con éxito. Por si fuera poco, las autoridades educativas han intentado cumplir con los planes de estudio “a como dé lugar” priorizando el cumplimiento formal del ciclo

escolar sin considerar las condiciones en las que se encuentran las y los estudiantes.

Tal como lo demostró la ECOVID-ED (INEGI: 2020), el uso del celular u otros dispositivos electrónicos como complemento de la educación a distancia ha demostrado que los estudiantes de educación básica poseen la capacidad de utilizarlos para comunicarse, mas no siempre se emplean como recurso al servicio del aprendizaje. En cuanto a la planta docente, ni la disponibilidad de herramientas ni la posesión de habilidades tecnológicas han garantizado el éxito de la educación a distancia pues ello depende de otra serie de factores vinculados tanto con el entorno como con las necesidades de los alumnos.

Las clases por televisión se han convertido en una tediosa exposición que además de apresurada no ha dejado espacio para desarrollar aprendizajes significativos. Paulo Freire señaló acertadamente en su *Pedagogía de la Autonomía* (1999) que “saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Por esta razón, enfatizo una vez más que un replanteamiento sistémico de la educación no debería tener por eje el cumplimiento cabal de los contenidos curriculares y que lejos de querer cumplir formalismos debería concientizarse que la realidad ha cambiado.

Durante este año se ha manifestado la falta de creatividad de la autoridad educativa, los expertos como Tonucci (2020) ya han alertado que no se debe procurar el cumplimiento cabal del plan educativo, sino reflexionar que tenemos frente a nosotros una oportunidad distinta de enseñanza-aprendizaje. Bajo esta lógica la crisis también abre una ventana de

oportunidad para reflexionar de manera crítica la pandemia porque constituye la realidad a la que nos estamos enfrentando.

También tenemos frente a nosotros otro reto importante: el riesgo de que el uso de la televisión como instrumento educativo pueda desarrollar un tipo de educación bancaria.⁸ Por ello repensar el sistema educativo de manera que sea sostenible e inclusivo podría conducir a desarrollar una nueva estructura adaptable a esta y a las futuras situaciones extremas.

Por otra parte, la educación en términos de equidad es un derecho social pero su acceso depende de diversos factores globales, sociodemográficos y territoriales. Por ejemplo, aunque el derecho al acceso a internet haya sido reconocido por la Organización de las Naciones Unidas en 2011 y refrendado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 2013 (Amador; 2020, p. 144), no es posible considerársele un derecho universal a pesar de que la alfabetización hoy en día demande el uso de tecnologías digitales. Además, aunque es responsabilidad del Estado garantizar el acceso a la educación, también debe existir cierto grado de compromiso familiar para acompañar a las y los alumnos, por ejemplo, preocuparse por los avances o los retos que enfrentan y brindar entornos psicoafectivos sanos.⁹

⁸ La educación bancaria se caracteriza por la conducción del educando hacia la memorización mecánica de contenidos. Los estudiantes como objetos pasivos son una suerte de “recipientes” a través de los cuales se deposita la ideología de la opresión, mientras que quedan al margen de la transformación de la realidad.

⁹ Aunque esto difícilmente es posible en situaciones límite que enfrentan las familias frente a fe-

Conclusiones

A un año de la puesta en marcha de las estrategias de educación a distancia no sólo las autoridades educativas sino la sociedad en general debería tomar en cuenta la heterogeneidad social del país pues esta condiciona la continuidad pedagógica. El distanciamiento obligado nos orilla a repensar la educación y nos invita a procurar menguar la brecha de desconocimiento de las múltiples realidades y contextos de los estudiantes de educación básica de nuestro país. Si la escuela tiene como propósito dar a conocer y analizar los problemas de la realidad en la que se vive, se está desaprovechando la oportunidad de acercar a las y los estudiantes al aprendizaje significativo sobre las nuevas realidades que plantea la COVID-19.

Lo cierto es que ha existido mayor preocupación de parte de la autoridad educativa por cumplir las metas del curso escolar, sin tomar en cuenta que en este momento la sociedad mexicana demanda modelos educativos alternativos que se adapten a la “nueva normalidad”. No se trata de cumplir con la formalidad del currículo sino de aprovechar para repensar la escuela y la educación, en otros términos, se trata de “aprovechar esta situación para impulsar otro tipo de aprendizajes y otra forma de aprender” (Díaz-Barriga; 2020, p. 26).

Por otra parte, es alarmante que la mayoría de los estudiantes de educación básica “no inscritos”, indistintamente del nivel educativo, no hayan concluido el ciclo escolar 2019-2020 a causa de la COVID-19,

bien por falta de recursos o bien porque tuvieron que comenzar a trabajar. Además, entre las causas de “no inscripción” destacó la consideración de que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje, el desempleo de algún miembro de la vivienda, la reducción de ingresos, así como la carencia de las herramientas digitales y la falta de conexión a internet. Considerando el tipo de sostenimiento de la escuela, las escuelas privadas registraron un mayor porcentaje de “no inscritos” por COVID-19 y falta de recursos en comparación con las escuelas públicas. Sin embargo, se observó una transición poco significativa de estudiantes de escuela privada a escuela pública y viceversa.

Es importante no perder de vista que la educación es un *key right*, lo cual quiere decir que su garantía permite hacer valer otros derechos. Un tema ampliamente debatido durante la pandemia ha sido el acceso al internet y otras herramientas digitales como derecho universal, pues un sistema educativo inclusivo no puede desestimar las condiciones que garanticen el mismo nivel de oportunidades de aprendizaje para todos.

En un contexto postpandemia, la escuela y el sistema escolar no pueden seguir las mismas dinámicas de ahora. Pese a los estragos durante y tras la crisis deberá fomentarse la construcción de sociedades democráticas e inclusivas a través del reconocimiento de la diferencia porque tenemos frente a nosotros la oportunidad de transformar la educación y frenar el curso de las desigualdades de las cuales el Sistema Educativo Mexicano ha sido reproductor.

nómenos como la pobreza, la migración, el desplazamiento, el abandono del hogar, entre otros.

Existen compromisos pendientes como la imperiosa necesidad de reconocer la multiculturalidad de nuestro país y los contextos que propician situaciones de vulnerabilidad, tanto como los asuntos relativos a la agenda de género. Sin embargo, esta tarea demanda un análisis exhaustivo de las necesidades educativas por estado y región para lo cual es indispensable que las fuerzas públicas y privadas tomen parte de la actividad pedagógica de manera responsable y resiliente.

Bibliografía

- Amador, R. (2020). Aprende en casa con #SanaDistancia en tiempos de #COVID-19. En Hugo Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia, Una visión académica*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Bautista, E., Briseño, L. (2020). Pandemia, educación y desigualdad. En Patiño, M. y Olalde, M. (Coord.), *El mundo en tiempos de pandemia: COVID-19*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En Hugo Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia, Una visión académica*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Freire, P., (1999). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- INEGI (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares*. México.

INEGI (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación*. México.

Observatorio Nacional Ciudadano (2020). *El confinamiento como agravante de la violencia familiar*. México.

Hemerografía

- Acuerdo Número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*, 16 de marzo de 2020.
- Gutiérrez, N. (2020). Aprende en casa. Propuesta para la educación básica en México en tiempos de COVID-19. *Notas de coyuntura del CRIM*, (29) junio.
- Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of its functions. *American Society, Harvard Educational Review*, XXI otoño.

Cibergrafía

- Excélsior. [Excélsior TV]. (mayo 17 de 2020). Los retos de la educación en México durante la pandemia [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PD0Pg51WpKo>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de

- <https://www.un.org/es/events/chil-drenday/pdf/derechos.pdf>
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. [IISUE UNAM oficial]. (2020, mayo 14). La estrategia de educación a distancia en México [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=tY6s54jE3il&feature=emb_logo
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. [IISUE UNAM oficial]. (2020, mayo 4). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempo de COVID-19 [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=1Fgy-_iSzxI&feature=emb_logo
- Secretaría de Educación de Bogotá. [Educación Bogotá]. (2020, junio 12). La educación en tiempos de pandemia: Una charla con Francesco Tonucci [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=S7jSJpyAj_c
- Universidad de Las Américas. [UDLA Chile]. (2020, abril 12). Webinar "Educación no presencial de emergencia v/s Educación Online" [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=M6f6bzlsFjo>

ELINA ALEJANDRA GIMÉNEZ*/VERÓNICA MAILHES**
 ELKING ARAUJO***/BARBARA DA SILVA SANTANA LOPES****

Las tutorías *on-line* de doctorado en el contexto de la cuarentena por COVID-19

On-line PhD Tutorials in the Context of the COVID-19 Quarantine

Resumen

El propósito del presente artículo reside en mostrar cómo, a partir de la cuarentena impuesta a nivel global como consecuencia de la pandemia COVID19, se generó una metodología de tutoría *on-line* que no solo posibilita la interacción simultánea de un grupo de tesis de doctorado con la directora-tutora, sino que promueve además el intercambio, la adquisición y la construcción colectiva de saberes que requiere la escritura de una tesis doctoral.

Palabras clave: reunión de tutoría *on-line*, escritura de tesis doctoral, pandemia

Abstract

The purpose of this article is to show how, from the global quarantine imposed as a consequence of the COVID19 pandemic, an *on-line* tutoring methodology was generated. This not only enables the simultaneous interaction of a group of PhD thesis students with the director-tutor but also promotes the exchange, acquisition and collective building of knowledge that the writing a doctoral thesis requires.

Key words: *On-line* tutorship, PhD Thesis Writing, Pandemic

Fuentes Humanísticas > Año 33 > Número 63 > II Semestre > julio-diciembre 2021 > pp. 39-47.

Fecha de recepción 06/06/21 > Fecha de aceptación 14/12/21

literatura1967@gmail.com / veronicaessex@hotmail.com
elking.araujo@gmail.com / barbarasslopes@gmail.com

* Universidad Nacional de La Plata / Universidad de Buenos Aires.

** Universidad Nacional de La Matanza – Universidad Nacional de La Plata.

*** Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

**** Universidad Nacional de La Plata.

Introducción

Es sabido que, como género discursivo académico, la tesis de doctorado presenta tres instancias: proyecto de tesis, escritura de tesis y defensa de tesis. Esa especie de constructo discursivo o, en términos de Ciapusio (2007), constelación o familia de géneros discursivos, configura el eje sobre el cual se han organizado las reuniones de tutoría de doctorado bajo la coordinación de la directora de las tesis, doctora Angelita Martínez, quien, a partir de la institucionalización de las medidas sanitarias de distanciamiento social impuestas como consecuencia de la pandemia covid 19, decidió que los encuentros con sus doctorandos se llevaran a cabo *online* y que fueran reuniones conjuntas en las que cada uno de ellos expondría los adelantos de su investigación. Lo que nos interesa focalizar, específicamente, es el hecho de que, debido a las nuevas condiciones de trabajo, esos encuentros que, en tiempos normales hubieran sido presenciales e individuales entre la directora y el doctorando, pasaron a ser reuniones telemáticas en equipo en las cuales cada tesista pudo exponer y explicar las dificultades y los avances de la instancia en que se hallaba su trabajo, y recibir los comentarios del resto del grupo. Esto significó un gran avance para todos los tesistas puesto que antes de la cuarentena las reuniones de tutoría se limitaban, como ya se dijo, a la interacción presencial entre la directora y el doctorando. En ese marco de trabajo, el proceso de elaboración de la investigación, la toma de decisiones teóricas y metodológicas, la escritura, el análisis de los datos, los avances y los intercambios

respecto de todo ese trayecto que impone la elaboración de la tesis doctoral, quedaban circunscriptos a especie de binomio director-doctorando que propiciaba a menudo, por razones tales como la distancia geográfica con el director o los diferentes horarios laborales, la sensación de soledad y aislamiento en el ánimo del doctorando (Miller y Brimicombe, 2004).

Cabe señalar que las cuatro tesis referidas en este artículo se enmarcan en el programa correspondiente al Doctorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Todas ellas tratan sobre temas relacionados con el funcionamiento del lenguaje y se interesan, muy especialmente, por fenómenos de variación lingüística, en distintos tipos de corpus, a partir del marco teórico propiciado por *Columbia School Linguistic Society*. Todo ese proceso, que tuvo lugar desde el mes de marzo hasta el mes de diciembre del año 2020, derivó en una nueva modalidad de práctica académica cuyos primeros resultados presentaremos a continuación, puesto que consideramos merecen darse a conocer.

De lo analógico a lo telemático: el nuevo desafío académico

La interacción a la distancia mediada por la tecnología ha presentado muchos desafíos. Algunos de ellos exceden las habilidades del tesista como, por ejemplo, los problemas de conectividad y los inconvenientes técnicos con los distintos dispositivos. Otros desafíos, sin embargo, ponen en evidencia nuevas necesidades de aprendizaje que, si bien hemos empezado a desarrollar con la llegada de la

computadora a nuestros hogares¹, el pasaje de lo analógico a lo digital habilitó la adquisición de nuevas habilidades tecnológicas para llevar adelante distintas prácticas sociales –en nuestro caso– prácticas educativas y de investigación académicas. En este sentido, vale citar el artículo de Romero (2020) sobre el teletrabajo en el ámbito de la educación durante la cuarentena:

El profesorado universitario a nivel mundial, nacional y local asume uno de los más grandes desafíos: dejar su quehacer educativo cotidiano o emplear las modalidades legales alternativas como el teletrabajo, para dar continuidad a la formación de profesionales (Romero, 2020, p. 83).

Es obvio que nuestro espacio de trabajo ha cambiado. En el traslado, vimos, mientras avanzábamos, cambios significativos en la tutoría para el desarrollo de la tesis doctoral, una vez que se ha modificado, entre otras cosas, la dinámica entre la tutora y los discípulos.

Contamos, actualmente, con nuevos dispositivos semióticos y multimodales que conforman y configuran el espacio de interacción. A diferencia de los encuentros de tutoría presenciales, la modalidad *on-line* permite que los colegas acompañen el proceso y, además, que contribuyan con sus propios saberes:

La dinámica tutorial genera espacios no solo de colaboración, sino que además propicia relaciones sociales, donde los

estudiantes muestran sus afectos, emociones, exponen problemas comunes en lo académico y en lo personal, y se apoyan en la búsqueda de soluciones, lo cual hace que se involucren y sean protagonistas de su aprendizaje (García, 2020, p. 87).

En estos encuentros hemos ido aprendiendo que esta nueva práctica discursiva que se está conformando incluye el constante perfeccionamiento de la propia alfabetización tecnológica. El proceso social está constituido por la convivencia de múltiples espacios-tiempos que se desarrollan en simultáneo. Coincidimos con Buzato y entendemos *espacio* como una moldura estable y definida y *tiempo* como una sucesión universal de momentos (Buzato, 2007). Bajo la necesidad de atender a las nuevas maneras de comunicar, escribir, transmitir conocimiento, compartir ideas y concretar proyectos, empezamos a manipular, muchos de nosotros, por primera vez, un código nuevo. Las reuniones tutoriales en esta modalidad telemática posibilitaron explorar una nueva competencia. Con las devoluciones semanales de la directora-tutora y la exposición oral del proceso de cada tesis, pudimos desarrollar la capacidad de convertir una forma rígida de comunicación en algo más fluido. Esta nueva forma de comunicación fue facilitada por la experiencia y la perspicacia pedagógica de la directora-tutora respecto de las intervenciones y los aportes de cada uno de los tesisistas. Dichos encuentros, que se prolongaban durante dos horas, se sucedían semanalmente. El trabajo *on-line* nos permitió exponer y discutir con el resto de los participantes, texto, cuerpo de datos, cuadros, imágenes, tablas, etc. Un proceso constante de

¹ Está documentado que en Argentina las computadoras llegan a los hogares en 1970 (Caso, 2011).

construcción, constatación y transformación que nos ofrece las nuevas prácticas de lectura y escritura mediadas por las redes de comunicación.

Esta instancia propició, además, el acercamiento a las respectivas investigaciones de los colegas y el hecho de que cada uno estuviera en etapas distintas de su tesis contribuyó favorablemente con el intercambio de ideas y de bibliografía, posibilitando múltiples sugerencias recíprocas orientadas a enriquecer la escritura de cada una de las diferentes instancias. Por otra parte, la frecuencia semanal de los encuentros permitió “romper el hielo” y consustanciarnos con el trabajo de investigación. En este sentido, resultó fuertemente motivador poder mostrar los avances y compartir dudas entre quienes tenemos objetivos afines. El carácter integrador de la tutora fue fundamental para que el intercambio tuviera lugar. De esta manera, nos sentíamos parte de ese espacio durante todo el encuentro y no solamente en la exposición individual.

Del plan a la escritura de la tesis

La actividad de escribir una tesis de doctorado exige la capacidad de plantear conceptos de forma autónoma y personal, conjuntar los diversos postulados teóricos de forma cohesiva y eficiente para los fines investigativos, así como la necesaria autogestión para el diseño y la elaboración del trabajo (Arnoux, 2004). Aunque exigentes ya de por sí, estas destrezas no son los únicos elementos que debe poner en juego un candidato a doctor, pues la escritura de una tesis está atravesada, también, por otras variables, algu-

nas coyunturales y otras de tipo “pre-requisito”. En esta última categoría están algunos conocimientos y habilidades de destreza—escritora e investigativa—que se suponen adquiridas por el doctorando. Sin embargo, no siempre es así, y el rol de tutor apunta precisamente a contribuir en acompañar al tesista en la adquisición de esas habilidades (Arnoux, 2004).

Ya se han visto evidencias, en experiencias universitarias, de que el grado de implicación del tutor está relacionado positivamente con la culminación de su trabajo (Vera Guadrón & Vera Castillo, 2015). Su aporte, por lo tanto, adquiere un valor institucional y personal relevante—quizá no siempre explícitamente reconocido—que alcanza un carácter singular en el contexto de pandemia, al ser eje vinculante a través de los recursos telemáticos para la construcción de las tesis.

Es importante señalar que los tesis-tas hemos conformado un grupo heterogéneo en cuanto a nuestra procedencia (dos argentinas, una brasileña y un ecuatoriano) e investigamos temas lingüísticos diferentes: el uso variable del Futuro Sintético y el Futuro Perifrástico en el discurso político; el uso alternante de las formas que componen el Pretérito Pluscuamperfecto del Subjuntivo Español *hubiera* y *hubiese* + Participio en el discurso literario; el contacto lingüístico entre el español rioplatense y el portugués brasileño bajo la perspectiva translingüística, y las estrategias de cortesía verbal en intercambios comerciales en mercados populares de Ecuador.

El caso del tesista ecuatoriano presenta la particularidad de que reside, precisamente, en Ecuador. Asistir a tutorías presenciales, cada semana, en condicio-

nes regulares –sin pandemia– le hubiera resultado imposible por razones geográficas, temporales e incluso económicas. Los beneficios de las tutorías *on-line* fueron notables, quizá como en ninguno de los otros casos. Su trabajo comprendió el cierre del diseño del plan para la aprobación institucional. Como ya hemos dicho, está centrado en las estrategias de cortesía verbal propias de los intercambios comerciales en mercados populares de Quito. El diseño del proyecto pudo realizarse durante los seminarios del doctorado y ajustarse durante la tutoría *on-line*. Una vez terminado y presentado a la institución para su aprobación final, la tutora sugirió iniciar una indagación exploratoria del objeto de estudio a fin de empezar a recabar datos, perfilar las áreas y elementos de investigación.

La política de confinamiento de ciudadanos aplicada tanto en Ecuador como en Argentina supuso el principal escollo para la elaboración de este proyecto. Los recursos tecnológicos nuevamente se convirtieron en una herramienta facilitadora del trabajo del tesista. Dado que resultaba imposible acudir a los comercios populares para obtener grabaciones en las que se pudieran registrar los intercambios verbales objeto de estudio, se trazó un recorrido exploratorio por las redes sociales en busca de videos que registraran esa realidad y constituyeran un bagaje de conocimiento previo a la observación participante en vivo.

El resultado fue provechoso en tanto se logró construir un pequeño corpus con cuatro grabaciones de diversa magnitud en las que se pudieron anticipar algunas de las estrategias de cortesía verbal empleadas y ciertos matices no contemplados hasta ese momento en el plan de tesis.

El género, así configurado, de la tutoría *on-line* abrió caminos y posibilidades de apoyo y de pre-construcción de la tesis que probablemente no se hubieran explorado en circunstancias ahora llamadas de “presencialidad”.

Por otra parte, la tutoría telemática también implicó un compromiso continuo de lectura, análisis y presentación de avances porque en la dinámica de asesoría con modalidad de taller, tanto las sugerencias de la tutora como las de los colegas tesistas constituían un aporte valioso que no se podía desestimar. Un clima de interés, de camaradería y hasta de suspenso nos hacía adoptar, de una semana a la otra, el compromiso de estar presentes y solidarizarnos en el debate. Aprovechar esa retroalimentación exigía un hacer y un dar en bien de un beneficio mutuo. Presentábamos avances esperando respuestas que nos permitieran generar nuevas ideas.

La escritura de la tesis

Si bien el egresado universitario ya está iniciado en el uso complejo del lenguaje escrito especializado, escribir una tesis de doctorado exige un entrenamiento discursivo de alta complejidad. En efecto, para esa tarea no es suficiente que el profesional logre la expresión personal de sus ideas o posea la capacidad de resumir un texto de estudio que acaba de leer. Escribir una tesis de doctorado es una actividad social de la que se espera que lo escrito contribuya a saber más sobre algún fenómeno. Dado que ese es el objetivo de cualquier investigador, escribir discursos académico-científicos implica, entre otras actividades, integrar la

información obtenida de diversas fuentes, crear y organizar información, descubrir “lagunas” en la explicación de ciertos fenómenos, validar teorías con investigaciones empíricas o refutar otras con nuevos datos o nuevas interpretaciones de datos ya existentes, proponer nuevos enfoques sobre datos ya desarrollados y justificarlos con argumentos, interpretar la información de manera crítica, etc. (Cubo, Puiatti, Lacon, 2012).

En las reuniones tutoriales *on-line* a las que nos estamos refiriendo, todas esas actividades se llevaron a cabo bajo la coordinación de la tutora cuya amplia trayectoria académica posibilitó la rápida adaptación de la práctica tutorial a la nueva tecnología, considerando las necesidades de cada tesis en particular y valorando las opiniones y los aportes de cada uno de los tesistas que, como ya se dijo, podían comentar lo que cada uno de ellos compartía en cada encuentro respecto de la instancia de investigación y escritura en que se hallaba. Esa posibilidad trajo aparejados avances significativos que derivaron en interpretaciones más amplias de la información compilada y en un análisis más dinámico de los datos, así como también un modo de relacionarse más solidario y cercano entre todos los integrantes del grupo, hecho que nos motivó a escribir esta experiencia en forma conjunta.

Cabe señalar que, en el marco de esos encuentros, uno de los temas que surgió tempranamente fue el uso del lenguaje inclusivo o incluyente. Dicho uso apareció, naturalmente, en los mensajes informales que compartíamos los tesistas para acordar detalles tales como el orden de la participación, el tiempo disponible o las obligaciones laborales de cada uno;

y la reflexión sobre el mismo fue encarada en las tutorías por la doctoranda cuya tesis estaba más avanzada, en tanto no se sentía representada en su condición de mujer en el uso del masculino genérico “nosotros”, muy frecuente en la escritura de la tesis.

Como sabemos, algunos países han adoptado, desde sus Universidades, la posibilidad de usar lenguaje inclusivo en los escritos académicos (Martínez, 2021). Sin embargo, dado que este hecho es un tema todavía muy controvertido (Martínez, 2019; 2019a) y que nuestro grupo está formado por tesistas provenientes de distintos países, con distintas posiciones sobre el tema, nos inclinamos por adoptar, como primera medida, la posibilidad de evitar el masculino genérico para reemplazarlo por expresiones normativas más incluyentes, del tipo “proponemos” o “por nuestra parte proponemos”, en vez de “nosotros proponemos.”

Finalmente, ante la realidad de que las reuniones tutoriales telemáticas semanales permitieron que, antes del tiempo que estaba previsto, una de las tesis pudiera estar finalizada, se incorporó la discusión sobre el proceso de preparación de la instancia conocida como “defensa de tesis”.

Preparación de la defensa oral de la tesis de doctorado

De acuerdo con la tradición argentina, la defensa de una tesis de doctorado consiste en la presentación oral de las principales ideas desarrolladas, en la que se pone especial énfasis en las conclusiones. Dicha exposición suele acompañarse de un apoyo visual para facilitar el seguimiento

to del hilo conductor argumentativo, tanto por parte del jurado como de los eventuales oyentes. Una vez finalizada la presentación oral, los miembros del jurado proceden a dar una opinión general sobre la tesis, en ciertos casos compartir alguna sugerencia y formular, de rigor, algunas preguntas sobre el tema.

Respecto de preparar una defensa eficaz de la tesis, Balester² (2016) afirma que la confianza es muy importante en este tipo de instancia en la que se tiene que defender el trabajo realizado durante tanto tiempo. Por consiguiente, es necesario prepararse de forma tal de poder sentirse seguro al momento de expresarse, ya que en la misma exposición el tesista construye su *ethos*³ de experto en el tema.

Las sesiones de tutoría consolidaron la práctica de hablar ante pares críticos y de adquirir confianza; de expresarse en forma clara y pausada e incluso de medir los tiempos para dejar exponer al resto de los colegas. Esas prácticas construyen hábitos que posibilitan llegar a la defensa con mayor tranquilidad y decisión.

Por otra parte, si bien, una vez que se ha pasado por las instancias de escritura / realización de la tesis de doctorado, el tema se conoce en profundidad, ante la posibilidad de que los plazos institucionales se extiendan y pase el tiempo entre la entrega del texto y la

fecha de la defensa oral, la práctica de relectura de la tesis nos permite consolidar seguridad al momento de defender el trabajo realizado. La confianza –como se dijo anteriormente– es la clave en la construcción del *ethos* de experticia en el tema.

En este sentido, la tutoría semanal a través de encuentros a distancia nos ayudó a tomar decisiones sobre el diseño de la exposición, sobre la representatividad de los ejemplos elegidos y sobre la relectura de los fragmentos más relevantes de la tesis. Estos intercambios con la directora de la tesis y con los otros doctorandos, que atraviesan etapas similares, resultaron muy motivadores, en una primera instancia, como hemos dicho, para el compromiso de una sostenida producción semanal y posteriormente para sentirnos más seguros en cuanto a las decisiones tomadas ante la mirada crítica del grupo que, a la manera de jurado, hacía preguntas y comentarios. En consecuencia, las reuniones de tutoría *on-line* resultaron ser, también, un aliado notable a la hora de preparar la defensa oral.

Conclusiones

Los encuentros de tutoría a partir de la interacción *on-line* propiciaron, entre otras cuestiones, no solo el intercambio de miradas analíticas y el debate crítico sobre los respectivos trabajos, sino también la valiosa posibilidad de compartir entre pares, que vivimos en ciudades o países diferentes, la reflexión sobre las dificultades propias de los distintos grados de complejidad que presenta cada una de las

² Valerie Balester es directora ejecutiva del centro de escritura de la Universidad de Texas y docente de inglés con una especialización en retórica y composición.

³ *Ethos* es la imagen que el orador construye de sí mismo, a través de su discurso, por medio de cualidades morales que determinan el grado de confianza y crédito que puede merecer (Aristóteles, 2005; Barthes [1966]1972; Amossy, 2000; Maingueneau, 2002)

distintas etapas de elaboración de las tesis. La puesta en común de cada uno de los procesos de escritura individual fue enriquecedora para todos los doctorandos. Esa oportunidad de interacción nos invita a suponer que las reuniones telemáticas de tutoría que hemos llevado a cabo durante la pandemia COVID 19, podrán considerarse como una nueva práctica discursiva. Además, al abolir las distancias geográficas, constituye una herramienta indispensable en beneficio del complejo procedimiento que implicaba el arduo proceso de la elaboración de una tesis de doctorado en soledad.

Por lo tanto, es fundamental afirmar que esta experiencia sobre la que estamos reflexionando en este artículo derivó sin duda en una construcción colectiva del conocimiento en torno a las investigaciones y a la elaboración de cada trabajo que, en circunstancias normales, es decir, de no haber mediado las normas de distanciamiento social y las restricciones de circulación nacionales e internacionales, no hubiera sido posible. Consideramos, entonces, que podemos repensar el sentido del concepto *reunión de tutoría* y de la identidad de esta práctica discursiva para comenzar a proponer la idea del surgimiento de un nuevo género discursivo académico que engloba simultáneamente el diálogo, el intercambio constante en la exposición oral (acompañada de la versión escrita del trabajo), la toma de apuntes, los comentarios, la lectura de textos teóricos, la presentación de gráficos e, incluso, la puesta en escena de una representación del momento de la defensa.

En otras palabras, lo que buscamos plantear, a modo de conclusión, es que la interacción *on-line* simultánea, coordinada por nuestra directora, propició y enrique-

ció la construcción colectiva de nuevos saberes y de nuevos procedimientos de investigación y escritura. Entendemos entonces que, a partir de la necesidad de recurrir a las aplicaciones telemáticas para continuar con las tareas académicas, entre las que se hallan las necesarias conversaciones con el director y la valiosa interacción con los colegas, la noción *reunión de tutoría* se resignifica, en el marco del género discursivo académico que conocemos como *tesis* y podría designarse desde ahora como *reunión on-line de tutoría*. Por último, resulta importante destacar que, aunque esté formalmente finalizado el período de cuarentena en Argentina, hemos tomado la decisión de continuar de manera telemática hasta finalizar nuestras respectivas tesis debido al óptimo resultado que, como acabamos de describir, hemos obtenido a través de la implementación de esa modalidad de trabajo. En un próximo artículo nos dedicaremos a mostrar nuevas derivaciones estratégicas de esta práctica discursiva que, por el momento, consideramos muy eficaz para implementar en el nivel de doctorado.

Bibliografía

- Amossy, R. (2000). El *ethos* oratorio o la puesta en escena de Aristóteles. En: *El arte de la retórica*. Traducción al español, introducción y notas de E. Ignacio Granero, 2ª ed. Buenos Aires: Eudeba.
- Aristóteles. (2005). *El arte de la retórica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Barthes, R. ([1966]1972). *Critique et vérité*, Editions du Seuil. Traducción José

Bianco: *Crítica y verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cubo, L., Puiatti, H., Lacon, N. (2012). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunicarte. Lengua y discurso.

Emerografía

Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado, *Revista de la Maestría en Salud Pública*, vol.3, núm.2.

Buzato, M. E. K. (2009). Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC, *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 25.

de Caso, G. (2011). Breve repaso histórico de la computación hogareña en la Argentina, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, vol.6, núm. 18.

García, S. (2020). Participación activa y valoración de los materiales didácticos en el éxito / fracaso académico en educación a distancia, *Revista Hamut'ay*, vol.5, núm. 2.

Maigneueau, D. (2002). Problèmes d'ethos, *Pratiques* núms. 113/114. Traducido y seleccionado por M. Eugenia Contursi para uso exclusivo del Seminario "Análisis del discurso y comunicación: *Problemas de ethos*."

Martínez, A. (2019). La cultura como motivadora de sintaxis, *Cuadernos de la ALFAL*, vol.2, núm. 11.

Martínez, A. (2019a). Disidencias en la conformación de la gramática: el lenguaje inclusivo, *Revista Heterotopías*, vol.2, núm. 4.

Miller, N. y Bricombe, A. (2004). Mapping research journeys across complex terrain with heavy baggage, *Studies in Continuing Education*, vol. 26, núm. 3.

Romero, V., Palacios, J., García, S., Coayla, E., Campos, R., & Salazar, C. (2020). Distanciamiento social y aprendizaje remoto, *Cátedra Villarreal*, 8(1).

Vera Guadrón, L., & Vera Castillo, A. (2015). *Desempeño del tutor en el proceso*. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, vol.17, núm. 1.

Cibergrafía

Balester, V. (2016). *¿Cómo prepararte para una defensa oral de una tesis?* Recuperado de: <https://www.universia.net/ar/actualidad/orientacion-academica/como-prepararte-defensa-oral-tesis-1144413.html>

Ciapuscio, G. (2007). *Géneros y familias de géneros: aportes para la adquisición de competencia genérica en el ámbito académico*. Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar>

Martínez, A. (2021). La relevancia del discurso en la configuración de la gramática. El lenguaje inclusivo. En: M. C. Martínez Solís; E. Narvaja de Arnoux, A. Bolívar. *Lectura y Escritura para aprender, crecer y transformar: 25 años de la Cátedra UNESCO*. Ediciones RISEI. Recuperado de <https://risei.org/editorial>.

Consideraciones acerca de la educación, lectoescritura y aprendizaje en los tiempos de pandemia

Considerations about Education, Literacy and Learning in Pandemic Times

Resumen

Los tiempos de pandemia han alterado de manera definitiva el panorama de la educación a nivel mundial. En la obra de Marshall McLuhan *La galaxia Gutenberg: génesis del "Homo Typographicus"*, se habla de varios momentos por los que ha pasado la transmisión de la información y en este ensayo quiero hacer un paralelismo entre las características expresadas por McLuhan y las que hoy en día estamos viviendo.

Palabras clave: Pandemia, McLuhan, lectoescritura, aprendizaje

Abstract

Times of pandemic have definitively altered the global education landscape. In Marshall McLuhan's *The Gutenberg Galaxy: The Making of "Typographic Man"*, he speaks of various moments through which the transmission of information has passed and in this essay I want to make a parallel between the characteristics expressed by McLuhan and those that we are living today.

Key words: Pandemic, McLuhan, Literacy, Learning

Fuentes Humanísticas > Año 33 > Número 63 > II Semestre > julio-diciembre 2021 > pp. 49-57.

Fecha de recepción 16/06/21 > Fecha de aceptación 06/12/21

janitog8@hotmail.com

* Universidad Autónoma Metropolitana.

*Eléctricamente contraído,
el globo no es más que una aldea*

Marshall McLuhan

Introducción

Anadie se le escapan las alteraciones que la pandemia del Covid-19 está provocando en el mundo a partir del enfoque de aldea planetaria en el que desde hace unas décadas nos vemos inmersos: salud, negocios, medio ambiente, entretenimiento y un largo etcétera –entre los que se encuentra, por supuesto, la educación– se retroalimentan, se enriquecen y sufren, como ahora es el caso, de esta conexión global.

En cuanto a este último ámbito, debe señalarse algo obvio, pero de repercusiones futuras indudables y sobre lo que creo que debemos poner la máxima atención: la educación, a causa del problema actual de salud a nivel mundial, ha entrado en un período en el que se ha abierto la puerta de manera definitiva a la enseñanza en línea en buena parte del planeta; y las consecuencias en los modos de enseñanza serán, desde mi punto de vista, irreversibles, pues la adaptación, en particular al proceso lectoescritor, no dependerá, en buena medida, de las condiciones del aula, de los planes de estudio, ni de los programas nacionales o supranacionales sobre la educación, por poner varias condiciones sobre las que se asienta la organización educativa, sino de elementos más concretos, como la adaptación a la enseñanza en línea –y con ella a la lectura y escritura en estos espacios– y las desventajas de origen técnico y de

preparación en la utilización de estos medios electrónicos, tanto de los docentes como de los alumnos, por poner algunos ejemplos. Esta ha llegado para quedarse y la frase latina *mutatis mutandis* tiene hoy más sentido y urgencia que nunca.

Recapitando sobre la situación actual de zozobra a nivel mundial y sus repercusiones en la educación, me ha venido a la mente lo que el canadiense Marshall McLuhan escribió a principio de los años sesenta, más concretamente en 1962, en su reconocida obra *La galaxia Gutenberg: génesis del "Homo Typographicus"*, en la que señaló varios momentos históricos que marcaron un parteaguas en la transformación social, psíquica e incluso emocional del ser humano occidental. Precisamente, sobre las consecuencias de la pandemia del coronavirus y su relación con los cambios en la educación, el proceso lectoescritor y el aprendizaje, en este tercer momento en el que se mundo se encuentra según McLuhan, me gustaría dirigir mis pensamientos.

Las conclusiones a las que llegaré y que asentaré en estas páginas, desde unos planteamientos ensayísticos y, en buena parte empíricos, son tan inciertas como el futuro del planeta, pero, quizá, ayuden a repensar y configurar ese rumbo inequívoco por el cual discurrirá en el futuro la educación y las prácticas lectoescritoras.

Marshall McLuhan y la historia

El concepto de lectura no está reñido con el término evolución; al contrario, ha nacido a su sombra y considero, y más en estos días, que, aunque su esencia no ha

cambiado, su práctica ya lo está haciendo. La duda está en saber de qué manera sus obligados desempeños digitales alterarán sus atributos. Aunque es verdad que esta pregunta siempre ha rondado la mente de los estudiosos cuando “nuevos modos de leer y escribir” se asomaron a la civilización.

La evolución de las prácticas lectoras se relaciona no solo con las formas de lo escrito, sino también, y de un modo indiscutible, con la identidad de los lectores; pues son estos los que, de manera predominante, han proporcionado a esta actividad las cambiantes características que ha tenido a lo largo de los últimos tres mil quinientos años. Dichos procedimientos lectores, tal y como los conocemos hoy en día bajo los parámetros occidentales, surgieron, como veremos, con “revoluciones” que causaron un evidente temblor en la actividad intelectual del ser humano, en ocasiones solo observado a medio y largo plazo, y de manera desigual en las distintas sociedades.

Y es que no hay mejor manera de zandear la mente humana y sus proyecciones intelectuales que esos momentos en la historia en los que una vuelta de tuerca hace posible la creación y transformación de los recursos y modos de la captación del conocimiento y de las vías para el aprendizaje, los cuales son parte de los objetivos de la actividad lectoescritora. Esta responde adaptándose de manera progresiva a dichas convulsiones y se remueve, revitaliza o incluso se reinventa mediante la producción de condiciones y prácticas en consonancia con la estructura de las sociedades en las que se desarrolla.

Estos momentos de cambio, tres de ellos en particular descritos en la obra de McLuhan significaron una alteración

que, indudablemente, confirmó nuevas eras para la raza humana. No obstante, no tan traumáticas, a mi entender, porque la visión de un nuevo modelo, como ahora veremos, no representó la eliminación del anterior.

La primera en mi interés de estas tres es nombrada como la “revolución del alfabeto fonético”.¹ Es la que incorpora a la cultura de las tribus del Medio Oriente, hace unos 3500 años, el alfabeto de origen sumerio, el cual sería más tarde adoptado por los fenicios e introducido de la manera exitosa que hoy conocemos en la posterior cultura griega poshomérica.

A decir de McLuhan:

[...] esta evolución había conducido a la disolución parcial de los viejos modos de vida, e incluso a una serie de revoluciones y reacciones políticas. Y no solo se produjeron tentativas de mantener o retener el tribalismo por la fuerza, como en Esparta, sino también esa gran revolución espiritual, la invención de la discusión crítica; en consecuencia, el pensamiento libre de obsesiones mágicas (McLuhan, [1962], p. 7).²

Podríamos pensar en una merma significativa del conocimiento transmitido oralmente a causa de la ventaja del soporte escrito y de la permanencia de la información en él, lo que no ocurrió, según algunos estudiosos. Por ejemplo, esto piensan Bowman y Wolf al afirmar que:

¹ Según McLuhan, la fase oral de la humanidad, la que antecede a este momento del alfabeto fonético, puede ser considerada como la primera.

² Cualquier referencia a la obra *La Galaxia Gutenberg* de McLuhan será citada entre paréntesis al final de la información.

El invento de la escritura no determinó revoluciones sociales o intelectuales y, por otro lado, las consideraciones sobre la muerte de la expresión oral han sido exageradas. Positivamente, muchos estudiosos de la cultura escrita han llegado a la conclusión de que los usos de la escritura deben ser investigados sociedad por sociedad (Bowman y Wolf, 1999, pp. 13-14).

También, W. Ong, uno de los grandes estudiosos de la llamada cultura escrita y defensor a ultranza de la escritura como tecnología y de la oralidad como elemento permanente y necesario en el proceso de escritura, comenta algo importante para este ensayo en relación con la tecnología, la escritura y, por supuesto, la oralidad:

El uso de una tecnología puede enriquecer la psique humana, desarrollar el espíritu humano, intensificar su vida interior. La escritura es una tecnología interiorizada aún más profundamente que la ejecución de música instrumental. No obstante, para comprender qué es la escritura –lo cual significa comprenderla en relación con su pasado, con la oralidad–, debe aceptarse sin reservas el hecho de que se trata de una tecnología (Ong, 1996, p. 86).

Otro de los efectos destacados que el canadiense señala a partir del nacimiento de la palabra escrita es la pérdida del “dinamismo tan característico del mundo auditivo en general y de la palabra hablada en particular” (p. 14). Aunque también recalca la pérdida en “la resonancia emocional y el énfasis” de la palabra y la desaparición del modo mágico a medida que las cuestiones humanas interiores se trans-

formaron en manifestaciones visuales, alejándose, así, de lo auditivo.³

El segundo momento es el que se sitúa en el siglo xv con Gutenberg y la imprenta de tipos móviles, la cual supone el impulso definitivo a la escritura alfabética y dota a la cultura de unas características nunca vistas: es posible multiplicar los escritos y hacerlos llegar a una buena parte del mundo –otra cosa eran los altísimos niveles de analfabetismo en Europa–. Es la frontera definitiva entre las Galaxias anteriores de la oralidad y el alfabeto con la nueva Galaxia Gutenberg, la que introduce la “tecnología”:

Desde el siglo v antes de Cristo hasta el siglo xv después de Cristo, el libro era un producto de los escribas. Solamente un tercio de la historia del libro en el mundo occidental ha sido tipográfico (p. 46).

La pervivencia de la cultura del alfabeto queda determinadamente apostada, pues la imprenta de tipos móviles fijará la palabra y la dotará de uniformidad y de una distintiva repetibilidad que, a su vez, la alejará de los contenidos e imágenes de los manuscritos medievales en los cuales todavía no se podía apreciar una rotunda disociación de lo táctil con lo visual, aunque ya se había producido una reducción notable de lo auditivo⁴ e,

³ McLuhan comenta que uno de los aspectos positivos que proporcionaron la uniformidad y homogeneidad de los nuevos modos de percepción visual de la escritura fonética fueron las novedades artísticas y científicas características del mundo heleno.

⁴ Nos recuerda McLuhan que “los lectores continuaron leyendo en voz alta después del comienzo de la separación de las palabras en el último período de la Edad Media, e incluso después del

igualmente, un empobrecimiento, también según McLuhan, de la parte sensitiva, emocional y afectiva humanas.

Sin embargo, más interesantes, desde mi punto de vista, son las afirmaciones acerca de la invención de la imprenta por unos novedosos aspectos sobre el autor, la obra y los lectores, y estas son: el comienzo del fin del anonimato, y “al mismo tiempo, el movimiento del Renacimiento creó nuevas ideas de fama literaria y propiedad intelectual”, “[...] el medio de alimentar hábitos de propiedad privada, aislamiento y muchas formas de ‘compartimentación’ [...] el medio directo de la fama y de la memoria eterna” (p. 78) Indudable es la modernidad y actualidad de estos conceptos.

La novedad tecnológica que la imprenta comenzó se vio enriquecida por los aportes de los instrumentos mecánicos creados a partir de entonces y, de manera notoria, en el siglo XIX: telégrafo, teléfono, cinematógrafo, radio y, más tarde, ya en el siglo XX, la televisión. Estos artefactos anunciarían la llegada de ese tercer momento que cristalizará, después de la Segunda Guerra Mundial, en la “ola electrónica” que se contrapondrá a la “ola mecánica” que supuso la creación de Gutenberg; es el nacimiento de la computadora y de un cosmos electrónico. Y otra vez, McLuhan afirma: “La galaxia Gutenberg quedó disuelta teóricamente en 1905, con el descubrimiento del es-

pacio curvo, pero en la práctica había quedado invadida por el telégrafo dos generaciones antes” (p. 147).

Esta última etapa fue por él denominada “aldea global”, pues sus transformaciones, que nos regresan al equilibrio de los orígenes tribales, no afectarían a una pequeña parte del planeta, sino al globo de manera total: es un espacio en donde tendrían cabida tanto la apertura de las sociedades y la hibridación de las culturas, como la diversidad y los conflictos; y en él se daría una extensión del trabajo cerebral y sensorial, y los medios electrónicos adquirirían más importancia que el contenido del mensaje que proporcionarían.

Educación, lectoescritura y aprendizaje

Volviendo a la pandemia, hay que decir que su impacto, en términos de desarrollo educativo, no ha constituido una crisis paradigmática y, por tanto, no creo que estemos en la antesala de un cambio de rumbo en la planificación educativa y ni en el cumplimiento de los programas de estudio vigentes. Ni mucho menos. Sin embargo, considero que, como decía al principio de este trabajo, estos medios electrónicos se han asentado, más si cabe, a causa de esta enfermedad y, principalmente, como consecuencia del aislamiento que la población ha sufrido a nivel global; por lo que las reflexiones sobre su uso en el terreno educativo deben acelerarse y profundizarse, pues no hay ninguna señal que indique un posible fin a este impulso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y a la enseñanza de la actividad lectoescritora, y sí

advenimiento de la imprenta en el Renacimiento” (p. 52), por lo que sería descabellado e inexacto pensar que la tipografía enterró los modos orales que pervivían en la lectura medieval; una práctica que hoy en día se sigue conservando y que goza de buena salud como se puede comprobar en ciertos momentos de lectura compartida.

numerosos ejemplos de que su inmersión en la educación es imparable.

Por eso, la lectoescritura en los ambientes digitales va a necesitar un nuevo enfoque pedagógico: nuevas estrategias, actitudes y constantes adaptaciones a condiciones, como las que ahora observamos, que van más allá del fenómeno lectoescritor. Y así lo expresan Casillas Alvarado y Ramírez Martinell:

Enseñar a leer y a escribir en entornos digitales no es trivial ni puede seguir siendo resultado del azar. Se requiere de una orientación didáctica y del desarrollo de disposiciones particulares en los individuos. La reflexión sobre el funcionamiento sistémico del cuerpo socializado y del conocimiento incorporado a partir de lo digital –es decir, el *habitus* digital de las personas– tendrá que ser considerada como elemento central para replantear lo que entendemos por leer y escribir en un mundo digital (2018, pp. 11-12).

Igualmente, se necesitará, a la vez que una formación digital y multimedia, una capacitación constante en la competencia lectoescritora que ayude a los estudiantes a gestionar los contenidos digitales –búsqueda, comprensión y crítica de los mismos– en un entorno en constante transformación.

McLuhan enfatizó la importancia de los medios de comunicación de esta época electrónica y resaltó la necesidad de conocerlos como nuevos lenguajes que debemos enseñar para que sean utilizados y aprovechados en su máximo potencial:

Hoy empezamos a darnos cuenta de que los nuevos medios no son simplemen-

te una gimnasia mecánica para crear mundos de ilusión, sino nuevos lenguajes con un nuevo y único poder de expresión (McLuhan, 1969, p. 236).

Tal estatus de lenguaje confiere a estas herramientas una evidente trascendencia, no solo en el contexto global, sino, más particularmente, en el ámbito educativo.

Del mismo modo, he observado en el uso de estos lenguajes, y de manera más intensa a lo largo de este último año, una serie de características que me atrevo a hacer extensivas, abusando del concepto de aldea global, a una buena parte de la educación mundial en la que se utilizan los medios electrónicos. Están, algunas de estas, relacionadas con lo señalado por McLuhan en este momento planetario electrónico; pero, algunas otras, adquieren particularidades a causa de este periodo pandémico. Y tanto unas como otras deben ser contempladas con atención.

En primer lugar, destaca el acercamiento a lo auditivo anunciado por McLuhan en estos tiempos electrónicos, es decir, la recuperación de esa característica esencial de la fase oral que fue perdiéndose a medida que se implementaba el alfabeto. El cúmulo de imágenes de las presentaciones en las plataformas habituales en las clases en línea –*Zoom*, *Google Meet*– parece devolvernos a la relación con los modos auditivos propios de las culturas antiguas. El intenso vínculo de las imágenes con la necesaria oralidad desplegada en las sesiones en línea bien podría tenerse por una nueva transformación comunicativa, pero, en este caso, en sentido inverso a lo que se produjo en la incorporación a la cultura de Medio Oriente del alfabeto fonético: una restau-

ración que nos avisa que, en realidad, la oralidad siempre estuvo en comunión con la escritura y la lectura, y que su presencia no se pudo apreciar de manera más manifiesta al haber estado opacada por el ruido de las imprentas y el brillo de las pantallas: es, utilizando palabras de McLuhan, la vuelta al equilibrio de los sentidos y a la degustación de la palabra.

No obstante, otros sentidos, como el táctil, también están presentes en este reencuentro. Del mismo modo que reconocemos de nuevo el sentido auditivo, el ratón parece simular los movimientos táctiles en los actos lectores más tradicionales: ese pasar las páginas de un libro impreso; o más actuales: el de los dedos recorriendo pantallas de las computadoras o de los teléfonos al conectarse a una sesión, al navegar por ella, al descargar archivos o al construir un texto. Estos gestos mecánicos, asociados a la lectura y escritura y, en definitiva, al aprendizaje, son hoy, en cierto modo y salvando las distancias y el tiempo, tan trascendentes como en su día lo fueron los trazos de un monje en una copia manuscrita medieval o las hendiduras de los punzones en los *ostrakon* griegos en lo que se refiere a la transmisión y captación de la información de los actos lectoescritores.

Asimismo, hay que observar que, en cuanto a la comunicación, hay unos componentes extraordinariamente importantes que se echan a faltar en esta educación a distancia en medios electrónicos, que son los que conforman la competencia pragmática; es decir, los que tienen que ver con los elementos extralingüísticos tan necesarios para integrar la competencia comunicativa moderna: signos de comportamiento, como posturas corporales utilizadas por el profesor en el aula, ex-

presiones faciales, gesticulaciones; también movimientos en el espacio de la clase, inflexión de la voz, acercamiento físico y visual a los alumnos, y un largo etcétera que se ven debilitados en una pantalla o completamente desaparecidos. Son recursos y estrategias docentes que ayudan a captar la atención de los alumnos y a reforzar el mensaje de la comunicación en las sesiones presenciales.

Incluso, y puedo afirmar por los testimonios de muchos colegas y por el mío propio, que es nuestra voz, la de los docentes, casi la única que se deja oír, en la mayor parte del tiempo de las sesiones clase. La enseñanza en línea, y en contraposición con estos tiempos tecnológicos, parece continuar el proceso destrribalizador, de ruptura de los colectivos primitivos –cuya representación podríamos verla reflejada modernamente en los grupos en clase–, al aumentar el aislamiento de los individuos-alumnos, los cuales se ven impelidos tanto a una reclusión tecnológica como a una pandémica y su aportación al colectivo se reduce al mínimo o es prácticamente nula: sus intervenciones son sustituidas por esos micrófonos apagados que les otorgan privacidad. En definitiva, es, afirma McLuhan, “el hombre escindido cuando adquiere un ‘ego’ individual” (p. 33).

El resultado de lo expuesto no solo constata la individualización del alumno en el proceso educativo, sino también la de la enseñanza en general; lo que contradice de manera notoria ese acercamiento a la fase primigenia oral de la inmediatez de la imagen y la palabra ya comentado.

Volviendo al asunto de la reclusión tecnológica y la pandémica, este aislamiento individual incide, en otro sentido,

en el aprendizaje: se produce una incertidumbre por parte de los alumnos, los cuales, no acostumbrados al desarrollo en línea de las clases, sienten la ausencia de un andamiaje efectivo en el aprendizaje de la lectura y de la escritura de textos. La comunicación a través de una computadora, a mi parecer y según las estrategias actuales, no solo quita presencia al docente, sino también la representatividad que se podía sentir en las clases presenciales; las que podríamos denominar como "rituales comunales". En esta situación, el alumno-lector se transforma en el lector silente de los claustros medievales y su labor "en retiro" se ve afectada, en palabras de McLuhan, por "una reducción y una distorsión de relaciones complejas", y agregó yo, basadas en vínculos de interdependencia personal y educativa, que promueven y, en estos momentos, reducen el aprendizaje de conocimientos, aptitudes, valores y saber hacer de una educación propia del siglo XXI.

Todavía hay algo que debo añadir. La práctica de la lectura en estos momentos de pandemia y educación a distancia se ve sometida al uso de las nuevas tecnologías y de los buscadores y del hipervínculo como medios, entre otros, para llegar a la información: hipertextos, imágenes, enlaces internos y externos, etcétera; es decir, la lectura se ve atada a contenidos cuya revisión por parte de los alumnos es rápida y muchas veces ineficaz, lo que despoja a los textos del grado de autoridad que muchos poseen y que concede a otros que nunca lo tuvieron: son, así, los alumnos, en múltiples ocasiones, valedores de *samizdat* con escaso o nulo valor para el aprendizaje y para la investiga-

ción; lo que nos retrotrae a las épocas en las que estaban desdibujadas las fronteras entre copistas y autores, y tal confusión no solo no era reprochable, sino el pan nuestro de cada día.

Para acabar diré que la clave del éxito en la captación del conocimiento y en el aprendizaje, según mi opinión, está en la formación lectora, en la competencia lectoescritora estimulada por los docentes, proactiva, para una educación integral y con la mira puesta en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Viéndolo en retrospectiva, es posible que el miedo cundiera entre los habitantes de la cuenca del Mediterráneo, hace más de 3000 años, cuando sus pensamientos aterrizaron en signos: posiblemente pudieron pensar que les habían robado el alma; lo mismo pudo ocurrir en el siglo XV, cuando los copistas ingresaron en las filas del paro. Y, hoy en día, qué decir de ese libro impreso, vejado por hordas de microchips y por productos sin masa corporal.

Por eso, pienso de nuevo en otro autor cercano a Marshall McLuhan. Este es Sven Birkerts, autor norteamericano que en 1994 publicó una obra titulada *Elegías a Gutenberg*, en la que afirma, expresando los más pesimistas designios sobre el futuro de la lectura en la era de las nuevas tecnologías, que estas están acabando con el alma humana, con nuestra conciencia y, en definitiva, con nuestro concepto de cultura; ese que hemos labrado durante los últimos milenios. En fin, prefiero pensar que, hablando de lectura, escritura y aprendizaje, como dicen los geniales y entrañables *Les Luthiers*: "Cualquier tiempo pasado, fue anterior".

Bibliografía

- Birkerts, S. (1999). *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bowman, A. K., Greg, W. (1999). "Cultura escrita y poder en el mundo antiguo". En Alan K. Bowman y Greg Woolf (Comps.), *Cultura escrita y poder en el mundo antiguo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Hernández, D., Cassany, D., López, R. (Coords.). (2018). *Prácticas de lectura y escritura en la era digital*. Colección Háblame de TIC, Vol. 5. Córdoba: Editorial Brujas.
- McLuhan, M. (1969). *Contraexplosión*. Buenos Aires: Edit. Paidós.

Cibergrafía

- McLuhan, M. [1962]. *La Galaxia Gutenberg: génesis del Homo Typographicus*. Disponible en: https://isfd805-chu.infd.edu.ar/sitio/upload/Galaxia_Gutenberg_Mac_Luhan.pdf
- Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/ong-w-j-1982-oralidad-y-escritura.pdf>

Las concepciones sobre el autismo en su historicidad

Conceptions about Autism in its Historicity

Resumen

Año con año se incrementa el número de niños diagnosticados con autismo. La Organización Mundial de la Salud, estima que en el mundo por cada 10 mil personas existen 21 con autismo, y en México se calcula que la cifra ronda entre los 45 mil niños. Hoy más disciplinas se han unido a la investigación de esta condición como son: la antropología, la historiografía, la sociología, la literatura o la pintura.

Palabras clave: historiografía, autismo, cuerpo, antipsiquiatría

Abstract

Year by year the number of children diagnosed with autism increases. The World Health Organization estimates that in the world for every ten thousand people there are twenty-one with autism, and in Mexico it is estimated that the figure is around forty-five thousand children. Today more disciplines have joined the investigation of this condition such as: anthropology, historiography, sociology, literature or painting.

Key words: Historiography, Autism, Body, Anti-Psychiatry

Fuentes Humanísticas > Año 33 > Número 63 > II Semestre > julio-diciembre 2021 > pp. 59-74.

Fecha de recepción 01/03/21 > Fecha de aceptación 06/12/21

m6olmedo@gmail.com

* Universidad Autónoma Metropolitana.

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo, develar desde la historiografía las diferentes posibilidades de análisis a las que se pueden someter las principales fuentes del trastorno del espectro autista¹ (TEA). Del mismo modo, estructura una visión crítica sobre los discursos de la salud mental y la psiquiatría infantil. Se abordaron temas como el cuerpo, el tiempo, la biopolítica, la antipsiquiatría, el paradigma, el lenguaje y el espacio. Con ello se pretendió redefinir y desentrañar nuevos aportes sobre el estudio social del autismo infantil. De esta forma, el discurso de la psiquiatría ha contribuido al estudio etiológico y epidemiológico sobre el autismo² infantil, pero hoy en día el diagnóstico y el tratamiento comprometen a más disciplinas para conocer qué instrumentos y qué métodos son los más adecuados para ayudar a comprender no solo a la población infantil con autismo, sino también a su círculo familiar. Aún se desconocen las causas biológicas que generan la condición de autismo, por otro lado, los estudios de los contextos sociales actualmente son tomados en consideración para su tratamiento, como lo señala Coy y Martín (2017).³

La historiografía como ciencia crítica permitió analizar la forma en que las entidades nosológicas, que corresponde al trastorno del espectro autista, se han ido modificando a través del tiempo, así como observar que el conocimiento clínico-psiquiátrico ha sufrido un proceso que complejiza su mirada frente al conjunto de comportamientos llamados “anormales”, logrando con ello una construcción de clasificaciones más rigurosas desde la perspectiva de la paidopsiquiatría.⁴ La posibilidad de abordar una problemática como el autismo infantil desde una postura historiográfica abrió un amplio abanico de recursos de análisis, en primer momento pudiendo acceder al tiempo y espacio de las intenciones, motivos, creencias y valores que originalmente sostuvieron algunos científicos al estudiar el fenómeno del autismo. Finalmente, un análisis historiográfico sobre el autismo infantil fue más allá de descubrir los hechos pasados, reconstruir sus secuencias clínicas, sus acontecimientos psiquiátricos o explicar sus causas biomédicas y enumerar sus síntomas, proporcionó la oportunidad de analizar la práctica de esa reconstrucción y las premisas que sustentan esas explicaciones.

¹ Los trastornos del espectro autista (TEA) son una patología del sistema nervioso, con base genética y un sustrato orgánico que altera la función cerebral y, como consecuencia, el comportamiento de la persona afectada así lo señala el DSM, por sus siglas en inglés, (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales).

² La palabra autismo proviene del prefijo griego *eaftismos*, que significa “encerrado en uno mismo”.

³ Para 2019 esa era la cifra mundial sobre autismo infantil. En el caso de México, la estadística fue retomada del único estudio, de autismo, realizado

en el país en el año 2016 en la ciudad de León, Guanajuato, impulsado por *Autism Speaks*.

⁴ Cuando se tiene la sospecha de que un niño pueda tener autismo, existen signos que deben ser analizados a través de una evaluación que usualmente está conformada por una entrevista y pruebas que tienen como base el juego, mismas que estarán supervisadas por un psicólogo que trabajara con un pediatra del desarrollo conductual y finalmente con un psiquiatra infantil (paidopsiquiatra).

Antecedentes

En el tema de los trastornos mentales infantiles, desde la antigüedad hasta el día de hoy, son diversos los tipos de investigadores que se han ocupado por desarrollar formas de conservar y explicar esos comportamientos anómalos. Concretamente, dos de ellos fueron Jean Itard y Lucien Malson que a partir de la descripción de los llamados “niños salvajes”, que crecieron en el bosque de Aveyron, sin ningún contacto humano, por lo tanto, sin acceso al lenguaje, se les dio el término “*Homos Ferus*”. Uno de los casos mejor documentado tiene lugar a finales del siglo XVIII y principios del XIX, lleva por nombre “El niño salvaje de Aveyron”. Este niño llamado Víctor, fue capturado recién concluida la Revolución Francesa, y para evitar un segundo escape, fue llevado al hospital *Saint Afrique* y después a *Rodez*, en donde estuvo bajo observación. En ese momento se concluyó que era un salvaje de comportamiento esquivo e impaciente. La noticia del “niño salvaje” llegó hasta el gobierno que tenía inclinaciones científicas, ordenando su traslado a París con la finalidad de estudiarlo. El director Philippe Pinel⁵ del manicomio de *Bicetre*, concluyó que este niño no era más que un deficiente mental incurable, en ese tiempo eran llamados “idiotas”. Fue Gaspard Itard⁶ quien, por

medio de un análisis y un tratamiento mejor definido, logró hacer una descripción más profunda e inmediata a lo que hoy en día se conoce como autismo. Itard mencionó sobre el caso: se trataba de un niño afectado por movimientos espasmódicos e incluso convulsivos, que se balanceaba incesantemente, mordía y arañaba a quienes se le acercaban, era antisocial, no podía conceder empatía alguna hacia otro ser humano, no reconocía ninguna de las reglas de la sociedad, se mostraba indiferente ante todo y no prestaba atención a nada. Para esa época esas conjeturas resultaron ser un choque contra el pensamiento de Rousseau, que sostenía que el hombre es naturalmente bueno y que las instituciones sociales lo hacen malvado. Itard fue uno de los pensadores pioneros sobre los modelos de la discapacidad y la educación especial (Lane, 1976). Estos hechos podrían considerarse como los antecedentes que ayudaron a sentar las bases del estudio del autismo infantil, tiempo después esta condición fue situada dentro de las psicosis de la infancia y también fue vinculada estrechamente con la esquizofrenia. Para el año 1913, fue el psiquiatra suizo Eugen Bleuler quien definió al autismo como la separación del sujeto con su realidad circundante, así también señaló que el sujeto es un ser débil que no puede sortear los estímulos externos de la vida diaria, es por ello por lo que genera un monólogo interno lleno de fantasías, mismas que provocan un aislamiento emocional. En 1943, Leo Kanner publicó un trabajo sobre el autismo clásico, titulado *Autistic Disturbances of Affective Contact*, dicho escrito sigue presente en toda investigación sobre el autismo, ya que puso las bases de lo que hoy conocemos como TEA. Por

⁵ Considerado el fundador de la psiquiatría.

⁶ Fue un médico francés, pionero en la educación especial y de la otorrinolaringología. Adquirió notoriedad por sus trabajos realizados, entre 1801 y 1807, relacionados con el caso de Víctor de Aveyron, el llamado “Niño salvaje de Aveyron”. Los escritos de Itard sobre el caso fueron utilizados por Truffaut para hacer el filme *L'enfant sauvage* (El pequeño salvaje).

consiguiente, presentó los casos de once niños, que describió como infantes incapaces para entablar relaciones sociales y emocionales. En el año de 1938 en Austria, Hans Asperger dio una conferencia sobre la "psicopatía autística", ese fue el inicio de su investigación, y fue hasta el año de 1944 cuando presentó la descripción del comportamiento peculiar de cuatro niños, entre los seis y once años. Esos síntomas mostrados por esos cuatro niños fueron la ausencia de empatía por quienes les rodeaban, incapacidad por relacionarse socialmente o no mostrar interés por crear vínculos de amistad, un pobre contacto visual, una gestualidad escueta, ecolalia, lenguaje suntuoso, un carácter obsesivo por intereses muy particulares y cierta torpeza en movimientos corporales.⁷ Lorna Wing⁸ en 1981 efectuó las primeras publicaciones sobre los estudios realizados a niños que mostraban síntomas como los que había descrito décadas antes Hans Asperger en Viena, como eran: dificultades en las relaciones sociales, limitación comunicativa, intereses escasos u obsesivos, motricidad atípica, habilidades verbales normales que en ocasiones llegaban a la solemnidad. Con ayuda de la psicóloga clínica Judith Gould realizó la primera definición moderna del autismo Asperger.

En esta última década el estudio del autismo está en una dirección muy reve-

ladora, autores como el psicólogo Steve Silberman (2017) en su trabajo *Una tribu Propia* expone la idea de que el autismo, como la dislexia e incluso el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) no deberían considerarse alteraciones del desarrollo humano, sino variaciones de la naturaleza humana, o una condición que pueden dotar de habilidades y aptitudes extraordinarias a la persona. Igualmente, Hanne de Jaegher (2013) enfoca sus estudios sobre el autismo a través de los procesos de interacción social en la subjetividad y la intersubjetividad.

Por consiguiente, han existido una cantidad considerable de fuentes que hacen referencia a los trabajos pioneros de Leo Kanner, Hans Asperger, Bruno Bettelheim, Michael Rutter, Eric Schopler, Ivar Lovaas,⁹ Lorna Wing, Uta Frith, Simón Baron-Cohen por mencionar algunos, que han significado y aún significan un papel clave en la evolución de lo que se ha investigado respecto al autismo infantil a nivel clínico prioritariamente.

Por consiguiente, vamos percibiendo algunos cambios y continuidades en los procesos históricos de la interpretación del autismo infantil hasta nuestros días, mismos que requieren indicadores que marquen los límites temporales de experiencia específica. Como lo revela Hartog (2005), la novedad de esta vivencia del tiempo sólo se comprende en contraste con la experiencia del espacio que permitió la emergencia de la historia como ciencia. Para el estudio del autismo viene

⁷ Esos fueron los síntomas que presentó y describió Hans Asperger en su trabajo *The "Autistic Psychopaths" in Childhood*.

⁸ Lorna Wing fue una psiquiatra que revolucionó la manera de comprender el autismo, ya que proporcionó la idea de espectro de autismo y acuñó el término síndrome de Asperger. Siempre preocupada por los derechos de las familias y de los infantes con autismo.

⁹ Ivar Lovaas fue un psicólogo clínico, pionero en el tratamiento del autismo infantil, desarrollo el método "análisis de conducta aplicada" comúnmente llamado ABA.

muy al caso la idea de Koselleck (1993) donde señala que vivimos en un presente alargado o, dicho de otra forma, en un espacio de experiencia que se ha extendido tanto que casi se ha separado del horizonte de expectativa. Para el día hoy, la mayoría de las investigaciones sobre autismo al parecer sufrieron un alargamiento de las teorías pioneras de Leo Kanner y Hans Asperger, por otro lado, las expectativas profesionales de encontrar la etiología y una posible "cura" recaen mayormente en la genética y en la industria farmacéutica.

La biopolítica y su posible relación con el discurso del autismo

El espectro autista ha sido estudiado, principalmente, como un fenómeno de la mente encasillado dentro del cerebro y en sus redes neurológicas, mientras el cuerpo ha sido limitado a lo biológico, dejando al sujeto totalmente aislado de su contexto social,¹⁰ en este sentido, este trabajo historiográfico permitió darle una dimensión sociohistórica al autismo infantil. De este modo, la ampliación del concepto de autismo infantil ha tenido como resultado el aumento del número de diagnosticados y por tanto un crecimiento en las terapias y en los tratamientos farmacológicos. La etiología del autismo es de naturaleza heterogénea, por lo tanto, su análisis es harto complejo y de tipo liminal, esto ha llevado a

que se formen equipos multidisciplinarios para su estudio y tratamiento, permitiendo así que más ciencias se unan al trabajo de recaudar insumos para su investigación. Esta reflexión, nos llevó a concentrarnos en un punto primordial para adquirir una visión historiográfica del autismo infantil, y es que son variados los discursos que se han construido para entender este trastorno a lo largo de su historia, señala Garanto (1990). Por consiguiente, es importante poder vislumbrar los diferentes escritos que han ayudado a estructurar y comprender su funcionamiento, uno de ellos que consideramos significativo, es el de la biopolítica.

Retomar a Michel Foucault, como uno de los principales analistas de los límites del poder, ayuda a comprender si el diagnóstico de autismo infantil logró entrar en un modelo disciplinario. Foucault analizó escenarios conocidos de la vida cotidiana como cárceles, nosocomios, psiquiátricos y asilos. Dentro de su revolucionario pensamiento desarrolló el concepto de biopolítica que vimos necesario ocupar para comprender lo que han significado los discursos que concentra el autismo infantil actualmente. En su trabajo *Nacimiento de la biopolítica* explicó que la biopolítica es la relación del poder con la vida cotidiana. De esta forma, en la posmodernidad el control fue mutando hasta llegar a maneras más sutiles como el consumismo y las biotecnologías, donde la ideología requiere el control del cuerpo de cada sujeto. Para la sociedad capitalista lo biopolítico tiene una importancia mayúscula, ya que se planteó la uniformidad del pensamiento y el autocontrol del comportamiento, asimismo, el estado y las teorías económicas construyeron un

¹⁰ Roger Bartra trabaja y desarrolla esta idea de conciencia más profundamente en su escrito: *La conciencia y el exocerebro. Una hipótesis sobre los sistemas simbólicos de sustitución*.

mecanismo de regulación de las capacidades intelectuales y biológicas, ya que la finalidad es la gestión total de la vida (Foucault, 2007). Explicó la interrelación del saber, poder y verdad, de igual manera reveló que los discursos provenientes de las instituciones, que había analizado (como era el médico, jurídico o religioso) eran una implementación de acciones que direccionan la vida, tanto individualmente como en la totalidad de la población. Esto tenía que ver con la gestión de la sociedad y de sus individuos, que no sólo se efectuaba mediante la conciencia o por la ideología, sino también por medio del cuerpo y con el cuerpo. Finalmente, se entendió que el cuerpo es una entidad biopolítica y la medicina es una estrategia biopolítica, señaló Foucault (2007).

Una de las características de la biopolítica es la imposición de reglas colectivas y de disciplina individual como medios para alcanzar un fin determinado por la autoridad, donde todo comportamiento subversivo es sometido a una reflexión ética. Foucault (2007) mencionó que por medio de la biopolítica capitalista se ha buscado el control de los diferentes aspectos de la vida diaria, como es la política sanitaria, donde se pretende la dominación y el control del cuerpo a través de la esfera pública, ya que las políticas de sanidad buscan la modificación y el ordenamiento forzoso, se ha ido obligando a la transformación del hombre, sin ser consciente de ello. Hoy en día la biotecnología no tiene un límite de escrutinios, ni fronteras sociales, está en cada rincón de la vida cotidiana. Y ante el panorama

del tratamiento del autismo infantil, el análisis genético²¹ es un horizonte que alberga una fuerte esperanza que dé respuestas a los síntomas neurológicos más severos, como son: la dificultad de relacionarse, problemas de lenguaje, pérdida de habilidades, comportamiento obsesivo compulsivo o nula relación social, por mencionar algunos.

Actualmente hay importantes avances en las investigaciones de las bases biológicas del autismo, no se descartan los factores ambientales, pero desde su descubrimiento se ha buscado exhaustivamente regular los comportamientos del infante con autismo, principalmente a través de la medicalización, mientras que algunas terapias se han enfocado en conocer las capacidades que pueden ofrecer las personas con autismo, pero aún sigue existiendo la exclusión para este grupo, debido a su fuerte relación con práctica psiquiátrica. Foucault (2007) reflexionó sobre las formas de exclusión a causa de las enfermedades mentales, por ello podemos entender que, aunque el infante con autismo se diagnostique, se atienda o se medique siempre permanecerá en él un mecanismo de exclusión. Un ejemplo, fue la *Ley para la Visibilización e Inclusión Social de las Personas con la Condición del Espectro Autista de la Ciudad de México*, con ello se buscó reconocer el derecho de la persona con autismo, pero primero debió solicitar una

²¹ Investigadores del instituto de Investigación Biomédica de Barcelona (IRB Barcelona) han identificado que un regulador de la síntesis de proteínas, CPEB4, está afectado en la mayoría de los casos de autismo. Los investigadores observaron los defectos en CPEB4 provocan que la expresión de la mayoría de estos 200 genes se desregule.

tarjeta que lo valide como persona con discapacidad psicosocial para tener acceso a los programas y gratitud de los servicios públicos. En este punto se visualiza una fuerte y larga reflexión, sobre la finalidad que tuvo esta ley en los procesos de exclusión o inclusión.

La corporeidad en el autismo infantil

Para abordar la situación del cuerpo en el autismo es necesario tener presente dos momentos de su estudio, por una parte, el avance de la neurología y por otra, el estudio de las conductas humanas a través de la historia. Sabemos de la gran importancia de la neurobiología para comprender la conducta humana, pero de igual valor es entender las experiencias y sus conexiones de la corporeidad por medio de la percepción del mundo, a través de los efectos físicos del espacio, el enlace del tiempo natural y el tiempo histórico. En este sentido, hablamos de un cuerpo que no solo es receptor y se conoce a sí mismo, sino un cuerpo construido desde un contexto histórico perteneciente a cierto grupo social, mismo que interactúa en situaciones de creación y control. Para hablar de este cuerpo, recurrimos al concepto de *embodiment* definido por Thomas Csordas (1990), el cuerpo como producto y productor de subjetividades que se asientan en la cultura y en el sujeto. Es el cuerpo extendido en su relación con la cultura y la experiencia, es una visión del mundo corporizado. Merleau-Ponty (1996) planteó como tarea de la fenomenología alcanzar el corazón de la "experiencia encarnada", esto es, si el ser humano posee un cuerpo, este mismo le

ata a un mundo en particular, haciendo imposible la objetivación y la universalidad. Es hablar sobre la percepción encarnada, en donde sólo es posible una situación histórica específica. Por medio de su concepto "experiencia vivida", Merleau-Ponty (1996) rebasó la idea de separación entre objeto y sujeto, señalando que la mente solo puede ser percibida como una mente encarnada. Ante este planteamiento, se abandona la idea de cuerpo/mente para el análisis del autismo, situando a la corporeidad de la conciencia como una intencionalidad corporal. Entonces, las experiencias corporales de una persona con autismo, las entenderíamos como un campo de percepción unido a su mente, como una sola estructura de funcionamiento complejo que percibe la acción y experiencia, creando propias vivencias a través de una percepción cifrada que también son parte de la naturaleza humana. En igual forma, la teoría del enactivismo,²² ofrece nuevos conceptos que han ayudado a superar las problemáticas funcionalistas tradicionales, entendiendo al autismo desde una visión integradora, ya que considera que la cognición, la comunicación y la percepción no son entidades separadas, sino que poseen un sentido de coordinación, de esta forma, se consigue comprender que el estudio del autismo ha estado estrechamente relacionado con la interacción dinámica entre un organismo cognitivo (niño con autismo) y su medio ambiente, estableciendo que el entorno es producto de una

²² Esta teoría considera la cognición como una actividad continua moldeada por procesos autoorganizados de participación activa en el mundo y por la experiencia y autoafectación del cuerpo animado, señalan Varela, Thompson y Rosch (1991).

selección, mismo que se da por medio de la capacidad de relacionarnos con el mundo exterior e interior que nos rodea (De Jaegher, 2013).

La importancia del lenguaje en el autismo infantil

El pensamiento, es más que un proceso psicológico que forma parte de las vastas actividades del cerebro, mismo que está ligado con el conocimiento sensorial, la práctica y la experiencia. Para que el pensamiento pueda ejecutarse, es necesario llevar diversas funciones como son la recuperación y procesamiento de la información de la memoria. El pensamiento necesita dos elementos indispensables para su funcionamiento, los cuales son la imagen y el lenguaje. Pero el lenguaje es más que solo comunicar ideas que parten del pensamiento, y que después escogemos palabras que se vuelven frases para expresarnos y finalmente producir sonidos. Tanto para Gadamer como Ponty, el lenguaje no sólo es un mero instrumento que permite articularnos con el mundo, sino que es el medio que nos permite estar en el mundo. Más aún, Gadamer (1992) afirmó que el ser, que puede ser comprendido, se transforma en lenguaje. En este orden de reflexiones sobre el lenguaje y el cuerpo, en el autismo infantil encontramos que, durante mucho tiempo, la fenomenología estuvo dedicada en estudiar el funcionamiento de la conciencia, pero ahora este método está dirigido a analizar las relaciones con el otro, tanto individualmente como socialmente. Por tanto, se rompe con el paradigma tradicional que afirmaba que

la mente (del autismo) está en el cerebro únicamente, hoy se abogaría por una concepción que ocupa todo el cuerpo. De esta manera, estamos ante un paradigma de corporeización de la mente, donde se da peso a las interacciones sociales que contribuyen en la reformación del pensamiento, el lenguaje y el comportamiento del infante con autismo, con ello se propone equilibrar la visión psicobiológica y, por ende, los niveles de medicalización del sujeto. El neurólogo Oliver Sacks¹³, en su trabajo "Un antropólogo en Marte", por medio del análisis de siete casos neurológicos, incluyendo el autismo, subraya la importancia de dejar de buscar una posible "cura" a ciertas anomalías mentales, y propone estudiarlas desde una postura menos estigmatizadora, situándolas en un espacio de variabilidad de la condición humana. Por ejemplo, analizó la condición del dibujante inglés Stephen Wiltshire, diagnosticado con autismo, quien tiene la capacidad de trazar de memoria ciertas ciudades, solo observándolas desde un helicóptero. El biólogo Humberto Maturana (1992) enfatizó en que el lenguaje es más que un sistema de símbolos para comunicarse, que tienen un valor intrínseco relacionado estrechamente con las emociones, mismas que juegan un papel definitivo para la convivencia humana. Así mismo, dividió la reflexión del lenguaje en dos ideas, las epistemológicas y las biológicas. Las epistemológicas dan respuesta a que somos seres humanos en lenguaje, esto es que coexistimos al ser observadores que reflexionan en el aquí y ahora de la

¹³ Fue profesor e investigador de neurología en el Albert Einstein College de New York.

experiencia, porque si no hay lenguaje no existe la reflexión, no hay discurso y por tanto no hay ser. Cuando se reflexiona en el lenguaje, ya somos parte de él. Por lo cual, pensar el autismo desde estas reflexiones nos brindó la oportunidad de llevarlo más allá de la explicación psiquiátrica, se da una reformulación de la experiencia del sujeto, de su forma de ser y estar en el mundo por medio de su lenguaje. El conocer como una persona con autismo traduce a la sociedad y las experiencias cotidianas, como sus explicaciones representan un fenómeno complicado debido a que su lenguaje es cifrado en muchas ocasiones, y esto posiblemente generaría conflictos de criterios de aceptación y negación ante quien lo perciba, pero también ofrece nuevas oportunidades sobre la comprensión de los procesos cognitivos, emocionales y del lenguaje del ser humano.

Paul Ricoeur (1999) parte de la noción heideggeriana de "la pertenencia del yo a su mundo", propone que la temporalidad es el carácter dominante de la experiencia humana, sostiene que la conciencia subjetiva puede alcanzarse a través del lenguaje. Para esclarecer la experiencia temporal Ricoeur acude al relato, a la trama narrativa, ya que su tesis fundamental fue que "la narración identifica al sujeto en un ámbito eminentemente práctico: el del relato de sus actos. Sin narración no hay, pues, identificación posible ni del individuo ni de las comunidades" (Ricoeur, 1999, p. 27). Para el autor, la narración es lo que hace posible la filiación del individuo a sus comunidades. Nosotros como investigadores, estamos ante caminos referentes a la cognición social, donde la fenomenología no solo se limita al estudio de la conciencia

humana, estamos inmersos en el estudio de las relaciones con el otro, no solo individualmente, sino socialmente. Para el estudio del autismo infantil, encontramos que las nuevas investigaciones están construyéndose sobre enfoques interdisciplinarios, donde los esfuerzos se centran en conocer las diversas experiencias de interactuar, es un trabajo complejo poder internarse en las narrativas de la comunidad del autismo, poder investigar el cómo es que se puede llegar a entender un lenguaje tan complejo. Finalmente, comprendimos que la condición del autismo no cancela el lenguaje por el solo hecho de no vocalizarse, haber alteraciones como la ecolalia o simplemente no tener sentido, sino que el lenguaje (con autismo) recorre sendas comunes como son la interacción con los demás, la producción de sentido y la integración de códigos de su sociedad.

Un posible cambio de paradigma en el estudio del autismo

La profesionalización de la salud mental infantil, a través de la paidopsiquiatría, dio grandes avances en los años 60 en el terreno conductual y en la psicofarmacología de menores, esto representó un cambio de paradigma en la nosografía psiquiátrica. Pero al mismo tiempo, dio pie a una reflexión crítica entorno a la unión entre ciencia y ética, entre el autocuidado y la salud pública, y su negociación con las políticas sanitarias que impusieron los gobiernos en pos del bienestar social. Para entender este cambio de paradigma de la psiquiatría infantil, es necesario recurrir a Thomas S. Kuhn, ya que su contribución a la filosofía de la ciencia marcó, no

sólo una ruptura con las posiciones epistemológicas de su época, sino que inauguró un nuevo estilo en esta disciplina, destacando notablemente la importancia de la historia de la ciencia. Kuhn fue uno de los principales representantes de la "nueva filosofía de la ciencia", su formación de historiador y filósofo le permitió una visión única sobre el funcionamiento de la ciencia. Este autor definió a "los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, 1993, p. 13). Para el caso del autismo infantil, este espectro ha estado dominado por el paradigma biomédico. Kuhn señaló, que la ciencia ha pasado por momentos de inmadurez, en el cual se desarrollaron diversas escuelas o corrientes llamadas así desde la psicología clínica, mencionó que las revoluciones científicas son episodios de desarrollo, no acumulativos, ya que cuando un paradigma entra en crisis es reemplazado, parcial o totalmente, por uno nuevo. Este nuevo paradigma, se centra en un periodo llamado ciencia normal. La ciencia normal parte de un "acierto" o "logro", que se da cuando una teoría pudo explicar algún hecho o fenómeno. De esta manera, la ciencia normal, en principio, es un periodo donde la actividad científica centra sus esfuerzos en resolver problemáticas definidas y parciales. Por medio de estas resoluciones, los científicos intentan responder el mayor número de problemáticas a partir del uso de sus propias técnicas de investigación ya consolidadas. Esto le ha llevado a muchos científicos a situarse en una posición conservadora, donde se busca más la preservación de paradigmas "dominantes", ge-

nerando así una lucha de resistencia entre las ideas nuevas y los paradigmas ya consolidados. Ante esta situación, comprendemos porque el estudio del autismo ha permanecido mayormente en un paradigma biomédico y validado desde la psiquiatría. Esto da como posible respuesta, que el trastorno del espectro autista es una condición que solo le concierne a la salud mental, centrandolo su origen y su única respuesta en las neurociencias y la farmacología. Han pasado cerca de 73 años desde que Leo Kanner comenzara los trabajos sobre este trastorno infantil, aún continúa siendo mayormente clínica la visión de este espectro, aun cuando no existe un examen neurobiológico que haya podido validarlo a través de la demostración de una disfunción del sistema nervioso como lo explicó la neuróloga Isabelle Rapin.²⁴ Comprendemos que la paidopsiquiatría, al ser una ciencia relativamente joven nunca haya transitado en la etapa de la "ciencia normal", Kuhn explicó en qué consistía dicha etapa, la historia de la ciencia estaba marcada por largos periodos de refinamiento estable, misma que era estructurada sobre cambios no secuenciales o en un objetivo definido, esto era que las teorías de las ciencias podían tener o no tener una relación entre ellas mismas o una comunicación. En esta situación, la psiquiatría infantil al no tener esa etapa de refinamiento, pensaríamos que ha dejado diversos cabos sueltos donde no ha buscado adecuarse

²⁴Isabelle Rapin fue doctora pionera de la neuropediatria, y sus estudios sobre el autismo infantil son un referente obligatorio para la comprensión de lo que hoy significa esta condición humana. Señaló que el posible origen del autismo se encontraba en el campo de lo neurobiológico.

a la realidad del sujeto o comprender su realidad sociohistórica, sino ha intentado imponer un paradigma organicista que solo corrija la afectación neuronal. Para el estudio sobre el autismo, han existido periodos de gran pugna entre los que sitúan a la etiología del autismo en la naturaleza neurológica y los que la ubican en un espacio sociocultural, donde unos a otros desacreditan sus teorías por medio de la omisión o la negación, donde lo científico se convierte más en un problema ideológico. Tenemos de ejemplo que en 1978, cuando se celebró el primer *International Autism Symposium* en Madrid ante 1,800 representantes de todo el mundo, el psicólogo clínico Ivar Lovaas enfatizó la naturaleza neurológica del autismo, esto ocasionó que algunos ponentes psicodinámicos lo contradijeran en el acto, dicha situación derivó en un disturbio, hasta que Angel Rivière,¹⁵ quien presidía el panel de ponentes, puso orden diciendo que: en la ciencia, no sólo la controversia no es algo desagradable, sino que es ineludible.

Kuhn (1993) señaló que ciertos procesos llevan a un entrenamiento del conocimiento científico por parte de las nuevas generaciones de científicos, que se centra en el manejo y aplicación de un solo paradigma científico para diversas problemáticas. Siendo así, que la característica más importante de la "ciencia normal", es la existencia de un paradigma que doblegue a las demás ideas. A su vez, la investigación del autismo se ha realizado

mayormente desde los textos de la neurología, la psiquiatría y la psicopatología, dejando muchas veces relegados una variedad importante de fuentes como son: relatos, novelas, artículos, fotografías, pinturas y archivos audiovisuales. Hemos entendido, que dichas fuentes desechadas, pudieron elaborar una interpretación más profunda del diagnóstico y sus registros, con base a ese discurso cifrado se hubiera podido dar paso a la construcción de un nuevo paradigma interdisciplinario, que podría haber ido más allá de lo que hoy conocemos como Trastorno del Espectro Autista.

Kuhn puso sobre la mesa la discusión que emerge entorno al crecimiento de lo que se llama "conocimiento científico", confrontando directamente a los positivistas lógicos y falsacionistas. Hemos comprendido la difícil separación de ideas psiquiátricas de lo que representa el autismo, pero no imposible, logrando este fenómeno de disociación es probable que se genere algo llamado "*switch gestáltico*", llamado así por Kuhn. En otras palabras, todo el saber acumulado sobre el conocimiento del autismo debería ser organizado bajo una nueva forma de comprensión, en donde las viejas respuestas y los métodos de siempre no incurrieran en la limitación de nuevas teorías, por el hecho de ser paradigmas instituidos, esto provocaría una crisis del saber que desembocaría, probablemente, en lo que se conoció como "revolución científica" entorno al trastorno del espectro autista.

Kuhn explicó que las revoluciones científicas, suceden cuando un nuevo logro o paradigma proporciona las herramientas necesarias para obtener un nuevo enfoque, un diferente método de análisis, pero al mismo tiempo se dará la

¹⁵Fue un especialista español de autismo, fue catedrático de psicología cognitiva y coordinador de los estudios de Especialización en Perturbaciones de la Audición y del Lenguaje de la Universidad Autónoma de Madrid.

aparición de nuevos problemas. Este fenómeno puede tener cabida, al momento en que diversas disciplinas se agreguen al estudio del autismo, con ello nuevos investigadores que han analizado el autismo desde diferentes corrientes teóricas ajenas a la medicina o la psicología. En este orden de ideas, la neuróloga Isabelle Rapin en su momento dio un giro al estudio del autismo infantil, señalando que hay muchos desacuerdos entre los expertos en relación con los casos de autismo, ya que, si bien está definido por el comportamiento social, este carece de una respuesta biológica definitiva, y remarca que el mayor problema radica en qué tan lejos se sitúe del promedio a estos niños diagnosticados con autismo. Rapin (1994) metaforiza respecto a la altura, el hidrato de carbono en la sangre, el peso o la presión arterial, mencionó que según la media que lo ubique resultará ser parte de un diagnóstico, señaló que existe una amplia zona gris que se encuentra entre la normalidad y la enfermedad. Por tanto, esto hace que el diagnóstico sea muy difícil de sostener, y muy fácil de confundir con otros trastornos del desarrollo infantil, por ejemplo, antes de diagnosticar masivamente a niños con autismo deben realizarse audiogramas, ya que usualmente la poca empatía con el entorno social se deba a un problema causado por un daño en el oído interno. Finalmente, el escritor y psicólogo Steve Silberman en su obra *Una tribu propia Autismo y Asperger: otras maneras de entender el mundo*, ha sostenido que el concepto de neurodiversidad debe tener que ver más con entender el autismo como una condición llena de creatividad e innovación. A Silberman, (2015) después de entrevistarse con padres de niños con

autismo, le hicieron saber que la solución a la mayoría de las problemáticas que presenta el trastorno del espectro autista no se encuentra en una píldora, sino más bien en el establecimiento de comunidades comprensivas.

La antipsiquiatría frente al autismo infantil

Stockton (1995) indica que la epistemología de la historia exige presentar los datos contextualizados, es así como los textos-discursos se mueven bajo un fluido temporal en el que se van expresando las relaciones de causa-efecto. Por tanto, David Cooper en Inglaterra como Ronald D. Laing en Italia fueron los principales referentes de este cambio de discurso sobre la enfermedad mental. Ellos evocaron una teoría más humanista y un tratamiento más benigno para las personas recluidas en alguna de las instituciones psiquiátricas, logrando un cuestionamiento directo hacia la práctica psiquiátrica biologicista soportada por teorías orgánicas, biológicas y genéticas, resaltando que la mayor problemática partía de la forma en que se educaba y se enseñaba la concepción de la enfermedad mental. En algún otro tiempo han existido autores, de diferentes disciplinas, que han defendido esta representación de la enfermedad mental, como fue el caso del sociólogo Ervin Goffman, el filósofo Michel Foucault y el psicoanalista Bruno Bettelheim, indica Vásquez (2011). Es así como visualizamos las formas de analizar el discurso psiquiátrico, comprendimos que varían en tiempo, disciplina y propósito.

Este grupo de especialistas fortalecieron el movimiento denominado Anti-

psiquiatría, criticaron y cuestionaron tanto el discurso de la psiquiatría como el de la psicología clínica junto a sus tratamientos y los respectivos derechos de los enfermos mentales, estos críticos de la salud mental abren interrogantes hacia la historia de sus métodos como son: la lobotomía, los electroshocks, el encierro, el amarre, la medicalización, el internamiento involuntario. La antipsiquiatría fue un movimiento ideológico, no complementario a la psiquiatría, que intentó reformar el asilo, más allá del encierro forzado y la excesiva medicalización. Así también, buscó transformar las relaciones entre el personal e internos en el sentido de lograr romper con la estigmatización del mundo de "la locura", eliminando la noción misma de enfermedad mental, señala Adolfo Vásquez (2011). Este movimiento tuvo un carácter más político de impugnación del quehacer y saber psiquiátrico, fue desarrollado entre 1955 y 1975 en las naciones donde ya estaban institucionalizada la psiquiatría y el psicoanálisis como máximos saberes reguladores de la normalidad y la anormalidad. La antipsiquiatría, desde sus orígenes, fue asociada principalmente con políticas de izquierda, en donde se reclamaban la abolición de las prácticas psiquiátricas, por otro lado, importantes representantes políticos como Ronald Reagan de los Estados Unidos y Margaret Thatcher en el Reino Unido, mostraron su total apoyo a la "asistencia comunitaria", y no tanto porque congeniaran con las ideas propuestas por la antipsiquiatría, sino porque se oponían a la idea de un Estado benefactor de onerosos medicamentos y tratamientos prolongados, y les interesaba eliminar esos costosos espacios que ocupaban los enfermos en los hospitales psi-

quiátricos. Al final, la antipsiquiatría reclamó no hacer de los enfermos mentales una categoría aparte, a los que se encierra y se cuidan de manera indefinida e imperativa. Así, este discurso proveniente de la vida social y de las colectividades organizadas entorno a circunstancias y experiencias, que fueron más allá de la individualidad, dio como resultado un fenómeno relevante en un tiempo y espacio determinado, mismo que se desembocó en acciones y estableció relaciones más equitativas.

Adolfo Vásquez, dio cuenta que el discurso de la psiquiatría siempre ha estado cargado de múltiples creencias, como lo señaló Van Dijk (2011). Dentro de una sociedad o cultura existe un conjunto de creencias generalmente reconocidas, es un cuerpo de conocimiento que nunca se cuestiona y que aceptan todos los miembros potencialmente competentes de una cultura. Vásquez (2011) compagina su postura con el trabajo del psiquiatra Thomas Szasz, al señalar que la psiquiatría contiene en sus entrañas una problemática que hace referencia a su discurso inquisidor, mismo que está constituido como un dispositivo de poder, en donde la importancia del espacio (psiquiátrico) y de quien lo enuncia (médico) es válido para asignar una categoría o un diagnóstico, en este punto el saber médico es un instrumento lingüístico que ha sido previamente socializado en usos y contextos específicos, de esta manera es así como se aceptan universalmente sus prácticas.

Por otro lado, el análisis del discurso de la antipsiquiatría reveló que existe una correlación histórica entre la psiquiatría y el Estado que se acuña por medio del discurso político. Chilton y Schäffner (2000) en *Discurso y política* señalaron que

la palabra política implica acciones (lingüísticas) que involucran el poder o su opuesto, en este caso la antipsiquiatría sería una especie de fuerza de resistencia. La política, en un sentido más amplio, es toda actividad relacionada con el poder y su ejercicio, por lo tanto, el discurso político es un instrumento de poder dentro de la psiquiatría y la antipsiquiatría.

Vásquez (2011) reveló que es innegable el impacto de la cultura y la época en la constitución de un vocabulario técnico y de su repertorio de conceptos, así como lo enunció Chilton y Schäffner (2000), lo que se considera político depende de los participantes. En las sociedades, los discursos institucionales se comunican mediante un conjunto de diferentes tipos de textos y formas de habla. Vásquez (2011) apuntó a la forma en que se han creado leyes que obligaron al internamiento o tratamientos forzados para los llamados "locos" o de comportamiento extraño. Si bien señaló que un padecimiento como la esquizofrenia es parte del mito moderno de la enfermedad mental, no se intenta negar la existencia de la locura o de los avances de la psiquiatría. Enfatizó que la locura no está necesariamente dentro de las paredes de un psiquiátrico, sino también se puede hallar junto al resto de la sociedad. Lo que Vásquez cuestionó es la veracidad científica de categorizarla, legislarla y tratarla como una enfermedad legítima tan curable como una apendicitis o una neumonía. La llamada locura en su sentido clásico y literario es más bien un asunto personal (anormalidad) o político (desacato o disidencia). Szasz (2006) analizó el discurso de la farmacodependencia, concluyó que ambas responden a intereses del Estado, explicó que el ser humano durante toda su existencia ha

utilizado y abusado de las drogas legales e ilegales, pero fue en el siglo xx que se promulgaron las primeras leyes antidrogas y la inclusión de ciertas drogas a una lista oficial de la Asociación Psiquiátrica Americana, para el uso de los trastornos mentales. Fue antes de ese momento que no se padecía el llamado problema de la droga, ni el discurso de la drogadicción sufría una connotación despectiva. Desde la perspectiva de Chilton y Schäffner (2000) coexiste una directa relación entre la política y el lenguaje. Bajo este tenor de ideas, el discurso del autismo también puede ser utilizado con fines persuasivamente políticos. Para el caso de México la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista, decretada el 30 de abril de 2015, fue un aporte importante para la atención del TEA, pero demostró que fue elaborado con cierto nivel de desconocimiento de esta condición, al momento en que el discurso emanado se contradecía con las disposiciones actuales legales, políticas públicas, recursos presupuestales, centros especializados y comunicación social para dar una atención correcta a este creciente grupo social. Quedó ex-puesta la incomprensión, al momento en que se pretendió expedir "certificados de habilitación", que más allá de ayudar a las personas con autismo, servían como un instrumento para estigmatizar a las personas con esta condición. Ante este error, el Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación determinó que estos "certificados" eran anticonstitucionales, porque violaban los derechos humanos de igualdad y libertad de trabajo. Por consiguiente, comprendemos que el autismo es una problemática compleja de arduo entendimiento y empático

tratamiento, es por lo que se debe abogar no solo por un tratamiento psiquiátrico, sino también se deben de tomar en cuenta opiniones especializadas provenientes de diferentes disciplinas sociales, que se han interesado en el estudio del trastorno del espectro autista.

Conclusión

La historiografía como disciplina crítica proporcionó una visión importante y necesaria para poder profundizar en la comprensión actual del autismo infantil. Por consiguiente, ayudó a analizarlo de una posición diferente y transdisciplinaria, agregando conceptos como el de cuerpo, tiempo, espacio, horizonte y paradigma, por mencionar algunos. Fue así, con una nueva visión (historiográfica) sobre el estudio del autismo, que se presentó la posibilidad de abordar reflexiones ajenas a la psiquiatría o a la psicología, lo que proveyó la oportunidad de identificar nuevos valores, ideas y teorías en función al uso y representación del discurso histórico del TEA. Por último, dio la oportunidad de hacer una reflexión crítica sobre el contenido de textos antiguos, así como de fuentes actuales, vislumbró elementos sustanciales como el estudio del pasado, las maneras de significarlo, la construcción del discurso y su proceso de divulgación, todo con la finalidad de repensar el estudio del autismo.

Bibliografía

- Baron, S.C. (2010). *Autismo y síndrome de Asperger*. México: Alianza Editorial.
- Chilton, P. y Schäffner, C. (2000). "Discurso y política". En Teun Van Dijk, *El discurso como interacción social, Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. (1992). Autopresentación. En *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Garanto, J. (1990). *El autismo. Aproximación nosográfico-descriptiva y apuntes psicopedagógicos*. Barcelona: Herder.
- Hartog, F. (2005). *El arte de la narración histórica, Historia de la historiografía contemporánea de 1968 a nuestros días*. México: Instituto Mora.
- Koselleck, R. (1993). "Espacio de experiencia y Horizonte de expectativa, dos categorías históricas", en *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Lane, H. (1976). *The Wild Boy of Aveyron*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Maturana, H. (1992). "Emociones y lenguaje" en *Educación y Política*. Santiago de Chile: Pedagógicas Chilenas, S. A.
- Merleau-Ponty, M., (1996). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Rapin, I. (1994). "Autismo un síndrome de disfunción neurológica" en *Autismo infantil y otros trastornos del desarrollo*. Buenos Aires: Paidós.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narrativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Sacks, O. (2009). *Un antropólogo en Marte*. México: Anagrama.

- Silberman, S. (2017). *Una tribu propia. Autismo y asperger*. España: Ariel.
- Szasz, T. (2006). El mito de la enfermedad mental. En *Razón, locura y sociedad*. México: Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T, A. (2011). *Sociedad y discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MA: MIT Press.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos*. México: Paidós.

Hemerografía

- Asperger, H. (1944). "The 'Autistic Psychopaths', *Childhood*". *Archives for Psychiatry and Nervous Diseases* 117.
- Bartra, R. (2004). "La conciencia y el exocerebro. Una hipótesis sobre los sistemas simbólicos de sustitución", *Revista de la Universidad de México*.
- Coy, L. y Martín, E. (2017). "Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA)", *Estudios Pedagógicos XLIII* (2).
- Csordas, T. (1990). "Embodiment as a Paradigm for Anthropology", *Ethos* 18.
- De Jaegher, H. (2013). "Embodiment and Sense-making in Autism", *Front. Integr. Neurosci.* 7:15. doi: 10.3389/fnint.2013.00015
- Stockton, S. (1995). "Writing in History, Narrating the Subject of Time", *Written Communication*, 12, 1.
- Vásquez, R. A. (2011). "Antipsiquiatría. Deconstrucción del concepto de enfermedad mental y crítica de la razón psiquiátrica", *Nómaditas, Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 31 (3).

Del cuerpo que se representa al cuerpo que se siente. Georges Vigarello y el estudio del cuerpo en la historia

From the Body that is Represented to the Body that is Felt. George Vigarello and the Study of the Body in History

Resumen

El cuerpo se ha convertido en uno de los lugares privilegiados para el estudio de la sociedad y los individuos. El texto parte del interés de observar los rumbos que ha tomado la historia del cuerpo en años recientes con el fin de apreciar tendencias, temáticas y problemas de investigación. El artículo se enfoca en el caso del historiador Georges Vigarello con el propósito de reflexionar sus estrategias de investigación. Se imponen a las investigaciones históricas de los últimos años: hacer aparecer la "experiencia" del cuerpo y traer a escena efectivamente al cuerpo en las investigaciones que lo hacen su objeto de estudio o que adoptan esta perspectiva de análisis.

Palabras clave: historiografía del cuerpo, historia del cuerpo, giro corporal, Georges Vigarello

Abstract

The text is based on the interest in observing the directions taken by studies of the body in recent historiography, which makes it its subject of study. The essay is divided into three sections; the first two attempt to outline a general panorama of historical studies on the body, highlighting some trends and problems. The second focuses on the case of the historian Georges Vigarello, in order to ground the observations of the first sections.

Key words: Body, Historiography, History of the Body, George Vigarello

Fuentes Humanísticas > Año 33 > Número 63 > II Semestre > julio-diciembre 2021 > pp. 75-92.

Fecha de recepción 06/08/21 > Fecha de aceptación 31/01/22

ggalantames@gmail.com

* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

El presente texto parte del interés de observar los rumbos que han tomado los estudios en torno al cuerpo en la historiografía reciente que lo hace su tema de estudio. Concretamente me interesa observar algunas de las principales tendencias temáticas, el tipo de retos o problemáticas que persisten y las estrategias de investigación enarboladas a partir de ello.

En las últimas décadas, a raíz del llamado “giro corporal”, hemos asistido a la entronización del cuerpo como uno de los lugares privilegiados para el estudio de la sociedad y los individuos. El “cuerpo” ha sido problematizado, desestabilizado y transformado en una categoría analítica central de las humanidades y las ciencias sociales. En esta transformación la importancia del cuerpo para los individuos y las sociedades humanas ha sido ampliamente argumentada.

Otros trabajos han abordado la emergencia del cuerpo como objeto de estudio de la disciplina histórica y las justificaciones que se han ofrecido para legitimar al cuerpo como un objeto de estudio importante para la comprensión del pasado, de modo que no trataré ese punto en este artículo (Galán, 2009). Por ser revelador de lo social, de lo cultural, de lo político y hasta de lo económico, el cuerpo ha ganado terreno como un objeto y tema legítimo, como elemento heurístico del pasado y las múltiples formas de aprehenderlo.

Para intentar pensar este asunto, este texto está dividido en tres apartados. El primero y el segundo intentan trazar un panorama general de los estudios históricos en torno al cuerpo, subrayando algunas tendencias y problemas persistentes. El tercer apartado se enfoca en el caso del historiador del cuerpo, Georges Vigare-

llo, con el fin de aterrizar de modo más esclarecedor las observaciones del primer apartado.

Aunque no es asunto de este artículo, conviene hablar brevemente de la motivación que hay detrás de este interés: ¿por qué sería pertinente observar el rumbo que ha tomado la historia del cuerpo en términos historiográficos? A finales de la década de 1980 fue palpable la multiplicidad de enfoques dedicados al estudio del cuerpo y de fuentes con las que hacer la historia del cuerpo.¹ La impresión dominante en este contexto era que la historia del cuerpo era un rompecabezas en construcción (Ripa, 2007, pp. 47-54). Para investigadores del tema, este “boom” de los estudios del cuerpo revela varias coyunturas. Memmi (2014), por ejemplo, comenta que este “boom” atestigua el descubrimiento (o redescubrimiento) a mediados del siglo xx de la di-

¹ El surgimiento del cuerpo como objeto de estudio de la disciplina histórica debe entenderse como parte de un momento historiográfico más amplio ubicado particularmente dentro del contexto de la llamada *nouvelle histoire*, vinculada a la historia de las mentalidades y estructurada alrededor de la revista *Annales*. La llamada *nouvelle histoire* pretendió, en su momento, promover un nuevo tipo de historia enfocada en pensar nuevos problemas, enfoques y temas (entre ellos el tema del cuerpo). Este momento historiográfico se visibilizó con la publicación de dos volúmenes: el primero de ellos titulado *Hacer la historia*, publicado en 1974 bajo la dirección de Jacques Le Goff y Pierre Nora; el segundo, titulado *La nueva historia*, publicado en 1978 bajo la dirección de Jacques Le Goff, Jacques Revel y Roger Chartier. En éstos se invoca, entre otras cosas, al “desmenuzamiento” de los objetos de estudio de la historia, se reconoce a la antropología como influencia teórica principal, y se invita a que el historiador reflexione sobre sus procedimientos metodológicos y sus recursos disciplinares de escritura (Dosse, 2006, p. 159-201).

mensión física-corporal de los agentes sociales como algo de suma importancia para pensar e integrar al análisis académico, pero también a la cotidianidad.

Si bien, en la década de 1990 y el primer decenio del siglo XXI esta línea temática se consolida, también en este período los cuestionamientos comienzan a surgir. Por ejemplo, alrededor de 1990 aparecen críticas desde el ámbito historiográfico que objetan que el cuerpo en las investigaciones históricas aspire únicamente a ser representación y discurso. Desde esta perspectiva se señalaba que los cuerpos comen, trabajan, sufren y mueren (Duden, 1992, p. 471). Las historias de los cuerpos –en palabras de Dorinda Outram (1993, p. 349)– flotaban sin encarnarse nunca en la experiencia individual. Las críticas sirvieron para considerar el tema de la experiencia corporal como algo importante por hacer en la historia del cuerpo y mostraron al mismo tiempo la dificultad de integrar esta dimensión al análisis histórico.

Asimismo, es también en estas décadas de auge que uno de los obstáculos mayores para la historia del cuerpo se revela: el “horror” de lo fragmentario e inabarcable del cuerpo como objeto de estudio (Memmi, Guillo y Martín, 2009). Es decir, el cuerpo, a pesar de ser una veta de incursión a fenómenos sociales diversos y múltiples problemas, no se deja “atrapar” de manera fácil en las investigaciones históricas. No hay ninguna duda que estamos en nuestros cuerpos: sentir, actuar, hablar o pensar implica que tenemos un cuerpo a nuestra disposición. Empero, esta evidencia silenciosa y estructurante del cuerpo, que nunca interrogamos en nuestra vida cotidiana, se vuelve opaca y extraña, cuando intentamos aproximar-

nos desde una forma disciplinar (particularmente de modo histórico). Ya que es a partir del cuerpo (*con nuestro* cuerpo) que nos lanzamos a la conquista epistemológica del mismo, actuando como si fuera externo a uno mismo (Levine y Touboul, 2002, p. 11).

A modo de síntesis, Rafael Mandressi dice que el “cuerpo” y la historia del cuerpo han pasado de ser un objeto sin historia, a una historia sin objeto (2009, pp. 143-169). De ahí que, a unos decenios del llamado “giro corporal” en la historiografía, se imponga un momento reflexivo representado por las siguientes preguntas: ¿qué implica entonces hacer historia del cuerpo?, ¿en qué sentido el cuerpo –como objeto de estudio– necesita ser aprehendido de manera diferente por el historiador?, ¿son todas las historias que se cobijan, o se identifican con la palabra “cuerpo”, historias del cuerpo?, ¿es el “cuerpo” un objeto imposible de la disciplina histórica?, ¿qué estrategias utilizar para aprehenderlo en el tiempo y hacer frente a su polisemia?, y ¿cómo encarnarlo en la escritura académica?

Estas preguntas –que dejo abiertas– sirven como introducción a la segunda pregunta de esta digresión: ¿por qué sería pertinente observar algunos rumbos que ha tomado la historia del cuerpo en términos historiográficos? Considero, a ese respecto, que la reflexión de índole historiográfica sobre la historia no debe ser una actividad secundaria que realizan algunos historiadores, sino que más bien debe ser una condición de posibilidad para la investigación histórica (Mendiola, 2000). Los estudios en torno al cuerpo y la corporalidad son sintomáticos de las preocupaciones de las sociedades contemporáneas en cuanto que revelan el

creciente interés de un campo de estudio que ha tenido un importante aumento en las últimas décadas. Sin embargo, como campo de estudio, y desde las consignas anteriores, es necesario que reflexione sobre sí mismo para indagar aún más las maneras en las que se ha estudiado el cuerpo y cómo es posible hacerlo desde la historia.

I. Un panorama general

Antes de lanzarnos a este panorama (que más que panorama se ofrece como un diagnóstico fragmentario), cuya pretensión es señalar tendencias generales en los últimos años y problemáticas persistentes, conviene nuevamente hacer dos aclaraciones. En primer lugar, cuando hablo de *historia del cuerpo*, ¿a qué me refiero? Uno de los términos principales que utilizo en este texto, y cuya finalidad es la de agrupar y sistematizar la lectura de libros de historia y obras, es el de *historia del cuerpo*. En el caso de la disciplina histórica, hacer historia del cuerpo ha consistido (aquí estoy generalizando burdamente) en un modo de pensar sobre el cuerpo que busca mostrar las representaciones y prácticas corporales en su contexto histórico. Sin embargo, no es algo claramente definido, ya que el estudio del cuerpo coincide o se mezcla con otros intereses temáticos (como la historia de la medicina, el género o la sexualidad, por mencionar algunos rubros). Willemijn Ruberg (2020) plantea que la historia de cuerpo puede considerarse ya como un campo específico porque hoy es una línea de investigación con sus propias revistas, volúmenes temáticos, coloquios y seminarios (p. 9).

Si bien, por historia del cuerpo podemos entender en términos muy vagos a los textos de historia producidos académicamente que hacen del cuerpo su objeto de estudio, la idea misma de historia del cuerpo como una empresa temáticohistoriográfica mucho más amplia dentro del quehacer histórico dedicada al estudio del cuerpo se consolidó en un momento posterior a la publicación de los primeros trabajos históricos en torno a este tema.² Es a inicios del siglo XXI cuando observamos que esta empresa historiográfica se consolida cuando se identifica como una línea temática particular dedicada a pensar procesos históricos desde una perspectiva singular: la corporal.³ Es bajo esta luz que ciertas obras históricas anteriores (y posteriores) adquieren una especial significación historiográfica al ser reposicionadas como parte de una amplia línea de investigación que es la “historia del cuerpo”. En

² Un signo evidente del éxito del interés por el cuerpo lo constituyen los tomos *Historia del Cuerpo Humano*, coordinados por los historiadores Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine y Georges Vigarello, publicados en 2001 en español por la editorial Taurus. Esta obra es, hasta cierto punto, la primera en su rubro temático. Precedida tan sólo por los tomos que publicaron en 1990, Michel Feher, Nadia Tazi y Ramona Nadal, *Fragments para una historia del cuerpo humano*. Estos tomos, compuestos de diversos ensayos –autoría de distintos especialistas–, constituyen una especie de momento síntesis de estos múltiples enfoques y estudios en torno al cuerpo.

³ La proliferación de estudios sobre el cuerpo a inicios del siglo XXI tiene que ver, en la opinión de Ruberg (2020), por un lado, con un cambio en la percepción del cuerpo moderno. De un cuerpo disciplinado y rígido, se pasa a la idea de un cuerpo flexible y fluido, cuya identidad se adapta en todo momento. Por otro lado, está la importancia que adquieren las críticas feministas y el crecimiento de los estudios de género.

ese sentido, en lo particular, entiendo por “historia del cuerpo” la reflexión y el estudio del cuerpo desde el quehacer histórico e historiográfico. Hacer historia del cuerpo implica preguntarse cómo cambia la comprensión de determinados fenómenos históricos si son examinados a la luz de la perspectiva corporal, o bien, haciendo de la categoría “cuerpo” el criterio de análisis privilegiado.

De igual modo, las tendencias y problemáticas desglosadas a continuación obedecen principalmente a la lectura de obras históricas publicadas sobre todo en los últimos veinte años. Tomo como punto de partida temporal la publicación de los volúmenes *Historia del cuerpo humano* (Corbin, Courtine y Vigarello, 2001), por su carácter de síntesis del tipo de historia del cuerpo que se venía haciendo hasta ese momento. En ese sentido, señalar la multitud de líneas temáticas sería una labor por mucho interminable. En este texto sólo me limito a algunas de ellas. La selección no es exhaustiva y tampoco imparcial, obedece a la intención de resaltar el dinamismo de un objeto poliédrico. Asimismo, estas menciones persiguen un mero fin descriptivo en aras de trazar un panorama que posibilite ubicar al lector en la discusión.

¿Hacia dónde se han movido las discusiones? ¿Se han separado mucho de aquellos trabajos pioneros de carácter histórico en torno al cuerpo? La respuesta es a la par afirmativa y negativa. Veamos a continuación por qué: observamos en ese sentido una proliferación de trabajos vinculados a la historia del género, la sexualidad, la belleza o las apariencias y la medicina desde la perspectiva corporal (por mencionar un ejemplo: Pardo-Tomás,

Zarzoso y Menchero, 2018). Lo anterior no es extraño, ni nuevo, en cuanto que el interés por el cuerpo se ha mezclado con estas líneas temáticas y en muchos casos ha partido de éstas (Hamilakis, Pluciennik y Tarlow, 2002). La particularidad aquí quizá sea la exigencia enfática de trabajar explícitamente desde el registro corporal, es decir, a partir del cuerpo mismo como categoría analítica central y la experiencia histórica de la corporalidad como una perspectiva que permite privilegiar el aspecto experimental/experiencial del pasado humano. Lo anterior es entendido por quienes se ocupan de la historia del cuerpo –tal es el caso de Nora Doyle (2018)– no como el estudio de aspectos fácticos que acontecen *a* y *en* los cuerpos desde un punto de vista biológico o fisiológico, sino como los modos en que los discursos dominantes en torno al cuerpo y las experiencias corporales son significados por los sujetos históricos. Textos como los de Doyle (2018) y Marissa J. Fuentes (2016), por ejemplo, hacen suya esta exigencia e intentan trabajar con testimonios de cómo los sujetos históricos experimentan sus cuerpos; confrontando “representaciones” e “imaginarios” con “prácticas” y “experiencias”.

Trabajos como los coordinados por Pardo-Tomás, Zarzoso y Sánchez (2018), Doyle (2018) y Fuentes (2016) atestiguan el importante papel que sigue teniendo el estudio de las representaciones del cuerpo, para lo cual se exige miradas filosóficas, históricas, críticas y circunscritas a perspectivas de análisis más específicas, tales como lo racial, lo colonial, lo masculino, lo femenino, lo monstruoso, entre otros. Estas perspectivas particulares dan cuenta del interés por mostrar cómo el

cuerpo históricamente se mira a través de distintos prismas igualmente importantes. Si algo muestra la historia del cuerpo es que es un campo que intrínsecamente tiene numerosas implicaciones en múltiples aspectos de la vida humana: económicos, políticos, archivísticos, etc. Outram (1993) se interrogaba hace un tiempo a propósito de qué clase de categoría analítica era el cuerpo: ¿es éste –más que una categoría– un hecho natural irreducible, el *sine qua non* de la historia, debido a que todos los acontecimientos de la historia son producidos por seres incorporados (seres con cuerpo)? O bien, ¿es un objeto ineludiblemente cultural, capaz de una infinita y constante maleabilidad y redefinición? (p. 348) Outram abría otras preguntas: ¿cuáles eran las implicaciones de adoptar alguna de estas dos definiciones o las dos, de lo que es el “cuerpo”? ¿Ha de funcionar el “cuerpo” como una categoría universal de comprensión? Más adelante retomaré esta inquietud.

De igual forma, otra tendencia interesante a partir de inicios del siglo XXI ha sido la de las grandes obras colectivas y de síntesis, bajo la dirección de connotados historiadores o grandes sellos editoriales; en las que, a partir de un punto de encuentro y metodologías diversas, varias miradas –en ocasiones multidisciplinarias– en torno al cuerpo se suman y conjugan para ofrecer una mirada global y contextual (véase por ejemplo: Hillman y Maude, 2015; Bynum y Kaloff, 2014; Toulalan y Fisher, 2013; Rubial y Bieñko, 2011; Pitts-Taylor, 2008; y Marzano, 2007). Citando nuevamente a Outram (1993), vemos que el “cuerpo”, como nunca antes, emerge como un tema en boga; y, por lo mismo, trazar las constataciones a las que está sujeto se con-

vierte en un camino arduo. Obras como la de Toulalan y Fisher (2013) tienen como fin explícito trabajar una misma dimensión de lo corporal en distintos períodos históricos. En compilaciones como la de Rubial y Bieñko (2011) se nota un esfuerzo por evitar cierta dispersión temática y/o metodológica, común a muchos de estos trabajos. En obras como la de Bynum y Kaloff (2014) el trabajo editorial de los textos que conforman los volúmenes no es muy claro, salvo por el hecho de hacer del cuerpo su objeto de estudio y pretender agrupar en un mismo volumen o colección panoramas generales en torno a un tema o un período; o bien, ofrecerse como obras de consulta y referencia. Además de que son necesarias y útiles, también materializan la idea del cuerpo como un objeto poliédrico y la tarea de su escritura histórica, como la hidra de muchas cabezas.

Vinculados a giros recientes –y coetáneos al del mismo cuerpo–, como el llamado “giro espacial” y el “giro afectivo”⁴, encontramos asimismo investigaciones en ese tenor (por ejemplo, el texto

⁴ Si los “giros” fueran así de fáciles de definir, diríamos que el “spatial turn” no es otra cosa que la reintroducción del espacio como perspectiva de análisis en las humanidades. Esta reintroducción significa una mayor problematización en torno a la perspectiva espacial y un mayor trabajo con esta categoría. La introducción del espacio, en palabras de Giacomo Marramao (2015), es una “vía privilegiada para analizar las dinámicas paradójicas que tiene la actual globalización en relación con el problema de la identidad y de la diferencia.” (p. 123) Lo mismo podemos decir para el caso del “giro afectivo”, a saber: hacer de las emociones y los afectos objetos de estudio de las ciencias sociales y las humanidades. Su premisa es la de observar cómo los fenómenos sociales adquieren nuevas interpretaciones a la luz de estas perspectivas de estudio. (Maiz, 2020, pp. 11-14).

que compilan Boito y Grosso, 2010). La particularidad de estas ha sido la de pretender subrayar el carácter “vivo” y dinámico del cuerpo y la corporalidad en diferentes contextos históricos. En este registro vemos cómo aparecen, por un lado, trabajos vinculados al tema del cuerpo, el espacio y el movimiento (Fuentes, 2016). En estos resalta el papel del cuerpo y la experiencia corporal como un archivo complementario para el historiador. Lo que historiadoras como Fuentes (2016) llaman una “perspectiva sensorial”, se ha centrado en el posible desplazamiento urbano del cuerpo y lo que ese cuerpo pudo haber experimentado.

Por otro lado, en décadas recientes se constata un importante auge en obras que versan sobre el cuerpo en la historia de los deportes y la educación física. Estas temáticas han ofrecido una veta sugerente para adentrarse al tema de las disciplinas/tecnologías corporales (tema grandemente explorado a raíz de los trabajos de Foucault), el yo (y su fabricación) y cómo son significadas las prácticas corporales. En el caso de la historia de los deportes, se ha subrayado cómo con el surgimiento del deporte moderno se inventan espacios de práctica corporal y nuevas cualidades de los cuerpos (por mencionar dos ejemplos: Vebrugge, 2017 y Gleyse, 2010).

Por último, las investigaciones a propósito del cuerpo, las sensibilidades y emociones han experimentado de igual forma un auge significativo. Este último campo ha probado estar fuertemente en auge, en razón de tendencias temáticas dentro de las disciplinas humanas y sociales, el contexto presente que enfatiza la importancia del papel de las emociones socialmente, y evidentemente el ca-

rácter físico e histórico del cuerpo mismo, que lo vuelve el vector privilegiado para el estudio de las emociones al ser el lugar donde éstas se manifiestan e interpretan (Boito y Grosso, 2010; Boquet y Nagy, 2015; Corbin, Courtine y Vigarello, 2016). De tal suerte que, en mi opinión, en lugar de hablar de una perspectiva emocional, afectiva o sensible para mirar al pasado, podamos hablar más bien de una perspectiva corpo-afectiva, en cuanto que no puede prescindirse de pensar el cuerpo para hablar de las emociones.

II. Reflexiones teórico-metodológicas

Con la descripción de las líneas temáticas se suma la observación de las reflexiones teórico-metodológicas presentes o ausentes, pero siempre implícitas. Retomaré ciertos aspectos que me interesa subrayar. Una de las tensiones constantes al historiar el cuerpo tiene que ver con el tipo de preguntas que este objeto abre: ¿cómo definir el cuerpo en las investigaciones históricas?, ¿cuáles son las particularidades de estudiar el cuerpo históricamente?, ¿cómo definir el cuerpo teóricamente?, ¿es necesario hacerlo en las investigaciones que lo hacen su objeto de estudio?, ¿en qué sentido *el cuerpo* –como objeto de estudio– necesita ser aprehendido de manera diferente por el historiador?

De entrada, observamos que el concepto de cuerpo representa a la vez un indicador (por tratarse de una densidad biológica compartida por los seres humanos a través del tiempo) y un obstáculo en este tipo de estudios (ya que cada época histórica y registro discursivo asignan

un significado, características y atribuciones diferentes a la palabra/noción cuerpo). En algunos casos estos significados no tienen forzosamente que ver con este cuerpo "propio", biológico y somático del ser humano. Georges Vigarello (2006), en ese sentido, señalaba que nuestro porte, nuestras maneras de movernos, de pararnos, de expresarnos, de comportarnos son dependientes, en gran medida, de ese cuerpo representado, "mentalizado", construido culturalmente, el cual imaginamos como una invariante antropológica absoluta de todo ser humano. No obstante, a pesar de que el cuerpo es el lugar de las paradojas –por la alteridad que puede llegar a representar– y de significaciones históricas cambiantes, se subraya asimismo el hecho de que no existe otra manera de pensar la corporalidad de los otros más que desde el sitio de la propia experiencia corporal (Courtine, Corbin y Vigarello, 2001). Como lo señalaba Duden (1992), existe hasta cierto punto una imposibilidad para pensar la corporalidad pasada desde un lugar que no sea el nuestro (p. 471).

En ese sentido, hago eco de una afirmación que hace el filósofo e historiador Bernard Andrieu (2006): no es suficiente describir al cuerpo para aprehenderlo, así como tampoco es suficiente estudiarlo en aras de lograr describirlo. Para Andrieu mantener una brecha entre describir, estudiar, aprehender –y ser consciente de ésta– es esencial para evitar la acumulación de datos o teorías abstractas sin metodología, problemática y rumbo con las que investigar sobre el cuerpo. Para investigadores como Corbin, Courtine y Vigarello (2001), incluso, la pregunta por el cuerpo debe ser siempre radical: estudiar el cuerpo implica "considerar, en de-

finitiva, que existen unos recursos de sentido allí donde no parecían existir." (p. 19)

Para el sociólogo David Le Breton (2002) uno de los pasos esenciales al momento de aproximarse al estudio del cuerpo radica en establecer una definición del cuerpo que estudia –en su caso– la sociología o la teoría social (un cuerpo bien diferente a aquél que observa el médico o el biólogo). Es decir, es importante precisar de qué objeto "cuerpo" estamos hablando. La tarea del investigador en ese sentido consiste en identificar la "naturaleza del cuerpo en el que piensa interrogar las lógicas sociales y culturales de que este es objeto" (p. 34). Le Breton objeta que las investigaciones han privilegiado lo que el cuerpo pone en juego, empero, el referente "cuerpo", en muchos casos (y como también notaba Outram), no plantea interrogantes o mayores reflexiones.

¿Por qué podría ser importante definir el cuerpo (en las investigaciones), si en teoría todos poseemos uno? Desde la óptica de Le Breton y otros investigadores, la precisión conceptual (si es que esta es posible) facilitaría y sistematizaría los estudios en torno al cuerpo. Además, la importancia de los conceptos radica en que son términos que en las ciencias sociales y en las humanidades se vuelven indispensables para la autodescripción de la estructura social, para enmarcar los objetos de estudio (señalar distinciones) y facilitar la socialización de las investigaciones (guiar al lector en su lectura y hacerlo ver lo que nosotros queremos que vea) (Mendiola y Torres, pp. 9-14).

El reto no es menor en el caso del "cuerpo": ¿cómo hacerlo? En ese sentido,

¿para aproximarme al estudio del cuerpo (para hacer la historia del cuerpo) basta únicamente con que yo planteé esta intención (mencione la palabra o el concepto sin jamás precisarlo) o, por el contrario, el estudio del cuerpo exige del investigador esta precisión conceptual?

En contraposición al argumento anterior, el sociólogo Bruno Latour (2004) replica que:

El cuerpo no es una residencia provisional de algo superior –un alma inmortal, el pensamiento universal– sino lo que deja una trayectoria dinámica mediante la cual aprendemos a registrar y a hacernos sensibles a aquello de lo que está hecho el mundo. [...] Esa es la gran virtud de esta definición: no tiene sentido definir el cuerpo directamente, sino sólo sensibilizarlo a lo que son estos otros elementos. Al concentrarse en el cuerpo, se le dirige a uno inmediatamente (o mediatamente, mejor dicho) a aquello de lo que del cuerpo se ha hecho consciente. [...] “nuestro cuerpo es la instancia palmar de lo ambiguo” (p. 206).

Para aproximarse a esta cuestión, Latour sugiere teorizar no el cuerpo en sí, sino el “modo de hablar sobre el cuerpo” (“*body talk*”), es decir, las muchas maneras en las que el cuerpo participa en distintas discusiones; prestando atención a las condiciones que permiten movilizar el cuerpo en nuestros estudios. Si bien la anotación de Latour va dirigida hacia otro campo, su señalamiento es importante para pensar la historia del cuerpo y la disciplina histórica misma. En el caso del cuerpo los problemas de su conceptualización y su

estudio se mezclan irremediablemente con aquéllos de su puesta *en* narrativa (es decir, la socialización escrita de la investigación). La escritura también lo *aprehende*.

Abonando a lo anterior, Andrieu (2006) sostiene en ese mismo tenor que es necesario tratar de pensar el modo en el que el saber sobre el cuerpo se constituyó. Desde este planteamiento podríamos lanzar la siguiente pregunta: ¿cómo nuestro conocimiento (historiográfico) del cuerpo se vuelve posible? Andrieu señala que es preponderante pensar cuál es el concepto de cuerpo trabajado por cada especialidad. Para ello es importante conocer la gramática específica de cada disciplina y mostrar cómo el cuerpo es fabricado como tema de investigación. Escribir al cuerpo, en sus palabras, consiste en preguntarse constantemente: ¿por dónde abordar al cuerpo?, ¿cómo abordar al cuerpo?, ¿cómo describir al cuerpo?, ¿quién habla por el cuerpo?, ¿qué queremos que nos diga el cuerpo?, ¿qué queremos instituir a través de éste?

Ciertamente, no es posible esbozar una ruta que resuelva todos los problemas de análisis en torno al cuerpo como objeto de estudio de la historia. Cada temática plantea sus propias problemáticas y exige los modos de abordarlas. Personalmente no tengo una respuesta definitiva, sin embargo, me quedo con el siguiente planteamiento del texto de Le Breton, *La sociología del cuerpo* (2002). Ahí, el sociólogo señala que el cuerpo es una dirección de investigación, no una realidad en sí. Pregunto y dejo la interrogante abierta: ¿podría ese señalamiento ser una definición misma del objeto cuerpo para la historia y las ciencias sociales?

III. Georges Vigarello y la historia del cuerpo: estrategias de investigación

Para matizar o pensar aún más las preguntas anteriores, conviene encarnarlas en un historiador: Georges Vigarello (1941-). Vigarello es reconocido como uno de los colaboradores más importantes en el estudio del cuerpo históricamente. Se diplomó originalmente en educación física, y luego realizó estudios en filosofía e historia. Actualmente es director honorario de estudios en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS, París), codirector del Centro de estudios transdisciplinarios Edgar Morin y miembro del Instituto Universitario de Francia, entre otros. Durante un largo tiempo Vigarello dirigió un seminario dedicado la historia del cuerpo y las prácticas corporales en la EHESS (París) ¿Puede este caso servir de generalización? O bien, ¿servir para apuntalar mejor lo anotado en el inciso anterior? En este apartado me interesa observar particularmente las “estrategias de investigación” que este historiador del cuerpo ha desarrollado en la múltiple bibliografía que, directa o indirectamente, ha consagrado al tema del cuerpo. Por “estrategia de investigación” entiendo las premisas, las teorías, los métodos, los conceptos, etcétera, que hacen *inteligible el objeto de estudio del historiador* (en este caso el cuerpo), al tiempo que posibilitan el análisis, la explicación y la comprensión de un tema. Es decir, por “estrategia de investigación” se pueden entender también todas aquellas herramientas que ayudan al historiador a posicionarse frente a un objeto de estudio y dar cuenta del mismo (sin que esto suponga un control total, solo un modo de afrontar situacio-

nes de investigación). En el caso de los libros de historia me interesa pensar: ¿cuáles son los presupuestos que flotan al interior y alrededor del texto? Y, sobre todo: ¿cuáles son las estrategias de investigación que se están utilizando para aprehender el *cuerpo* en la historia?

¿Por qué Georges Vigarello? Además de la notoriedad que este historiador ha adquirido en este campo, que lo vuelve una elección válida, me interesa analizar su caso por dos razones:

- a) en primer lugar, por el hecho de que muchas de sus obras han contribuido a moldear el panorama, las herramientas y los métodos de la historia del cuerpo;
- b) en segundo lugar, porque es un historiador que ha trabajado el cuerpo desde los inicios del llamado “giro corporal” y que continúa hasta la fecha ocupándose de éste. Lo anterior permite observar cómo este investigador y sus trabajos “dislocan” al objeto; cómo cambia su mirada, sus intereses, sus temas, sus preguntas y sus estrategias.

En ese sentido, y a modo de breve presentación, Vigarello ha realizado importantes investigaciones en torno a la evolución de las prácticas y representaciones del cuerpo a lo largo de la historia y mediante distintos temas como la belleza, la salud, el deporte, la pedagogía, la obesidad, entre otros.⁵

⁵ Algunas de sus obras son: *Histoire de la fatigue du Moyen Age à nos jours* (2020); *Le sentiment de soi: histoire d'une découverte* (2014); *La silhouette du*

El estudio del cuerpo es importante para este historiador puesto que “es el primer espacio donde se imponen los límites sociales y psicológicos” que moldean las conductas de los hombres; “es el emblema donde la cultura inscribe sus signos como si fueran blasones” (2005a, p. 9). De ahí que muchas de sus investigaciones están guiadas por el interés de mostrar un cuerpo que se construye social y culturalmente. En sus primeros trabajos Vigarello (1991) hace patente el hecho de que la manera de relacionarnos con nuestro cuerpo, de experimentarlo, forma parte de lo que Norbert Elias llamó el “proceso de civilización”. A grandes rasgos, puede decirse que las historias del cuerpo de Vigarello constituyen (por lo menos las de las décadas de 1980 y 1990) la exposición de un lento proceso de conquista de una subjetividad corporal. Por ende, una de sus pretensiones al hacer la historia del cuerpo (cierta historia del cuerpo) es, hasta cierto punto, dar cuenta de esa *sensibilidad perdida*.

Según lo apuntaba en 1992, el objeto “cuerpo” no constituye un campo, ni pertenece a ningún dominio conceptual homogéneo. Más bien es un objeto que brinda la posibilidad de mirar con profundidad trazos, indicios y representaciones a lo largo del tiempo. ¿En qué sentido? Para Vigarello la observación en torno al cuerpo puede sugerir nuevos inventarios e interpretaciones del pasado, dar vida a

documentos olvidados u otorgar unidad a materiales inconexos. El cuerpo como objeto de estudio representa un *corpus* de vestigios con los que hacer historia, al tiempo que multiplica las informaciones sobre la sensibilidad de una época, un contexto o una cultura (1992, p. 5).

Lo anterior quizá explique por qué el concepto de cuerpo es poco reflexionado en sus libros (mas no en las entrevistas que se le han realizado).⁶ Para Vigarello (2020), el cuerpo es un concepto plural y hasta cierto punto ficcional. De ahí que, en lugar de ahondar en torno a éste como paso obligado metodológicamente, propone el trabajo en torno a los puntos de unificación del cuerpo o lo que también ha llamado como “esquema corporal”. Es decir, trabajar en torno a cómo el cuerpo –como idea, concepto, realidad y noción– ha aparecido unificado a lo largo del tiempo (bajo qué discursos, qué prácticas, etc.).

Pensando sobre sus propias investigaciones, Vigarello indica que son tres las preocupaciones dominantes que atraviesan su obra:

- a) la atención a los cambios en los umbrales de la sensibilidad a lo largo del tiempo. Este interés se observa en obras como: *Corregir el cuerpo* (1976), *Lo limpio y lo sucio* (1985), *Historia de la violación*

XVIII à nos jours (2012); *Les métamorphoses du gras* (2010); *Du jeu ancien au show sportif. La naissance d'une mythe* (2002); *Histoire de la beauté: le corps et l'art d'embellir* (2004); *Histoire du viol: XVIe-XXe siècle* (1998); *Le prope et le sale: l'hygiène du corps depuis le Moyen Age* (1985); *Le corps redressé* (1978).

⁶ Esto se explica en parte por el carácter reflexivo de las entrevistas, en donde se le exige al historiador una mirada de segundo orden sobre su propio trabajo. Asimismo, la necesidad de definir al cuerpo como concepto o categoría de análisis dentro de las investigaciones ha sido una exigencia que se ha sumado paulatinamente a los trabajos en torno al cuerpo en los últimos años.

- (1998) y sus múltiples trabajos sobre el fenómeno y la práctica deportiva.
- b) Los desplazamientos en las representaciones e imágenes del cuerpo, que pueden constatarse en textos como: *Historia de la belleza: el cuerpo y el arte de embellecerse* (2005b), *La metamorfosis de la grasa: historia de la obesidad* (2013) y *El sentimiento de sí: historia de la percepción del cuerpo* (2016), entre otros.
 - c) Los cambios en las economías, dispositivos, espacios y técnicas que rodean al cuerpo. Cabe señalar que por lo general sus historias privilegian una temporalidad extensa (como si el cuerpo, pero, más que el cuerpo, la sensibilidad perdida, las representaciones e imágenes, los dispositivos y técnicas sólo pudieran aparecer de ese modo).

Algo característico del estilo de Vigarello es que por lo general analiza las representaciones y prácticas que dan forma al cuerpo presentes en discursos que no tienen como objetivo aparente proporcionar un saber sobre el cuerpo (en este aspecto podemos apreciar la idea de cómo es el historiador del cuerpo quien construye un *corpus* para el cuerpo), pero que de manera directa o indirecta lo constriñe, le da forma, lo dota de una imagen. Al final, lo que se observa es que estos discursos, puestos o no en relación unos con otros, tienen mucho más que ver con la manera en la que el cuerpo se piensa y representa históricamente de lo que se cree en un primer momento. Desde la perspectiva de Vigarello, estos discursos

se vinculan al cuerpo porque son portadores de preceptos que le dan forma, lo cuadrículan y lo someten a normas. Hay que aproximarse al cuerpo identificando un sistema de discursos, prácticas, relaciones, técnicas, etc., que permitan otorgarle carne, materia o cuerpo, al cuerpo.

De igual forma, es interesante notar cómo Vigarello señala que las prescriptivas que rigen las corporalidades siempre son “razonadas” según la época. En todos los casos se trata de códigos pensados y legitimados, a pesar de que, hoy en día, muchos de ellos, casi no tendrían sentido. Lo anterior nos permite observar cómo el objetivo en estas historias no es el de señalar únicamente rupturas, sino entender los procesos en su dinamismo. Para Vigarello un aspecto importante es la distancia que hay entre las distintas imágenes que proponen un saber sobre el cuerpo y que ofrecen un indicio para trazar lo nuevo. Es por ello que insiste en que las corporalidades nunca adoptan ninguna de las prácticas o normas “pasivamente”. Por ende, uno de los retos al momento de hacer esta historia es el de observar lo anterior en el marco de las cambiantes imágenes del cuerpo y los “gestos” que lo ciñen y se desplazan.

En décadas recientes los temas trabajados por Vigarello se han insertado en lo que podríamos llamar el ámbito del registro de las sensaciones o percepciones corporales y sensibilidades del cuerpo, según lo testimonian trabajos como los antes mencionados: *El sentimiento de sí* y los tres volúmenes dedicados al tema de la historia de las emociones, *Histoire des émotions* (2016, 2017), que dirige nuevamente junto con Corbin y Courtine. Temática que en apariencia podría parecer lejana a su interés en torno al cuerpo. La

historia de las emociones, no obstante, se presenta aquí como aquélla de la lenta construcción del espacio psíquico en la conciencia occidental; en donde el cuerpo se ofrece como signo, indicio y reflejo de lo anterior (pp. 5-10). A ese respecto, Vigarello (2020) comenta que con el cuerpo un tema siempre abre otro tema: ciertos aspectos y debates toman fuerza en el presente, y llevan al historiador a interrogarlos históricamente. De ahí que ningún tema este realmente alejado uno del otro.

Ahora bien: ¿qué podemos decir de las múltiples estrategias que este historiador del cuerpo ensaya en sus obras? En primer lugar, vemos que la observación de su propio presente no deja de estar ausente en sus investigaciones. Esta reflexión sobre el tiempo propio le permite catapultar el tipo de historia que quiere contar y vindica la importancia del estudio del cuerpo. En la mayoría de sus textos el estudio del cuerpo se justifica en el sentido en el que éste siempre nos muestra otra cosa. En definitiva, no se trata del estudio del cuerpo por el cuerpo. Se trata de una cuadratura particular para observarlo, misma que él construye como una bisagra para mirar cambios culturales y sociales más amplios. Es posible afirmar que el trabajo de Vigarello al abordar estos cambios culturales desde la perspectiva de lo corporal son equiparables al fenómeno acústico; al rebotar en una superficie regresan a nosotros para devolvernos en última instancia una cierta imagen del cuerpo y la corporalidad. Parcial sí, pero imagen al fin.

En lo que concierne al análisis de las representaciones corporales, Vigarello es atento a las diferentes imágenes, discursos y miradas colindantes y divergentes

que inciden en los modos de pensar la corporalidad y el cuerpo: “en la medida en la que la palabra, y no el cuerpo, es la que resulta indispensable al sujeto para captar lo que, dentro de él, se halla más profundamente escondido” (2005a, p. 237). Dos preguntas atraviesan por lo regular el análisis: ¿cómo se representa el cuerpo? Y, ¿qué mecanismos ponen en acción esas representaciones? Para él es importante tener en cuenta las exigencias propias de los diferentes discursos de cada época, las ideologías vigentes en ellos, y las metáforas utilizadas a lo largo del tiempo.

En el caso de los discursos Vigarello se interroga: ¿de qué nos dan cuenta éstos y cómo cambia la exigencia a la que llaman? Para él la historia del cuerpo sostenida en distintos discursos históricos debe ilustrar cómo se van añadiendo exigencias nuevas (hasta volverse más complejas), en qué lugar se manifiestan y cómo éstas se van transformado (2020). Vigarello es sensible del mismo modo a las técnicas corporales que produce cada discurso y que se encarnan en determinadas prácticas y/u objetos. El estudio de éstos puede servir para medir la efectividad de los saberes y su incidencia en el cuerpo; también para observar la vigencia, el poder y los efectos de unos discursos sobre otros. Aquí importa el modo en el que las prácticas se difunden y generalizan, así como su institucionalización y lo que esta implica.

Una cuestión sugerente que se desprende del estudio de las representaciones y prácticas corporales es la importancia que Vigarello otorga a la noción de *gesto* como herramienta conceptual y metodológica en el análisis del cuerpo. Importa dar cuenta del “gesto” que se

ciñe sobre el cuerpo (y que *lo ciñe*). Según se aprecia, Vigarello privilegia principalmente dos aspectos de los discursos que analiza: por un lado, es atento a las posibles continuidades en el gesto o las preocupaciones en torno al cuerpo; y, por otro lado, también observa el cambio, la diferencia en el gesto o las inquietudes renovadas o inéditas en torno al cuerpo. Pero ¿qué es este *gesto* para él?, ¿cómo lo entiende?, ¿puede servirnos a nosotros para estudiar el cuerpo desde otro ámbito? En ese punto Vigarello es poco explícito. Salvo tal vez cuando señala, en *Lo limpio y lo sucio* (1991), que el *gesto* (en ese caso de limpieza), se encuentra conformado por discursos, saberes y prácticas. Podríamos pensar de ese modo que el *gesto* designa una actitud, una mirada compartida, una técnica aprendida y legitimada por un saber. El *gesto* que se posa sobre el cuerpo revela para Vigarello toda una concepción del funcionamiento del mismo cuerpo. Pone en evidencia el conjunto de modelos que regulan los “comportamientos” corporales de los sujetos, su perfectibilidad y sus recursos. Aquí nuevamente podemos ver cómo en sus obras en el fondo lo que observa es el gesto de aseo corporal, el gesto corrector del cuerpo, los gestos de violencia sexual hacia el cuerpo, etc.

Además de la noción o idea de *gesto* como los “lentes” para observar algo del cuerpo y la corporalidad (y por ende al cuerpo mismo, el cual es siempre un cuerpo fragmentado), en otras de sus obras aparece también la noción de “arte” para aproximarse al estudio del cuerpo. Esta palabra, que aparece sobre todo en su obra *Historia de la belleza*, implica un desplazamiento o un replanteamiento con respecto a las estrategias que apare-

cen en sus primeros trabajos. ¿Qué supone lo anterior? Esta sugerencia en el título, ¿es algo azaroso?, ¿o por el contrario nos habla de una estrategia concisa para pensar otros aspectos de cómo puede estudiarse al cuerpo?

Esta noción le permite a Vigarello trazar una historia de la valorización de las apariencias físicas y sus signos expresivos, pero también le permite trazar una historia de los medios de embellecimiento que dan a los sentidos, a los gestos y a los imaginarios corporales movilidad y elasticidad (Baboulene, 2004). Pensando la acción de embellecer el cuerpo cómo un “arte”, Vigarello (2005b) subraya como la apariencia corporal es algo que progresivamente se va pensando como capaz de reconstruirse, modificarse e *inventarse*, mediante artificios y cuidados. Esta historia de la belleza corporal se encarna y canaliza nuestra mirada en dirección a la noción de “inventar”. En sus palabras: “inventar” significa aquí “reorganizar”, “rediseñar” (p. 12). De modo que esta historia de la belleza es una historia de cómo lo bello se inventa, se reorganiza, se rediseña a través del tiempo, o en una periodicidad concreta, movido por cambios culturales y sociales.

Lo anterior es significativo, pues Vigarello justifica que, a diferencia de otros trabajos sobre la materia, el suyo es una historia de la belleza corporal:

[...] expresada por los actores, observada por ellos, sus normas, sus perfiles, y también la de los medios de embellecimiento o de conservación de la belleza, los que dan sentido al cuidado, a los ungüentos, a los afeites, a los secretos (p. 10), etc.

Agrupar estos discursos mediante la noción de “arte” e “invención” le permite asir esta exigencia particular que se instala en la historia del cuerpo a finales del siglo XX: la de privilegiar la experiencia de los cuerpos. Por ende, le posibilita hasta cierto punto restituir esta exigencia de hacer una historia del cuerpo particularizada, matizada y diferenciada según los cuerpos y no sólo un cuerpo.

Esta exigencia de restituir este “nivel” también se encuentra presente en *El sentimiento de sí* (2016). En este texto, Vigarello observa cómo el presente demanda más que nunca una arqueología de los efectos corporales. En su diagnóstico subraya cómo paulatinamente se ha instalado en nuestras sociedades occidentales una nueva exigencia: la toma de conciencia de sí centrada en el cuerpo. El cuerpo es más que nunca el espacio para la lectura de sí. Hoy, al parecer, a través de un trabajo atento de escucha de los índices corporales y de re-sentir la sensaciones corporales se accede a una lectura profunda del “yo”.⁷ Para Vigarello esta exigencia (y sus implicaciones) constituye una total ruptura con el pasado, antaño la “percepción interna” se concibe en completa independencia de lo orgánico (2016, pp. 7-8). Este texto en particular

testimonia los cambios temáticos en las historias académicas de los cuerpos: de las representaciones del cuerpo al cuerpo que se siente.

Así, las nociones de “gesto”, “arte” e “invención” se vuelven la punta de lanza del historiador que va en pos del cuerpo. No es el cuerpo lo que mira (¿cuándo, alguna vez, se mira?), son los “gestos” que lo encarnan (el gesto de aseo, el gesto de corrección, el gesto disciplinar), el “arte” que lo moviliza (el arte de embellecerse, el arte de la silueta) y las “invenciones” que instalan, de repente, en las corporalidades (la invención de la grasa corporal, la invención del yo).

Con respecto a la puesta en narrativa de sus investigaciones, Vigarello ha confesado que la escritura es igual de importante que las fuentes trabajadas. Según apunta en una entrevista (2020): el historiador batalla por “hacer ver”, por transparentar una representación corporal, por evidenciar un *corpus* para el cuerpo, por unir tiempos y plasmar en ocasiones anécdotas o ejemplos que concentren bien la pulsión de lo que uno quiere decir. Agrega que lo que busca idealmente es que el lector se sienta interpelado en su experiencia corporal, en su sensibilidad física; al tiempo que encuentre un texto fluido, claro, fácil de leer, ligado a los flujos del cuerpo. Lo anterior exige —a modo de estrategia— gran precisión en el vocabulario, conceptos y argumentos implementados para encarnar al cuerpo en la grafía. El cuerpo y sus experiencias existen de otro modo en la escritura del historiador. Y eso es ya un trabajo sobre nuestro propio cuerpo.

⁷ Vigarello (2016) argumenta que esta “obligación” de una escucha atenta del cuerpo no aparece de la nada en nuestro tiempo. Las certezas sobre las que se basa esta auto-observación corporal no emergieron bruscamente: éstas poseen un pasado. Una indagación histórica que se interroga por las condiciones de posibilidad de lo anterior muestra como la “experiencia” y la “sensación” corporal, lejos de ser una simple conciencia pura del cuerpo, son dimensiones que se han labrado, complejizado y enriquecido progresivamente a través del tiempo. (pp. 9-12).

A modo de conclusión

En estos años de eclosión “corporal” el cuerpo indiscutiblemente ha ganado un lugar dentro del panorama académico; su estudio, como se ha constatado en lo expuesto inicialmente, insta a exigencias particulares y abre múltiples preguntas. En mi perspectiva hay dos requerimientos que se imponen en las investigaciones históricas de los últimos años, a saber:

- a) hacer aparecer la “experiencia” del cuerpo (exigencia que comparan otras tendencias temáticas)
- b) traer a escena efectivamente al cuerpo en las investigaciones que lo hacen su objeto de estudio o que adoptan esta perspectiva de análisis. Este último punto, a mi parecer, me parece el más apremiante. En ello recae la posibilidad de que la historia del cuerpo vuelva a ser una historia con objeto.

Para pensar lo anterior –y sin que parezca “receta de cocina”– vinculo lo expuesto en los dos primeros incisos con la historia del cuerpo desarrollada por Vigarello. En su obra, vemos esta transformación –compartida en otros trabajos sobre el tema– del cuerpo que se representa, al cuerpo que se siente. ¿Cómo hacer aparecer la “experiencia” del cuerpo (exigencia de las últimas décadas)? Recapitulando, observamos cómo Vigarello señala que el objeto cuerpo moviliza él mismo los métodos para estudiarlo. ¿Cómo es esto? Por ejemplo, una primera estrategia consistiría en interesarse en lo *que nos da cuerpo*: en los discursos,

en la manera en la que hablamos del cuerpo y su funcionamiento, de su apariencia, de su valor en determinados momentos, así como en pensar en las metáforas que lo ciñen; y en las palabras, las frases, las oraciones que lo piensan. Otra segunda estrategia sería pensar en lo *que hace* el cuerpo (en lo que hacemos con el cuerpo), en su irrupción, en su ruido, en su movimiento, etc.; es decir, en las prácticas y técnicas corporales. Para Vigarello, las representaciones del cuerpo tienen consecuencias prácticas en las lógicas de acción corporal cotidianas y por esa razón es fundamental considerar esta dimensión. Estas estrategias permiten, hasta cierto punto, hacer frente al problema sobre cómo integrar la dimensión sensible y experiencial, así como hacer frente a la exigencia sobre cómo definir conceptualmente al cuerpo en las investigaciones.

¿Cómo traer a escena al cuerpo en la historia del cuerpo? Vigarello dice que hacer *historia del cuerpo* implicaría volver presente a este objeto y sus representaciones en las distintas investigaciones que emprendemos. ¿Qué significa esto? En el centro del problema un tema debe dominar: observar la manera en la que el cuerpo ha sido representado y la manera en la que esta representación incide en las prácticas. El reto es introducir el cuerpo en el corazón del problema histórico. No obstante, Vigarello (2020) observa que esta exigencia no es indispensable. Ésta no compromete la calidad del proyecto, ni lo vuelve superior o inferior. Empero, si no es contemplada, la investigación no revelaría entonces aquello que constituye la historia del cuerpo. Aquí conviene nuevamente insistir: ¿qué se encuentra, entonces, en el corazón del dis-

positivo corporal? Para construir una historia del cuerpo Vigarello indica que debemos, por un lado, privilegiar al cuerpo como objeto central y, por otro lado, considerarlo en una perspectiva histórica. Es decir, se trata de concebir el cuerpo tal y como fue percibido en un determinado período histórico, tomando en consideración la heterogeneidad documental y conceptual que atraviesa al objeto mismo. ¿Es éste el reto que debe seguir asumiendo la historia del cuerpo para no caer en la dispersión?, ¿es éste el reto que debe asumirse –y que no siempre se hace– para que la historia del cuerpo vuelva a tener un objeto: el cuerpo? Toca al investigador interesado juzgar.

Bibliografía

- Boito, M. y Grosso, J. (Comp.) (2010). *Cuerpos y emociones desde América Latina*. Córdoba: CEA-CONICET.
- Bouquet, D. y Nagy, P. (2015). *Sensible Moyen Âge. Une histoire des émotions dans l'Occident medieval*. Paris: Seuil.
- Bynum, W. y Kaloff, L. (Eds.) (2014). *A Cultural History of the Human Body* (6 vols.). Londres: Bloomsbury Academic.
- Dosse, F. (2006). *La historia en migajas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Doyle, N. (2018). *Maternal Bodies. Redefining Motherhood in early America*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Duden, B. (1992). "Repertorio de historia del cuerpo". En M. Feher, N. Tazzi, R. Nadal (eds.), *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Madrid: Taurus.
- Fuentes, M. (2016). *Dispossessed Lives*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gleyse, J. (2010). *Le verbe et la chair: un siècle de bréviaires de la République. Une archéologie du corps dans les manuels scolaires français de morale et d'hygiène (1880-1974)*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Hamilakis, Y., Pluciennik, M. y Tarlow, S. (2002). Introduction: Thinking through the body. En Y. Hamilakis, M. Pluciennik y S. Tarlow (eds.), *Thinking through the Body Archaeologies of Corporeality*, Inglaterra: University of Leicester.
- Hillman, D. y Maude, U. (Eds.) (2015). *The Cambridge Companion to the Body in Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Breton, D. (2002) *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Levine, E. y Touboul, P. (2002). *Le corps*. Paris: Flammarion.
- Mandressi, R. (2009). "Le corps et l'histoire. De l'oubli aux représentations". En D. Memmi, D. Guillo y O. Martin (eds.), *La tentation du corps*, Paris: EHESS.
- Marzano, M. (Ed.) (2007). *Dictionnaire du corps*. Francia: PUF.
- Memmi, D., Guillo D. y Martin, O. (2009). "Introduction". En Memmi, D., Guillo D. y Martin, O. (eds.), *La tentation du corps*, Paris: EHESS.
- Mendiola A. y Torres, V. (2004). Introducción, en V. Torres (coord.), *El impacto de la cultura de lo escrito*, México: Universidad Iberoamericana.
- Pardo-Tomás, J., Zarzoso, A. y Sánchez Menchero, M. (Eds.) (2018). *Cuerpos mostrados: regimens de exhibición de lo humano*. Barcelona y Madrid,

- siglos XVII-XX. México: UNAM/ Siglo XXI Editores.
- Pitts-Taylor, V. (Ed.) (2008). *Cultural Encyclopedia of the Body* (2 vols.). Westport: Greenwood.
- Rubial, A. y Bieñko, D. (Eds.) (2011). *Cuerpo y religión en el México barroco*, México: CONACULTA.
- Toulalan, S. y Fisher, K. (Eds.) (2013). *The Routledge History of Sex and the body. 1500 to the present*. Nueva York: Routledge.
- Vebrugge, M. (2017). *Active Bodies: a History of Women's Physical Education in Twentieth-century America*. Oxford: Oxford University Press.
- Vigarello, G. (1991). *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vigarello, G. (2005a). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vigarello, G. (2005b). *Historia de la belleza. El cuerpo y el arte de embellecer desde el Renacimiento hasta nuestros días*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vigarello, G. (2016). *Le sentiment de soi*. Paris: Éditions du Seuil.
- Maíz, C. (2020). El giro afectivo en las humanidades y ciencias sociales. Una discusión desde la perspectiva latinoamericana, *Cuadernos del CILHA* (33).
- Marramao, G. (2015). Spatial turn: espacio vivido y signo de los tiempos, *Historia y Grafía* (45).
- Mendiola, A. (2000). El giro historiográfico: la observación de observaciones del pasado, *Historia y Grafía* (15).
- Rippa, Y. (2007). L'histoire du corps un puzzle inachevé, *Revue historique* (4/ 664).
- Vigarello, G. (1992). Approches du corps, *Revue française de pédagogie*, (98).
- Vigarello, G. y Andrieu, B. (2006). Entretien avec Georges Vigarello, *Corps* (1).

Cibergrafía

- Baboulene, N. (2006). Georges Vigarello, *Histoire de la beauté. Le corps et l'art d'embellir de la Renaissance à nos jours*, Paris, Seuil, 2004, *Clio. Histoire, femmes et sociétés*. Recuperado de <http://journals.openedition.org/clio/1825>.
- Outram, D. (1993). Body and Paradox, *Isis*, (84/ 2). Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/236238> [Consultado el: 03/09/2019]
- Vigarello, G., Audoin-Rouzeau, S., Glon, M., Perrot, M., y Pillon, T. (2020). Le corps dans tous ses états: Entretien avec Georges Vigarello. Audiovisual en línea. Recuperado de: <https://www.ehess.fr/fr/media/corps-dans-tous-etats-entretien-avec-georges-vigarello> [Consultado el 10 de marzo de 2020]
- Hemerografía**
- Andrieu, B. (2006). Quelle épistémologie du corps? *Corps*, (1).
- Galán Tamés, G. (2009). Aproximaciones a la historia del cuerpo como objeto de estudio de la disciplina histórica, *Historia y Grafía*, (33).
- Latour, B. (2004). How to talk about the body? The normative dimension of science studies, *Body and Society* (10/ 2-3).

MARÍA DEL CARMEN RIVERO QUINTO*

Doble ventana al mar. Miramar reconstruida en los discursos de la literatura y la historia

Double Window at The Sea. Miramar Reconstructed in Literary and Historic Discourses

Resumen

Se analiza la descripción de Miramar desde los discursos de la literatura y la historia. Primero se hace una lectura comparada de la reconstrucción del palacete en textos de Fernando del Paso y de David Miklos. Después, con el *castello* como punto medio entre literatura e historia, se pretende demostrar que, mientras Miklos construye un final romántico para el emperador y su castillo, Del Paso devanea entre la evocación literaria y la reflexión histórica, a partir de la aristotélica del hacer del poeta y del historiador.

Palabras clave: David Miklos, Fernando del Paso, historia, literatura, Miramar

Abstract

The text analyses the description of Miramar in the discourses of literature and history. First, it makes a comparative reading of the reconstruction of the palace in Fernando del Paso's and David Miklos' texts. Then, with the *castello* as a middle point between literature and history, it analyses the romantic final that Miklos creates for the emperor and his castle and Del Paso's swing between literary evocation and historical reflection, according to the Aristotelian of the making of the poet and the historian.

Key words: David Miklos, Fernando del Paso, History, Literature, Miramar

Fuentes Humanísticas > Año 33 > Número 63 > II Semestre > julio-diciembre 2021 > pp. 93-107.
 Fecha de recepción 26/02/21 > Fecha de aceptación 13/10/21
 carmening@hotmail.com

* Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX).

A la memoria de Rubén Carlos Rivero Díaz

Miramar nos persigue,
el palacete blanco que parece un eterno suicida
con el Adriático a sus pies,
ese mar en donde comienza el mundo.

“Diario triestino”. David Miklos



Castillo de Miramar. Litografía de Llano y compañía.
Reproducida en *Recuerdos de México (1866-1867)*
de Samuel Basch. Manuel Peredo (trad.)
(México, 1953).

Introducción. Frente al Adriático histórico y literario

El Segundo Imperio es un periodo de la historia de México fructífero en investigaciones de carácter histórico, desde distintos enfoques y temporalidades. Los agentes que tomaron parte, a favor o en contra, entre ellos la emblemática pareja que reinaría en territorio mexicano, Maximiliano de Habsburgo y Carlota de Viena, también ha sido objeto de numerosos estudios históricos. Por otra parte, según sugiere el epígrafe, Miramar, el emblemático palacete que se aferra a los lin-

deros de Trieste, y cuya blanca desafía al Adriático, se ha convertido en un motivo literario.

Esto resulta significativo porque su presencia se traduce en que es la historia la que aún persigue a su contraparte, la literatura, de la que fue separada más por la fuerza de la delimitación de los saberes y el fundamento de que el discurso histórico, para enfatizar su cientificidad, carece de narratividad, que por voluntad allá en el siglo XIX, el siglo del imperio que nunca fue, y cuyo recuerdo se evoca en las páginas de la literatura mexicana reciente.

La frase *doble ventana al mar* define los objetivos de este trabajo. En primer lugar, se comentará la reconstrucción del palacete de Miramar mediante la lectura comparada de fragmentos recuperados de las obras *Noticias del Imperio* de Fernando del Paso (1987)¹ y de *La hermana falsa* (2008), *La vida triestina* (2010) y *Miramar* (2014), textos del escritor David Miklos.²

¹ Se ha escrito una cantidad significativa de relatos literarios sobre la pareja imperial en el ámbito de la narrativa mexicana; citarlos sería producto de otro trabajo. Hasta la fecha existe una discusión sobre si *Corona de Sombra* o *Noticias del Imperio* son las cumbres literarias que agotan o abarcan completamente el tema. Según Andreas Kurz (2014), en una revisión de la producción literaria posterior a 1867, las posturas de Rodolfo Usigli y de Del Paso, sobre que no existen antecedentes literarios del tema y de estas obras, son injustificables, pues ahí están las novelas de Vicente Riva Palacio o Ignacio Manuel Altamirano como “antecesores dignos, a pesar de las deficiencias estéticas de las obras”. La lista continúa con “Miramar”, poema de Giosué Carducci, o el cuento “Tlactocatizine del jardín de Flandes” de Carlos Fuentes.

² San Antonio, Texas, 1970. Radica y publica en la Ciudad de México. Su obra, aunque aún discreta, es ya voluminosa. Es autor de las novelas cortas *La piel muerta* (2005) o *El abrazo de Cthulhu* (2013). En 2020 publicó el ensayo híbrido *Paseos*

Ello para apreciar la reconstrucción del inmueble y su contenido en estas ficciones y cómo éste configura a los relatos y los personajes en especial de Miklos.

Miramar, en tanto punto medio entre literatura e historia, funciona como un gozne. Por un lado, Miklos narra un final romántico e idealista del lugar, así como su relación con Maximiliano, pues se debe recordar que el emperador no regresó a morir en él, mientras que el narrador de Del Paso oscila entre la evocación literaria y la reflexión histórica sobre el final del emperador y la morada italiana, lo cual implica retomar el principio aristotélico del hacer del poeta y del historiador.

Dado que Maximiliano no regresó a su amado *castello* y Miklos y Del Paso potencializan la ensoñación sobre su final, la historia rigurosa abre su ventana para que entren los testimonios de Sebastian Basch,³ médico personal del emperador, junto con la historiografía de Jan Morris sobre el devenir fáctico de Miramar. El método se basa en el análisis narratológico y el del discurso; mientras que los datos históricos se recuperan de expertos como Érica Pani y Konrad Ratz.⁴

Trieste y su emblemático palacete, uno de los puntos turísticos más destacados de la región italiana, pertenece, en realidad, a una comunidad que la ha adoptado como un lugar propicio para las historias. Trieste pertenece a la literatura. Ahí, Rainer Maria Rilke escuchó el vuelo de los ángeles elegiacos; ahí late el corazón de las páginas de *El Danubio* de Claudio Magris; ahí, Jan Morris asienta el cambio de su género en *Trieste and The Meaning of Nowhere*, por mencionar algunos ejemplos. Trieste, entonces, no es un lugar entre mapas amarillentos o perdido entre fojas de archivos, su palacete, Miramar, y sus inquilinos siguen presentes en la mente de los escritores del siglo xx y lo que va del xxi, allende el siglo decimonónico y su encanto ha rebasado los límites de lo referencial.

Noticias del Imperio, obra monumental de más de mil páginas, es quizá la novela que identifica primordialmente la producción literaria de Del Paso, aunque sea en realidad su tercera, después

del río, un libro a caballo entre la historia y la literatura, por mencionar algunos títulos. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Creadores del Arte y profesor asociado en la división de Historia del Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), donde también es responsable de la edición de la revista de historia internacional *Istor*.

³ Si bien se encuentran entre los trabajos históricos más renombrados el de José Luis Blasio, secretario particular del emperador, el de José C. Valdés o el de Victoriano Salado Álvarez, se ha elegido el texto de Basch por el jocoso debate que produjo con Hilarión Frías, ambos testigos de los hechos.

⁴ Del lado de la historia se han escrito infinidad de biografías y estudios rigurosos sobre Maximiliano

y Carlota, cualquier aspecto relativo a este periodo, a la pareja y al castillo del que ambos se despidieron, tiene su relato escrito. "Hay pocos viajes tan bien documentados como el de la pareja imperial. En México, Austria y Francia se publicaron, a manera de crónica casi simultánea de los acontecimientos, varios libros que describen y documentan los acontecimientos desde la salida de Miramar hasta la entrada triunfal en la capital mexicana. Se trata de obras que manipulan y tergiversan los hechos, libros escritos y recopilados por autores que celebran la llegada de los emperadores como la salvación de la nación que había sido iniciada por las tropas de Napoleón III. Después de 1867, los escritores e historiadores republicanos tergiversarán los hechos, establecerán una historiografía nacionalista basada en el heroísmo individual que, a pesar de Francisco Bulnes y los valiosos trabajos de Edmundo O'Gorman, sigue predicándose hasta la fecha" (Kurz, 2014).

de *José Trigo y Palinuro de México*. A la investigación sobre el imperio y sus figuras, Del Paso dedicó dos años. Mil páginas que evidencian la longitud y duración del delirio, la prolongación de la memoria y el eterno correr de los recuerdos, así como la infinita añoranza de un pasado que ya no es y que, al parecer de historiadores y de Carlota personaje, no fue el mejor evento del pasado de la historia de México ni de la efímera pareja imperial.

Si bien el libro de Del Paso es reconocido, el artículo pretende hacer énfasis en permitir que la obra de David Miklos hable de Miramar, pues el autor adapta (y adopta) el palacete en tanto elemento significativo para la configuración de los relatos "Diario triestino" y "Vacaciones", ambos incluidos en el libro *La vida triestina*, y en las novelas *La hermana falsa* y *Miramar*.

Miramar literaria

Para David Miklos, Miramar es un umbral por el cual el personaje de *La vida triestina* debe cruzar camino a su destino final: Budapest, capital húngara y patria de la ascendencia adoptiva del escritor, punto de su peregrinaje rumbo al origen que tanto busca y también es el umbral para sus personajes, ahí inician sus historias.

Así, cuando Lena, personaje de *La hermana falsa*, viaja de vuelta a su lugar de origen y describe el recinto donde se encuentran sepultados los miembros de su familia, la mujer, en un simple gesto como trasponer el umbral del cementerio, trastoca las barreras referenciales y evoca en el presente de la narración un elemento relativo a Miramar como lo son

sus árboles y el eufemismo con el que también fue conocido Maximiliano:

Al trasponer el umbral del cementerio, la gran verja de hierro, abertura única entre la amplia cerca redonda de pinos centinela, traídos a este lado del océano gracias al capricho del emperador que no fue (Miklos, 2008, p. 105).

Al salir del panteón decorado con frondas traídas del castillo italiano, la mujer está lista para dejar atrás la historia de su linaje e iniciar la suya con un nombre distinto: "Hoy, pasada la ceremonia, el regreso de todos los míos, comenzaré a llamarme Lena Dunaluft, no más Shul" (Miklos, 2008, p. 45). La renuncia al nombre que la afilia a un linaje supone ganar una identidad propia, aunque desentramada, del "yo era" al "yo soy sin".

El motivo del viaje de Lena a su lugar de origen se debe a la notificación de que el cadáver de su abuela ha sido recuperado (luego de una serie de peripecias relativas al exilio y las dobles identidades). El mensaje de notificación, señala Lena:

Venía de allá lejos, del otro lado del océano, de donde provienen los pinos centinela que la nunca emperatriz mandó sembrar alrededor del lote del cementerio, para que velaran por siempre a su marido, a los restos mortales del emperador que nunca fue (Miklos, 2008, p. 107).

Los eufemismos que evocan a Carlota y Maximiliano suenan en la ficción como ecos de la historia que nos recuerdan el trágico final de la pareja real y delimitan el lugar de donde llega la información: Viena, última morada del joven militar.

La historia, en voz de Konrad Ratz, certifica la afición de Maximiliano a la botánica y la jardinería, manifiesta en la decoración de los jardines de su amado castillo. Esos árboles se enlistan en un archivo de Viena que contiene una lista “manuscrita con escritura elegante, en la cual Maximiliano apuntó las plantas mexicanas que quería trasplantar a Miramar” (Ratz, 2002, p. 50):⁵

Maximiliano mandó plantar junto al castillo un vasto parque que se extiende en pendiente suave y ondulada hacia la carretera que va de Duino a Trieste. El centro del parque es un parterre de flores circundado de bosques con árboles exóticos, los cuales Maximiliano había traído de sus viajes marítimos. Hay senderos que serpentean a través de la sombra de árboles y arbustos de adelfas (Ratz, 2002, p. 48).

Si la evocación del palacio funciona en Lena como acto de renuncia a su linaje, en *Miramar*, Nicolás se confiesa listo para escribir su primera novela en cuanto traspasa el umbral para salir del palacete.⁶ Miramar es el motivo de las notas del personaje-escritor en el libro homónimo de Miklos, de 2014. Libro híbrido, a veces

novela, a ratos diario de viaje, cuyo título, en tanto paratexto, ya adelanta la esencia de su trama, y en el que la forma del palacete y sus interiores se imponen a los ojos del personaje y también a los ojos del lector.

A lo largo de este texto, Miramar, un edificio que pasa de padre a hijo, mudará de función con el paso del tiempo y según el capricho de sus dueños. Así, el inmueble de nombre homónimo, como suele ocurrir con tantas construcciones históricas, será un hotel, después será un edificio de oficinas y finalmente, un estudio. Esto debido a que el padre del amigo del personaje, un arquitecto como aquel Carlo Junker, a quien Maximiliano confía su sueño de piedra blanca en marzo de 1856,⁷ hiciera realidad ese proyecto:

El arquitecto que lo planeó y luego supervisó su construcción era amigo de mi padre. Mi padre era el dueño de *Miramar*. Ahora, el edificio es mío [...] poco después dejé de rentar los apartamentos. Cuando se fue el último inquilino, solicité el cambio de uso de suelo y transformé a *Miramar* en un edificio de oficinas (Miklos, 2014, pp. 51 y 54).

⁵ Ratz propone la hipótesis de que el esplendor de los jardines de Miramar se debe a la nostalgia de la infancia de Maximiliano por el “parque estilo francés del palacio de Schönbrunn, lugar donde nació” (2002, p. 49). Esta nostalgia por la tierna edad se puede asociar con el eje temático que atraviesa los textos de Miklos aquí citados y en otros más: el origen y el camino hacia las edades anteriores por medio de la escritura.

⁶ En varias entrevistas, Miklos ha declarado que fue estando en Trieste, en Miramar, camino a Hungría, cuando descubrió su voz narrativa, antes de 2004.

⁷ Los datos sobre la construcción de Miramar nos llegan de las páginas de la literatura: “Un día, cuando Maximiliano viajaba a bordo del buque de guerra *Madonna de la Salute*, tuvo que buscar refugio, ante la inminencia de una tormenta, en la Bahía de Grignano, donde pernoctó en la humilde casa de Daneu, un pescador. Allí, en un promontorio decidió Maximiliano edificar el palacio de sus sueños. [...] De estirpe romántica en su estilo, se considera a Miramar como uno de los ejemplos más singulares y completos *di residenza principesca del pieno Ottocento*” (Del Paso, 2006, p. 140).

Por otra parte, si para Lena y Nicolás Miramar es un lugar de tránsito y cambio, el *castello* es un recuerdo perdido para una anciana recluida en un asilo en "Diario triestino" y para Aniv, personaje de "Vacaciones flacas", relatos que abren y cierran *La vida triestina*. En estas narraciones, el castillo está capturado en una fotografía que acompaña a ambos personajes en sus respectivos devenires. Este objeto visual también funciona como umbral hacia un pasado que ha dejado de ser y sólo significa en sus memorias.

La anciana recluida en un asilo, que se antoja sea Carlota, añora Miramar y pregunta por el viaje a América, mientras mira hacia donde estaba colocada una fotografía del palacete:

¿Es ése el barco que nos llevará a América? La voz resuena como un eco en una cuenca vacía, los recuerdos de la mujer que dicen las palabras fugadas de su cabeza, la vista concentrada en la huella de un cuadro sobre la cabecera de su cama (Miklos, 2010, p. 13).

Recluida en una soledad silenciosa, sabremos de su callada nostalgia por Miramar a través del discurso referido de la enfermera que la atiende, y que hace una descripción de aquel palacete que se llamaría así porque siempre miraría al mar. El recinto de blanco pulcro se reduce a una fotografía en sepia que la mujer guarda en su habitación y desaparece, un signo ausente que significará, precisamente, por no existir más que en la alterada memoria de la mujer:

—¿Qué cree que mira? —le pregunto a la enfermera. Ella vuelve la vista allí adonde se posa la mirada de la anciana, repasa

el rectángulo vacío, la huella de un cuadro sobre el muro.

—Miraba una fotografía, el retrato de un palacete blanco al borde del mar.

—¿Quién se lo llevó, por qué no está más allí?

—Lo ignoro. Nadie venía a visitarla, nadie salvo usted, ahora. [...] Era una foto vieja, algo borrosa, impresa en sepia, ya sabe, procedente de un tiempo que ya no es. Una tarde, no estaba más allí, pero ella no pareció extrañarla (Miklos, 2010, p. 20).

Con Trieste lejos, sólo en la memoria, lejos de Miramar, en tierra mexicana, los personajes se contentarán con Chapultepec, su imagen sustituta. En *La vida triestina*, ellos evocan a los falsos emperadores, ya sea en recuerdos o en sueños. La joven emperatriz se manifiesta en los sueños del personaje-narrador ambientados en la Ciudad de México. La escena inaugural del libro es la narración de uno de esos sueños en los que el personaje, a ratos desde la vigilia, cree decir a su acompañante:

Yo te explico la ciudad, te digo que fue construida para que fuera vista desde el castillo, un palacete si se le mira bien, [...] la ciudad ya estaba allí cuando erigieron el edificio, un capricho del archiduque y otro regalo para su esposa, un exilio pactado al margen del corazón del imperio, lejos y cerca a la vez (Miklos, 2010, p. 11).⁸

⁸ En su faceta como investigador de la relación historia y ficción, Miklos anota, en artículo publicado en el número 28 de la revista *Istor* que "Maximiliano ignoraba, entonces, que sería coronado Maximiliano I de México y que del palacete de

Por su parte, Aniv, personaje de “Vacas flacas”,⁹ último relato de *La vida triestina*, lleva consigo la fotografía en sepia del palacete, ese hueco sobre la cama de la anciana que se descubre al inicio del libro en “*Diario triestino*”:

Apenas cumplió trece años, Aniv se marchó del campo. Lo único que se llevó consigo fue el retrato en sepia de un palacete blanco junto al mar, la imagen venida del terruño del fundador de Rancho Triste, un extranjero fugado, como Aniv mismo, de su realidad (Miklos, 2010, p. 166).

Rancho Triste es, por paronomasia, un punto geográfico e histórico: Trieste, lugar donde se levanta Miramar, residencia real, y aquel “extranjero fugado de su realidad”, fundador del rancho, según el relato, es, podríamos inferir, de nuevo a través de un eufemismo, Maximiliano. Por tanto, la fotografía resulta más que un afiche, deviene en un medio que concede a Aniv el atributo de “extranjero fugado” de su terruño a la ciudad y con el que el narrador califica, de forma indirecta, al emperador fallido.

Miramar resultó del amor de Maximiliano por Carlota y por sus varias aficiones. Una de ellas se lee en la narración

de Del Paso en la que se enuncia que los domingos los jardines de Miramar se abrían a la visita pública para regodeo del príncipe por sus dotes botánicas:

El Archiduque volvió la espalda a las aguas del Adriático para contemplar los Jardines de Miramar. “Mire, mire usted, *Herr* profesor: cipreses de California, cedros de Líbano, abetos del Himalaya... a todos los mandé traer para adornar mis Jardines de Miramar” (2006, p. 152).

Tanto para el discurso histórico como para el literario, la descripción es fundamental, pues es uno de los cimientos de la narración. Gracias a ella, estas artes verbales suplen la inmediatez visual de los discursos icónicos. Para lograr la comprensión, señala Carlos Bermejo, el carácter narrativo de la historia requiere de la descripción, aunque ésta es parcial, puesto que:

[...] una descripción histórica pura es imposible debido a la ausencia del objeto descrito y a la imposibilidad de corroborar la descripción [pues] en el caso de la historia, carecemos del referente externo [...] un acontecimiento histórico [...] tuvo lugar en el pasado o, lo que es lo mismo, ya no existe (2005, p. 7).

Por tanto, media, entre protagonista e historiador, un vacío insalvable de espacio y tiempo que impide la compatibilidad de las perspectivas.

Por su parte, en el campo de la representación literaria, la descripción es fundamental no sólo porque pone frente a los ojos del lector al sujeto, objeto o circunstancia narrados, sino porque es mediante ella que se acepta como verosímil

Miramar se mudaría al palacio de Chapultepec, ubicado en un cerro y con vista al amplio valle que otrora albergara un lago, un pequeño mar interior” (2007, p. 120).

⁹ Escrito en 2008 y publicado en 2010 con motivo de los festejos del centenario de la Revolución, Miklos se propuso un relato que hiciera lo contrario: una crítica a la muerte de este suceso y nos hace preguntar ¿quién mató a la Revolución?, pues este personaje, en el relato, tiene fecha de nacimiento y de muerte.

aquello que está siendo contado dentro de los márgenes del texto. La descripción otorga el efecto de proximidad y, por tanto, de posibilidad. Si para la historia la descripción es comprensión, para la literatura es exposición. Este paréntesis permite comprender mejor el sentido del cambio en la perspectiva y la función de la descripción de un lugar real con pasado histórico, Miramar, en los límites de la ficción, dentro de los cuales, sus muros se revisten de un sentido metafórico y emotivo.¹⁰

Una vez en Trieste, Nicolás, personaje de *Miramar*, hace una pausa para describir el palacete. De inmediato, esta descripción se entrelaza con las impresiones (tal vez un tanto arrogantes) de los recuerdos del personaje en un cruce de similitudes entre las habitaciones de los abuelos paternos del personaje-escritor, y aquellas de los archiduques austriacos:

A penas entré a la primera recámara, sentí como si me hubieran cobrado por acceder a mis recuerdos infantiles más tiernos: la habitación del Emperador de México, Maximiliano, era idéntica a la de mi abuelo, en una casona de las Lomas de Chapultepec: el compartimiento (frugal) de un barco. La cama era una cama

de soltero y en el muro junto al que ya-cía pegada se encontraba un retrato enorme de Carlota, la emperatriz omnipresente (2014, pp. 28-29).

En Nicolás sucede una proyección en el espacio referencial de un espacio significativo de la infancia, lo que convierte a estas habitaciones de Miramar en *topofesías*, es decir, espacios de la felicidad, en los que, explica Gaston Bachelard, "la imaginación trabaja en el ser [que] ha encontrado el menor albergue" (1983, p. 34) y, si se toma en cuenta que Nicolás proyecta el viaje personal del escritor (Miklos realizó un viaje a Hungría, en busca de las raíces de la familia paterna adoptiva, y, a su paso, hizo escala en Trieste, para visitar el castillo de Miramar), entonces los muros del *castello* serán para "el ser amparado [la sensibilización de] los límites de su albergue. Vive la casa en su realidad y en su virtualidad, con el pensamiento y los sueños" (1983, p. 35), con la doble nostalgia por el imperio que nunca fue, por su impronta en la historia mexicana, y por la infancia que ha sido.

En la cita de Miklos se lee que el compartimiento era el dormitorio del archiduque, mientras que Ratz, en la biografía sobre Maximiliano, constata que: "Su despacho estaba habilitado como si fuera un camarote, reflejando su amor al mar y a su profesión marinera, la única en la que se sintió realmente a gusto" (2002, p. 48), nos encontramos ante la mimesis literaria que modifica la percepción del lugar al influjo o la necesidad emotiva del personaje de Miklos. Otros detalles sobre este recinto imperial se pueden rescatar ahora desde el relato de Del Paso. Carlota añadirá, para reforzar las ideas bachelardianas sobre el simbolismo de los elementos decora-

¹⁰Según Gérard Genette, las funciones diegéticas de la descripción generan dos tipos de espacio: el marco y el metafórico. El primero, "de naturaleza, en cierto modo, decorativa [es] una pausa para detallar"; mientras que el segundo es una especie de deformación del espacio marco en el sentido de que "es de naturaleza a la vez explicativa y simbólica, pues los retratos físicos, las descripciones de vestimenta y de moblajes, por ejemplo, justifican la psicología de los personajes y se vuelven causa y efecto" (2002, p. 205) hasta transformar el ambiente en un lugar de tintes casi irreales.

tivos de un espacio íntimo, y dar voz a la historia, que ella pidió a la condesa de Zichy “que ordenara cincuenta yardas de terciopelo azul para ponerle cortinas nuevas a tu despacho de Miramar” (2006, p. 181).

El comedor, con un cuadro del castillo de Chapultepec, “el otro hogar de los emperadores”, según Nicolás, da paso al cuarto de juegos de Carlota por donde “se escucha un piano con melodías románticas del s. XIX” para llegar, al fin, a la habitación de la princesa:

[...] cuya cama es inmensa y me recordó la cama en la que comenzó la larga muerte de mi fumadora abuela en su pequeño imperio de las Lomas de Chapultepec, a pocos kilómetros del hogar mexicano de los Habsburgo (Miklos, 2014, pp. 28-29).

Gracias a la descripción de ambos escritores es posible deambular por Miramar, conocerla mediante sus ojos narrativos. De la habitación de Maximiliano, accedemos a la biblioteca, cuyo contenido cautiva al narrador de Del Paso en su andar por el castillo:

Amaba tanto sus libros, esa espléndida biblioteca de seis mil volúmenes de arte, historia y literatura. Las novelas de Walter Scott. Los estudios de Leonardo sobre el vuelo de las aves. Los poemas de Byron, que se había propuesto leer algún día en voz alta a la orilla del mar Negro (2006, p. 302).

En cambio, la mirada de Nicolás, personaje de Miklos, queda absorta por los bustos de los guardines de esos libros:

[...] la mirada de Goethe se encontraba con la de Homero y la de Dante con la de Shakespeare *ad eternum*, [los] centinelas del recinto que aún contiene la biblioteca de los emperadores (2014, p. 29).

Además, su mirada se detiene en un elemento de la decoración de la biblioteca que lo impele a tomar la posición de un *istor*,¹¹ al señalar que ese lugar, de recinto de recogimiento y reflexión, se volvió un espacio significativo para la historia, aunque funesto, pues en él:

Allí está la mesa sobre la que Maximiliano firmó su sentencia de muerte ante la delegación mexicana que lo instaba a sacar al indio oaxaqueño del poder y meterle orden al país, la mesa es un regalo del papa Pío X, con motivos romanos en la superficie, finísimas postales del anterior imperio derrumbado, como si la hubiera comprado en un local de *souvenirs* de la plaza de San Pedro, menudo presagio (2014, p. 29).

Los pasillos de Miramar, por supuesto, rebozan de arte. Así, el narrador de Del Paso describe algunos cuadros para valerse del discurso icónico e ilustrar ciertos pasajes significativos. Gracias a su mirada, es posible visualizar obras cuya narratividad icónica suma a la intención de la narratividad textual e histórica del relato. La sala XIX del castillo de Miramar, la de Cesare dell'Acqua, pintor istriano, cuenta entre sus cuadros con uno sobre

¹¹ “The writer who is forced to narrate events neither witnessed nor observed. In this distancing posture he approaches the role of the traditional historian who with retrospective glances attempts to interpret the past” (Woods, 1993, p. 64).

la fundación de Miramar por Maximiliano; otro más que ilustra *L'offerta della corona a Massimiliano*: "Este ofrecimiento, hecho por la Diputación Mexicana, presidida como era de esperarse por el Señor Gutiérrez Estrada, tuvo lugar en Miramar el 3 de octubre de 1863" (Del Paso, 2006, p. 317), esto luego de condicionar su aceptación, según explica Érika Pani, por la:

[...] falta de intereses concretos de Austria-Hungría en la aventura mexicana, el joven emperador tendría que depender totalmente de Francia. El joven archiduque, tras condicionar su aceptación de la corona mexicana en 1863, parte finalmente hacia Veracruz en abril de 1864 (2002, p. 51).

Otro cuadro, aún más significativo, es *La partenza per il Messico*, en el que "Maximiliano y Carlota están de pie en la barca de ocho remeros que los condujo a la *Novara* desde el embarcadero de Miramar", en el mástil mayor de la fragata se ve ondear la bandera imperial mexicana, "otra en la propia barcaza y una más en la torre del castillo" (Del Paso, 2006, p. 323). La opción por este recurso para narrar la partida del puerto triestino se contrasta con los hechos documentados por Pani en 2002 y por Andrés Lira y Anne Staples en 2010.

Nicolás, en cambio, repara en un cuadro ausente en el lugar ahora museo, pero que llega a su mente antes de abandonar el primer piso, la planta principal del castillo,

Sólo un cuadro falta en Miramar —en realidad, el fragmento de un cuadro: el retrato de Maximiliano mientras es fusilado a manos del ejército mexicano,

obra del genial Goya, expuesto en la National Gallery de Londres (2014, p. 29).²²

Miramar es, pues, el lugar de las creaciones de Maximiliano en varios sentidos, según ratifica la historia: "vivía en el castillo de Miramar, dedicado a sus afanes científicos y artísticos" (Lira y Staples, 2010, p. 470); arquitectura y paisajismo: "Encerrado en el castillo de Miramar, se dedicaba a catalogar insectos, diseñar jardines y contemplar el Adriático desde que en 1859 había sido destituido del gobierno de un [*sic*] Lombardo-Veneto" (Pani, 2002, p. 50).

De igual modo lo recrea la literatura, pues en ese lugar, Maximiliano se dedicó al lirismo, según recuerda la memoria alterada de Carlota: "la víspera de nuestra partida para México te encerraste en el *Gartenhaus* de Miramar a escribir poemas de despedida a tu cuna adorada" (Del Paso, 2006, p. 43); poemas como este, escrito entre los seis mil volúmenes que contiene la biblioteca:

¿Debo dejar todo esto a cambio de sombra y mera ambición?, [Maximiliano] pensó, y decidió escribir un poema: 'Me fascináis con el señuelo de una corona, y me tributáis con puras quimeras, ¿debe-

²²Evidentemente hay un equívoco en el registro del personaje y su memoria lo traiciona. El cuadro, en efecto, se encuentra en una sala de la National Gallery, en Londres, sin embargo, la autoría es de Édouard Manet, el muy conocido cuadro *L'Exécution de Maximilien*, de 1867. Se dice que el "fragmento" resultó de la influencia y admiración del pintor francés por el pincel del artista español. Manet produjo, sobre el tema, tres pinturas de gran formato, un pequeño boceto al óleo y una litografía que en su momento estuvieron vetadas para su exhibición a petición del gobierno mexicano hasta 1879.

ré prestar oído al dulce canto de las sirenas? (2006, p. 302).

A diferencia del narrador de Del Paso, para Nicolás, el segundo piso de la construcción real, si bien no más atractivo, merece mención, pues:

[...] está amueblado como un hogar moderno de principios del siglo xx, pero funciona para digerir lo visto y entender que en México, aunque fuera sólo durante un breve lapso, se respiró el dulce aire de la *mittel* Europa del más extraño de los Habsburgo [...] es una experiencia histórica, sin lugar a dudas, parecida a cualquier experiencia estética de peso (Miklos, 2014, p. 29).

Miramar, en fin, lugar de fabulación incluso de la historia porque en él, Maximiliano imaginó su imperio, cosa que aquélla corroborará como eso: una ilusión rota por la traición y la muerte. Miramar, lugar idealizado, cuyos inquilinos se soñaron emperadores y reivindicarse ante sus respectivas familias reales, las cuales los desacreditaron desde un principio.

Miramar: *si fuera posible...*

Hacia el final de su monumental novela, el narrador de Del Paso, después de una intensa revisión novelada de la historia de Maximiliano y Carlota (que parece de aventuras), oscila, meditabundo, entre la reflexión histórica y la evocación literaria:

Si pudiéramos inventar para Maximiliano una muerte más poética y más imperial. Si tuviéramos un poco de compasión hacia el Emperador y no lo dejáramos

morir así, tan abandonado, en un cerro polvoriento y lleno de nopales, en un cerro gris y yermo, lleno de piedras. Si lo matáramos, en cambio, en la plaza más hermosa y más grande de México... si nos pusiéramos un momento en su lugar, y nos metiéramos en sus zapatos y en su cuerpo y su cabeza, y a sabiendas de que somos un Príncipe y un Soberano. [...] En el Palacio Nacional y en el Castillo de Chapultepec, los lacayos cerrarán todas las ventanas y balcones y correrán las cortinas. Se hará lo mismo en el castillo de Miramar [...] Simultáneamente se izarán a media asta todas las banderas del país. Se hará lo mismo con las banderas del Castillo de Miramar [...] comenzarán a replicar, a duelo, todas las campanas del país. Harán lo mismo las campanas de las capillas imperiales de Miramar y de Lacroma. (2006, pp. 1011-1012; 1027-1028)

En estas líneas del narrador meditabundo, la historia, explica Aristóteles (1999, p. 144), "ocupada en lo real de hecho, expone las cosas tal como pasaron", y nos recuerda lo real fáctico: que el emperador murió en ese cerro polvoriento y lleno de nopales, sin miramientos de los designios liberales. Sin embargo, el condicional *si* y los verbos conjugados en pretérito imperfecto, ese tiempo de las posibilidades hipotéticas, de los sueños, hacen que el discurso oscile hacia la evocación literaria, gracias a la cual las cosas no se cuentan como sucedieron, sino según la necesidad del espíritu reflexivo del narrador.

La historia no permitió al emperador que nunca fue regresar a Miramar. Por él, por ello, David Miklos sueña el regreso alado de su alma, sueña para él y su

adorado castillo un final más romántico e idealista, más poético. Gracias a su vocación marinera, fue el aire, fueron las aves, según se lee en el “Diccionario triestino”, inserto en *La vida triestina*, las que llevaron el alma de Maximiliano de vuelta al palacio encantado:

Nunca volvió. Poco antes de conocer su destino ante un pelotón de fusilamiento en el Cerro de las Campanas, Querétaro, [Maximiliano] encargó que le enviaran dos mil ruiseñores del bosque de Miramar. Murió cuando las aves viajaban en altamar (2010, p. 150).

En efecto, la ficción da, sino mejores o más justos finales, al menos los más poéticos. El final de Miklos para el emperador es pura ensoñación poética, en términos bachelardianos. El vuelo de las aves supone la imagen del alma que vuela liberada de la prisión corporal y de la cárcel rigurosa de la historia de regreso al encuentro con su mar amado; este vuelo busca, como puerto final, Miramar.

Aquí el contrapunto aristotélico, pues en la *Poética*, el filósofo griego repara que el poeta, ese “varón de deseos”, dice los hechos no como sucedieron, sino “cual desearíamos que hubieran sucedido y trata lo posible según verosimilitud o necesidad” (1999, p. 144). Crea una realidad más placentera que alivia, incluso, el alma del lector. Miklos crea, en respuesta a las aspiraciones del narrador de Del Paso, y siguiendo la praxis aristotélica, un “paraíso más deseable”, camino a Miramar, por supuesto, para el fallido emperador.

En Bouchot, donde la ubican la historia y Del Paso, Carlota existe prisionera de la nostalgia por el palacete junto al

mar, en el que la mujer fue recluida antes de que su locura agudizara:

Quisiera soñar, Maximiliano, que nunca abandonamos Miramar [...] que nos quedamos aquí, que aquí nos hicimos viejos y nos llenamos de hijos y nietos, que aquí en tu despacho azul adornado con áncoras y astrolabios te quedaste tú, escribiendo poemas sobre tus viajes futuros [...] y me quedé yo, para siempre adorándote y bebiendo con mis ojos el azul del Adriático (2008, pp. 19-20).

Imposible no añorar el mar Adriático, si el agua, según Bachelard:

[...] ayuda a la imaginación en su tarea de desobjetivización, de asimilación. Aporta también un tipo de sintaxis, una unión continua de las imágenes, un dulce movimiento de éstas que hace levar las anclas de la ensoñación” (2003, p. 25).

Lo cual se constata en los pasajes antes mencionados en los que se distingue el anhelo de la mujer anciana y perturbada por ese recinto cuyas aguas producían ese dulce movimiento de la ensoñación y la nostalgia por aquel momento de la historia en el que quizá su adorado esposo debió negarse.

Sin embargo, la historia nos recuerda, con menos pompa y más dureza, que el final del emperador que nunca fue, ocurrió de un modo más simple y trágico. Juan A. Mateos y Sebastian Basch, relatores no presenciales de los sucesos, coinciden, en sus respectivos relatos, *El Cerro de las Campanas* y *Recuerdos de México*, en las vanas esperanzas de las diligencias diplomáticas para que Maximiliano fuera absuelto y exiliado a su amada

Miramar. *Recuerdos de México* narra, bajo la forma de un diario (lo que implícitamente ya denota una marca de discurso íntimo y subjetivo), el último año del imperio fallido y el de Maximiliano en suelo mexicano. En las entradas de las páginas finales, se lee que el joven archiduque moriría con la noticia, anunciada por Mejía, de que Carlota ya había fallecido, lo cual pareció aliviarlo más para decir que se iba sin “Un vínculo menos en la vida” (Basch, 1953, p. 293).

Para la historia las cosas sucedieron de un solo modo, aunque, incluso revisadas desde esta perspectiva, se puede identificar un halo de tristeza. Del lado de la literatura, si bien Miklos y Del Paso se esfuerzan en imaginar un final más poético para el emperador y su *castello*, sus evocaciones son tan melancólicas, que enfatizan ese halo de los sucesos.

Conclusiones. “No habría habitación que no mirara al mar”

¿Y Miramar? ¿Qué fue del *castello* cautivo del mar? Maximiliano no regresó a morir ahí, ni sus restos descansan en tal lugar, sino en Viena. Carlota sólo estuvo una temporada de vuelta en él y ahora el palacete es un museo. De la nostalgia por su pasado esplendor habla la historiadora Jan Morris en *Trieste and the Meaning of Nowhere*. Trieste, y su blanca Miramar, “possesses still, at least for romantics like me, a fragrant sense of might-have-been” (2001, p. 150), la cláusula del pretérito imperfecto que caracteriza las reflexiones de los narradores citados líneas arriba, se repite en las reflexiones de la historiadora y enfatiza lo fáctico ocurrido y el deseo literario.

Si en las citas de Del Paso y Miklos, que nos llevan por las estancias del palacete, se percibe un aire nostálgico y de meditación profunda, Morris, a manera de preludeo sobre la historia del imperio austro-húngaro, se suma a ese efecto que le inspira cuando está frente al castillo y confiesa que:

Whatever has happened to Trieste, however much it changes, however often I go there, for more than half a century, the feeling it stirs in me have remained the same, and in those moments of sudden stillness, I am not simply re-visiting the place, I am re-examining myself too (2001, p.5).

Del *castello* como museo, Morris testifica que con frecuencia “the museum is closed for refurbishing” y su galería, “is not in the telephone book and opens only in the summer” (2001, p. 60). Es fácil perderse en Trieste sobre todo si el referente es el mar, pues casi todo lo rodea, pero hay una señal, cuya blancura indica el Norte, Miramar: “And look –remember?– across the water a small white castle stands, all alone, like a castle in a trance” (2002, p. 76).

En este artículo se ha hecho un breve análisis sobre la importancia de Miramar y su descripción literaria en los textos de dos escritores mexicanos. Por una parte, el lugar resulta significativo porque, según se infiere de la historiografía consultada, Miramar es el lugar donde Maximiliano fabuló su propia historia. Ahí, en el *castello*, imaginó el imperio que su condición monárquica le exigía. Ahí, frente al Adriático, se le presentó, pues, el llamado a la aventura, aquel con el que inicia toda narración literaria.

Por otra parte, Miramar significa aún hoy una fuente de inspiración en la narrativa mexicana actual. La visita a sus pasillos a través de las páginas de Del Paso y Miklos revela que, además de su belleza arquitectónica y artística, el *castello* cautiva por ser una pieza patrimonial en la que la historia y la literatura se encuentran y entrecruzan sus discursos para relatar las decisiones pactadas entre sus muros y describir imágenes literarias inspiradas delante de sus ventanales que miran al mar.

El último día de Maximiliano, aventura Vicente Quirarte, "pudo ser cuando salió de Miramar en 1864; o en Orizaba, cuando abdica, en 1866; o el 19 de junio de 1867, último día del Imperio y primero de la República" (2021). El análisis de la reconstrucción de un patrimonio histórico como Miramar, a través de la lectura comparada entre los textos literarios de ambos escritores, revela que el personaje histórico, convertido en uno novelesco, resulta tanto o más cautivador que aquel que los registros conservan, y que su castillo aún genera otras historias, literarias, pues el poeta, según la aristotélica, crea paraísos más deseables y cuenta los hechos como desearía que hubieran pasado.

De ahí que Del Paso concluya su novela con una reflexión anhelante, una frase que vuelve abismal la distancia entre historia y literatura *¿qué hubiera pasado si... pudiéramos darle otro final a Maximiliano?* A lo que Miklos, cautivo del castillo por ser un vínculo afectivo con su historia personal, responde con una imagen poética que pretende llevar de vuelta el alma del emperador que nunca fue a reposar al lugar del que, a decir de Carlota (y tal vez de la historia misma), nunca debió salir.

La cita que encabeza estas conclusiones, y que se lee en *Noticias del Imperio*, refleja las ambiciones del proyecto arquitectónico de Maximiliano. Una ambición evidentemente absoluta, pues el castillo de Miramar todo debería ser como un gran ventanal por el que se mirara hacia cualquier punto del Adriático, como Chapultepec lo hiciera hacia el lago interior. Ambición absoluta también, por aprehender lo inasible: el mar; y por aprehender lo absoluto, el azul:

Una de las ventanas tenía tres secciones, con cristal de diferente color cada una: así, el Adriático aparecía de un azul morado subido a través de una, de un rosado-lila si se le contemplaba desde la segunda, de un verde pálido visto por la tercera (Del Paso, 2006, p. 142).

Historia y literatura son, en efecto, miradores que dan hacia todos los puntos del acontecer humano. Podríamos pensar una de esas ventanas con un marco apuntalado con el rigor que corresponde al del discurso histórico; otro de esos vidrios, quizás el azul, cuyo simbolismo nos habla de infinitos, según la propuesta bachelardiana, permite asomarnos por la panorámica del discurso poético. Del lector depende por cuál prefiere mirar hacia el mismo mar: el mar de la fabulación de la realidad pretérita, la fabulación de un imperio y sus consecuencias históricas, o la fabulación de un motivo literario, cuyas ensoñaciones besan todavía hoy los pies del castillo blanco de Miramar.

Bibliografía

- Aristóteles (1999). "De la Poesía como término medio entre Filosofía e Historia". En *La Poética*. México: Editores Mexicanos Unidos (ver. de Juan David García Bacca).
- Bachelard, G. (1983). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (2003). *El agua y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Basch, S. ([1871] 1953). *Recuerdos de México. Memorias del médico ordinario del emperador Maximiliano (1866 á 1867)*. Manuel Peredo (trad.). México: Editora Nacional.
- Bermejo, C. (2005). "Un ensayo sobre la Historia como poesía". En *Sobre la Historia considerada como poesía* (pp. 5-20). Madrid: Ediciones Akal.
- Castillo de Miramar. Litografía de Llano y compañía. Reproducida en *Recuerdos de México (1866-1867)* de Samuel Basch. Manuel Peredo (trad.) (México, 1953).
- Del Paso, F. (2006). *Noticias del Imperio*. México: Punto de Lectura.
- Genette, G. (2002). "Fronteras del relato". En *Análisis estructural del relato* (A.A.V.V.). México: Ediciones Coyoacán.
- Lira, A. y Staples, A. (2010). "El Segundo Imperio, 1863-1867". En *Nueva historia general de México*. México: El Colegio de México.
- Miklos, D. (2008). *La hermana falsa*. México: Tusquets Editores.
- Miklos, D. (2010). *La vida triestina*. México: Textofilia.
- Miklos, D. (2014). *Miramar*. México: Textofilia.

- Morris, J. (2001). *Trieste and the Meaning of Nowhere*. Estados Unidos: Da Capo Press.
- Pani, É. (2002). "La Intervención y el Segundo Imperio. 1861-1867". En *Gran historia de México ilustrada. De la Reforma a la Revolución. 1857-1920* (t. IV). México: Planeta/De Agostini.
- Pani, É. (2004). *El Segundo Imperio. Herramientas para la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quirarte, V. (2021). *Novela e historia en el siglo XIX mexicano. Cátedra dictada en el marco del IX diplomado Puentes entre la Historia y la Literatura (desde la antigüedad hasta nuestros días). Propuestas temáticas y metodológicas para el estudio de fuentes*. México: Instituto de Investigaciones bibliográficas (IIB)-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ratz, K. (2002). "Miramar". En *Maximiliano de Habsburgo. Grandes protagonistas de la historia mexicana*. José Manuel Villalpando (dir.). México: Planeta/De Agostini.

Hemerografía

- Kurz, A. (2014). *Historias al margen del Segundo Imperio, La Jornada*, sección Cultura. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2014/07/27/sem-andreas.html>. Consultado el 9 de agosto de 2019.
- Miklos, D. (2007). "Todos los caminos llevan a Trieste", *Istor* (28).
- Woods, R. (1993). *Victoriano Salado Álvarez and the World of Books, Revista Interamericana de Bibliografía* (1).

EDUARDO SOLANO VÁZQUEZ*

El orden socio-político del mundo tardo-moderno y el sujeto que lo habita

The Socio-political Order of the Late-modern World and the Subject that Inhabits It

Resumen

Este texto hace una reflexión respecto a las condiciones socio-políticas de la tardo-modernidad y el capitalismo avanzado, el modo en el que configuran al sujeto en sus relaciones con el mundo. Asimismo, el escrito se adhiere a las investigaciones en torno a la importancia de que el sujeto se politice.

Palabras clave: modernidad, sociedad, política, sujeto

Abstract

This text reflects on the socio-political conditions of late-modernity and advanced capitalism, the way in which they set up the subject in their relationships with the world. Likewise, the writing adheres to the investigations around the importance of the subject being politicized.

Key words: Modernity, Society, Politics, Subject

Fuentes Humanísticas > Año 33 > Número 63 > II Semestre > julio-diciembre 2021 > pp. 109-119.
Fecha de recepción 04/02/21 > Fecha de aceptación 20/12/21
pumalibro@hotmail.com

* Universidad Nacional Autónoma de México.

“Las cuestiones políticas no son meros asuntos técnicos destinados a ser resueltos por expertos”

Chantal Mouffe. *En torno a lo político*.

Introducción

Los temas y las preguntas que convocan al pensamiento, la mayoría de las veces, son suscitadas por lo que se observa, se vive. Por supuesto, cuando se quiere exponer el pensamiento es imprescindible la objetividad, por lo cual se busca en otros y otras, “inquietudes” similares para establecer una conversación, con el objetivo de expresar algo más que apreciaciones. Tampoco se trata de imponer opiniones a diestra y siniestra, sino de clarificar y cuestionar lo que sucede. En este sentido, este escrito cuestiona el orden material existente, tomando como referencia para la reflexión a la modernidad capitalista y el sujeto que en ella reside.

En la primera parte del texto se habla en torno a lo que percibe el sujeto en la modernidad y el capitalismo avanzado. En este sentido, se señala que lo percibido por él es una sociedad que supuestamente se establece y funciona por medio de la ciencia y la tecnología (Giddens, 1994). Sin embargo, esa percepción dominante del mundo no cancela que de *facto* el desarrollo de la sociedad siga sosteniéndose en la explotación, la desigualdad social y política.

La percepción predominante del mundo condiciona las acciones del sujeto, es

decir, la manera en la que afronta la realidad. En este sentido, la segunda parte del escrito aborda las condiciones en las que el sujeto se realiza en la modernidad y capitalismo tardío. También se reflexiona respecto a la soledad o la desvinculación hacia los otros y la comunidad por parte del sujeto moderno-capitalista. Ahora bien, la soledad y el silencio en torno al mundo no son el acabose, ya que queda la posibilidad de la ironía (Jankelevitch, 1982). Es decir, derruir la omnipresencia de la modernidad y el capitalismo mediante la imaginación de otros mundos posibles, para ello es importante dudar y cuestionar lo que se presenta como lo mejor e inevitable.

La tercera parte del texto se deslinda del pesimismo. Es decir, ante la creencia de que ya no hay alternativas, puesto que supuestamente el mundo moderno-capitalista es el mejor de los mundos posibles, aquí se considera oportuno reflexionar respecto a la importancia de que el sujeto se politice (Mouffe, 2007), y también desmitifique la soledad y el ensimismamiento, con el objetivo de postular proyectos en común en aras de derruir el individualismo y zanjar la desigualdad.

La conclusión del escrito insiste en virar el orden material existente. En este sentido, se considera importante que el sujeto tenga conocimiento en torno al funcionamiento del mundo. Conocer va a propiciar que el sujeto cuestione, por ejemplo, el discurso de la igualdad de oportunidades y percatarse si ella es una certeza o una ficción que sólo funge para controlar el conflicto y mantener el consenso y la paz.

La percepción del mundo en la modernidad y el capitalismo tardío

La manera en la que el sujeto percibe el mundo tiene que ver con la educación que recibe, pero también con las condiciones históricas, económicas y culturales. En este sentido, la manera en la que el sujeto se relaciona con las cosas y las situaciones se encuentra condicionada por lo que acontece en el mundo y la manera bajo la cual se transmite y asimila. Así pues, la relación que el sujeto tiene con el mundo no es casual, sino causada.

La modernidad y el capitalismo han transitado paralelamente en la historia, además han sabido modificar sus propósitos de acuerdo con el contexto y las situaciones. En sus inicios la modernidad y el capitalismo prometían el progreso social a través de la industria y el trabajo, pero la promesa no se cumplió, dado que unos acumularon riqueza y los demás se vieron inmiscuidos en la pobreza; por tanto, la modernidad y el capitalismo han tenido que reescribir su promesa sin dejar de remitir al progreso de la sociedad. En este momento histórico el progreso se considera posible a través de las tecnologías, así la fe no se ausenta en una civilización que tuvo que prescindir de Dios. Al comienzo se creía que la industria llevaría a la sociedad a la opulencia y hoy hay algo de fervor detrás de la racionalidad algorítmica que sostiene al *cibermundo* (Virilio, 1997).

El progreso al estar vinculado con la técnica es *de facto* productor de desigualdad (Cohen, 2007). Sin embargo, el progreso y la técnica en conjunto también producen encanto y fascinación, pues se ven ciudades y artefactos que pa-

recen salidos de la *ciencia ficción* como si no hubiera imposibles, y es a partir de ahí que la promesa por un mejor porvenir no se tilda de descabellada. Asimismo, con los reducidos casos de éxito en la sociedad moderna-capitalista se genera una narrativa en aras de justificar que este es el mejor de los mundos posibles, ya que, aunque no todos gozan de riqueza, sí tienen la oportunidad de acceder a ella a través de la formación, el conocimiento, la inteligencia. En este sentido, se le encomienda al moderno que por sí mismo obtenga los recursos que le permitan competir en una sociedad que se asienta en la desigualdad.

Se considera que la desigualdad en la modernidad y el capitalismo tardío puede ser reducida, siempre y cuando, el individuo y la sociedad se esmeren, en otras palabras, que se formen e inviertan en la ciencia y la tecnología. Ahora bien, los conocimientos especializados son necesarios, pero por sí mismos no son suficientes para disminuir la desigualdad, ya no se diga erradicarla. De hecho, es un contrasentido apelar a un capitalismo sin desigualdad. Así pues, por más que el acceso a la información se masifique y aumenten los niveles de escolaridad, la desigualdad seguirá persistiendo:

La "nueva economía" está asociada a la idea de una mejor difusión de la información, de una baja de las barreras de acceso, y finalmente de una presión competitiva más fuerte sobre los actores de la economía. Sus propios operadores, sin embargo, tienden a convertirse en monopolios planetarios (2007, p. 91).

La sociedad que funciona y obtiene la riqueza a través de la información también

va a requerir un sujeto ensimismado y personalista (individualismo), al que le sea imposible transgredir el pacto social. Es decir, se acepta que la conformación de la personalidad sea lo que conforme las expectativas e ilusiones del sujeto (modo de vestir, dieta), siempre y cuando se mantengan dentro del canon de producción y consumo de la modernidad y el capitalismo tardío. Por otro lado, el sujeto informado y reflexivo ve oportunidades de crecimiento y desarrollo económico *por doquier*; sin embargo, las ilusiones que se genera propician que la observación del panorama sea parcial, por tanto, donde el sujeto cree encontrar únicamente oportunidades de crecimiento y desarrollo, también está la catástrofe de la modernidad capitalista, o sea, la desigualdad y la violencia.

Los errores son parte del riesgo en la modernidad y el capitalismo tardío (Beck, 1998). Es decir, el error es inherente al desarrollo de la sociedad. Así pues, no hay información o conocimiento que no pueda ser corregido, es más, sólo lo corregible es redituable para la economía, de ahí que las tecnologías mejoren los productos ofrecidos *cuasi* al instante de ofrecerse en el mercado:

La sociedad del riesgo también es la sociedad de la ciencia, de los medios y de la información. En ella se abren así nuevos contrastes entre quienes producen las definiciones del riesgo y quienes las consumen [...] En las condiciones de la individualización, los seres humanos han de cargar con el desempleo masivo como con un destino personal. Los seres humanos ya no son afectados por él de una manera socialmente visible y colectiva,

sino específica a las fases de la vida (1998, pp. 53-117).

Una idea que predomina en la percepción del sujeto es que la sociedad y la economía sólo funcionan y se desarrollan mediante experimentaciones y conocimientos especializados (Giddens, 1994). También en la modernidad y el capitalismo tardío se evita bajo el *mass media* (televisión, internet) que se hable y discuta respecto a desigualdad y violencia, porque lo que se busca instaurar es una sociedad que crea en los consensos y no en los conflictos, se quieren evitar las disputas y las revoluciones socio-políticas. Ahora bien, el capitalismo sigue recurriendo a la explotación total del sujeto, es decir, toma para sí su cuerpo y espíritu, en suma, lo sigue violentando y la desigualdad persiste en la época de la información masificada.

En la modernidad y el capitalismo tardío el discurso del éxito-fracaso se oye por doquier. La satisfacción de los deseos se ha convertido en sinónimo de éxito, no se prohíbe desear, pero no todos tienen las condiciones materiales para lograr la satisfacción. Ahora bien, el sujeto se esmera por no ser fracasado y por más méritos que hace, se percata que eso no es suficiente, pero no cuestiona la estructura social, sino a sí mismo, asumiendo que es el responsable de lo que le acaece. Sin embargo, el fracaso no se debe al esfuerzo de manera preponderante, sino a la desigualdad propia del capitalismo. Es importante hacer una disputa al discurso del éxito-fracaso que predomina en la modernidad y el capitalismo tardío, de ahí que la crítica no pierda vigencia.

El capitalismo obtiene sus ganancias a través de la explotación y el consumo

(Horkheimer, 1966). En este sentido, estamos en una "civilización" que no se puede permitir la pobreza absoluta y allende su desigualdad no deja de promover la igualdad de oportunidades, pues ellas en algún sentido detonan el consumo, por ejemplo, el de los cursos de capacitación, pues se supone que mediante ellos se obtienen o mejoran las habilidades para competir con eficiencia en el mercado laboral:

No existen ni un mundo de representaciones libre de tendencias prácticas, ni siquiera una percepción aislada, libre de praxis y de teoría: la metafísica de los hechos no aventaja en nada a la del espíritu absoluto. Pero la circunstancia de que en la estructura del mundo, en la imagen del hombre y la sociedad, de cuya verdad tengo que percatarme, se haga valer una voluntad histórica no significa que dicha imagen pierda valor alguno (1966, p. 8).

Si un modo de ser histórica y socialmente logra prevalecer es porque tiene la pericia de transmitir e inculcar su representación del mundo. La modernidad y el capitalismo han logrado enseñar de manera masiva y bajo distintos medios (el internet, la televisión, la escuela) su manera de ser, y por si eso no fuera suficiente para predominar en la historia, también ha conseguido que su proyecto cultural-civilizatorio sea considerado el mejor de los posibles.

Las condiciones histórico-existenciales del sujeto en la modernidad y el capitalismo tardío

La realidad del mundo moderno-capitalista es contrastante. Por un lado, están las ciudades sofisticadas, por el otro, se encuentran las periferias en donde lo que se constata es la desigualdad, en ella existen los que producen la riqueza y el desarrollo del mundo moderno-capitalista. Además, no se puede omitir el ámbito rural, ya que allí se cultivan los alimentos que consumen los empresarios, gerentes, "personal de confianza". Ahora bien, el contraste del mundo moderno-capitalista tardío se suscita a través del nivel de desarrollo tecnológico y científico. Sin embargo, los que se apropian, crean y ofertan el conocimiento tecnológico-científico establecen su hegemonía y la realidad contrastante no limita sus ganancias.

En la realidad contrastante el sujeto está ensimismado y se ocupa únicamente de sus aspiraciones, de ahí que se encuentra desvinculado de la comunidad. El sujeto moderno sin comunidad y preocupado únicamente por su circunstancia se va a esmerar hasta el cansancio por habitar y apropiarse de la ciudad, sin embargo, lo probable es que se quede a poblar la periferia. El sujeto de la periferia aspira al desarrollo y se niega a establecer un vínculo con el conjunto de excluidos. Sin embargo, si ellos logran gestar proyectos políticos podrían modificar el orden existente a través de la propuesta de otro proyecto cultural-civilizatorio, uno que no se afinque en la desigualdad.

La modernidad suscita la soledad, es más, la requiere para evitar la comunidad

(Marx, 2012). Por otro lado, la opinión pública no repara en calificar la conducta del sujeto aislado, sobre todo, porque de ella depende el funcionamiento y orden del mundo. En este sentido, si el sujeto se deprime por no alcanzar los estándares de felicidad que se postulan en la sociedad, en vez de acompañar en la turbulencia al sujeto para que él logre establecer vínculos con los otros y la comunidad, y así, tenga posibilidad de vivir momentos alegres; lo que ocurre es lo contrario, pues se acusa al sujeto de ser disfuncional e improductivo:

El ser humano parece ser un misterio para el ser humano; sólo se atina a condenarlo, y no se lo conoce [...] La opinión pública, vista de cerca, cobardemente encarnizada en hacer conjeturas sucias, da para ponerse rojo de vergüenza (2012, pp. 69-88).

El sujeto puede estar inmiscuido en la soledad más angustiante y también puede creer que las decisiones que toma respecto a lo que viste, come y calza no están determinadas por las condiciones históricas y sociales. No obstante, siempre se le vigila para que sea productivo y tenga una conducta adecuada. Asimismo, las técnicas de vigilancia dependen del modo de producción (Foucault, 2007). Es decir, la economía influye en la manera en la que suceden las relaciones sociales. En este sentido, no es casual que la información esté democratizada, pues ahora se requiere eficiencia en cada uno de los niveles de la producción. Así pues, lo que menos importa es la erradicación de las enfermedades que aquejan al sujeto, sólo basta con controlarlas, y así, él puede

seguir colaborando en la producción económica y social:

El siglo XVIII puso a punto toda una serie de mecanismos gracias a los cuales el poder iba a ejercerse con gastos –financieros, económicos– menores que en la monarquía absoluta. También se va a reducir su costo, en el sentido de disminuir las posibilidades de resistencia, descontento y rebelión que podía suscitar el poder monárquico (2007, p. 88).

La desigualdad social y económica que hay en el mundo moderno-capitalista propicia el distanciamiento social y hace imposible lo comunitario. En este sentido, es un error considerar que sólo el *mass media* ha venido a romper las relaciones *facie ad faciem*, puesto que es complicado establecer una vida en común, si antes no se erradica la desigualdad, pues mientras una minoría puede satisfacer deseos, los demás apenas y tienen acceso a los alimentos, ante esta situación, surge una pregunta ¿sigue siendo vigente una revolución social? Cabe señalar que, la vida en común no es pensar y aspirar a lo mismo, sino intentar darle solución a necesidades sociales que perpetúan la desigualdad. Lo común gestado desde la diferencia, pues de lo que se trata es de superar la homogeneidad, propia de la modernidad capitalista.

El mundo moderno-capitalista se jacta de ser el mejor de los mundos posibles, por ello tiende a impedir la manifestación radical de las alternativas, de esta manera, lo que ofrece sólo son opciones en torno a lo mismo. Es decir, ante la soledad y la desesperación que el sujeto manifiesta, el mercado le oferta medicamentos

y entretenimiento para controlar la angustia, y así, él no cuestione la sociedad que la produce. En este sentido, lo que ocurre no es más que lo superfluo, o sea, se hacen banales las condiciones en las que se da la existencia, además se hace responsable al sujeto de situaciones que están más allá de su voluntad y que dependen de la estructura cultural-civilizatoria de la modernidad capitalista. Ésta impide la transformación rotunda del estado de cosas.

La soledad y la superfluidad son contraproducentes porque hacen que impere el nihilismo. Éste propicia el sinsentido y la renuncia respecto a la intervención del sujeto en los acontecimientos. Un efecto del nihilismo es considerar imposible la convivencia con los demás. Ante la imposibilidad de inmiscuirse en la convivencia y gestar proyectos comunes, el sujeto se conforma con tener acceso al consumo, aunque sólo sea para calmar el dolor o distraer la angustia. En el nihilismo de la modernidad y el capitalismo tardío, ya no hay chance ni para dudar respecto a si este es el mejor de los mundos posibles, es más, la duda ha muerto en un mundo que se encuentra repleto de información, hoy cada uno cree poseer la verdad, todo puede ser justificado y aparentemente todo tiene el mismo valor.

La imaginación también es el preludeo del pensamiento, de ahí que imaginar no sea un "desperdicio", más allá de que en términos económicos no reporte ganancias. En este sentido, es imperativo imaginar, pero sin olvidar que eso sucede a partir de que el sujeto está inmiscuido en la realidad. Los proyectos alternativos respecto a otro mundo distinto al moderno-capitalista pasan por la imaginación y pretenden un mundo que

prescinda de la homogeneidad, la desigualdad. Por supuesto, en el despliegue histórico no ha habido ni habrá comunidad o sociedad perfecta, no se busca la perfección, sino romper con la homogeneidad y la desigualdad social, esa ruptura es posible por más que aparente ser una utopía *grandilocuente*; es más, de una utopía de esa envergadura es de lo que se tiene que liberar el sujeto, considerando que, la modernidad y el capitalismo son una utopía con esas características. La utopía moderna-capitalista colapsó al socialismo de Estado y con esa acción canceló cualquier alternativa respecto a este mundo:

Nuestro respeto desaparece cuando descubrimos de qué minúsculas causas dependen los más grandiosos acontecimientos de la historia o de la vida interior; todo aquello en lo que se basaba nuestro orgullo de seres pensantes se desploma de golpe revelando la miseria de nuestra verdadera naturaleza, y nuestra desilusión es tan amarga como la del patricio que descubre, oculto en su genealogía, algún antepasado poco brillante (Jankelevitch, 1982, p. 34).

La desilusión no sirve, por lo menos no, para salir del ensimismamiento y el nihilismo del mundo moderno-capitalista. En este sentido, la ironía en tanto sonrisa inteligente (Jankelevitch, 1982) podría contribuir a desmitificar y virar el orden social existente. Es decir, es oportuno que el sujeto retome la duda, que se pregunte, si lo que percibe es lo mejor o sólo es lo que se ha impuesto dejando tras de sí otras manifestaciones culturales-civilizatorias. Retomar la duda, no para reconstruir lo premoderno, ni para desvalorizar

de suyo lo moderno, sino para superar el orden material existente, o sea, la desigualdad y la homogeneidad que hace percibir las situaciones y las cosas de manera absurda.

El orden social de la modernidad y el capitalismo tardío. La intervención política del sujeto

La superfluidad de las situaciones suscita que la desigualdad no sea cuestionada. Es decir, lo que predomina es la expectativa e ilusión en torno al consumo. Por ello, la cuestión respecto a por qué el salario no llega a cubrir los gastos mensuales es irrelevante. En este sentido, la modernidad y el capitalismo despolitizan al sujeto a través del aislamiento y el culto a la personalidad (Žižek, 2008).

Inmerso en sí mismo el sujeto no se percata ni inmiscuye en asuntos políticos. Por ejemplo, no cuestiona la desigualdad, ésta es un componente de las relaciones de poder que se llevan a cabo en la sociedad moderna-capitalista. El discurso imperante dice que, el problema es la corrupción, así se neutraliza el conflicto social y se propaga la creencia de que aquí lo importante es la paz, la fraternidad, y no es que se pugne por la guerra, pues de lo que se trata es de establecer un mínimo de justicia, ésta se puede conseguir través de una sociedad que para realizarse en la historia no necesite relaciones de poder desiguales. En este sentido, es importante cuestionar la desigualdad y desmitificar la promesa moderna-capitalista de la igualdad de oportunidades. También es pertinente dismantelar la creencia de que sólo el conocimiento especializado detona la riqueza, pues ella

hace recaer en el mérito y no en el capital (económico-cultural) la posición que el sujeto detenta en la sociedad (Bourdieu, 2001).

El sujeto aislado y satisfecho con su personalidad, mismo que se niega a tener contacto con los demás, porque rehúye a los conflictos y sólo quiere paz, no cesa de pedir derechos para sí, pero el triunfo de la personalidad sólo es aparente, pues lo que obtiene no deja de responder al orden social. Es decir, por más que el sujeto considere que está libre del veredicto social, éste condiciona y regula los deseos, las conductas:

El derecho consagra el orden establecido consagrando una visión de ese orden que es una visión de Estado, garantizada por el Estado [...] El derecho hace el mundo social, pero con la condición de no olvidar que él es hecho por ese mundo (Bourdieu, 2001, pp. 201-202).

La libertad que obtiene el sujeto dentro de la sociedad no está pensada para que se trastocuen los cimientos culturales-civilizatorios. Asimismo, tampoco se puede manifestar la coerción de manera flagrante. En este sentido, el poder sobre los otros no sólo se consigue con el látigo, es más, esas formas de ejercer el poder son propias de los incivilizados; y aquí cada uno decide cómo vivir, siempre y cuando, la decisión no fracture el pacto social, en el momento que eso esté latente se le recuerda al sujeto que este es el mejor de los mundos posibles, así que más le vale adecuar su conducta o quedará expulsado.

El sujeto cree vivir en paz, sin disputas ideológicas, ni guerras. Además, tiene la libertad de forjar su historia, destino, proyecto de vida. Sin embargo,

la modernidad y el capitalismo tardío no prescinden de la violencia, pues desde el momento en el cual lo científico y económico configuran un tipo de poder, y a partir de ahí estipulan una manera de vivir, ya están ejerciendo violencia sobre los otros. Por otro lado, el entendimiento haría posible un mundo sin violencia (Benjamin, 1995), o sea, sin desigualdad, y aquí la presunción se derrumba, pues el exceso de información no ha propiciado más que la superfluidad y ausencia de entendimiento. Además, la igualdad de oportunidades y el mérito no son más que parte del discurso que justifica el orden material existente:

Toda violencia es, como medio, poder que funda o conserva el derecho. Si no aspira a ninguno de estos dos atributos, renuncia por sí misma a toda validez [...] Creación de derecho es creación de poder, y en tal medida un acto de inmediata manifestación de violencia. Justicia es el principio de toda finalidad divina, poder, el principio de todo derecho mítico (Benjamin, 1995, pp. 47-65).

La intervención política del sujeto en la sociedad moderna-capitalista propicia en primera instancia el cuestionamiento de la desigualdad, después genera la inquietud y el entusiasmo por crear otras realidades históricas y sociales. Es por eso que a la modernidad capitalista le es imprescindible el ensimismamiento del sujeto, pues si él se atreve a convivir y confrontarse con los demás echarían por la borda el mito del individualismo. Por otro lado, es necesario recalcar que la desigualdad es violencia, aunque la modernidad capitalista insista en que lo primordial para el desarrollo civilizatorio

es la paz, mediante ella se neutralizan los conflictos y el orden-funcionamiento social queda intacto.

Los que detentan el poder-violencia no son enemigos, sino adversarios de los desiguales (Mouffe, 2007). En este sentido, el hecho de que se desmitifique la paz o el consenso en tanto discurso del mundo tardo-moderno y capitalista no quiere decir que la alternativa sea la violencia y destrucción rotunda de todo lo que hay. Sin embargo, es necesario cuestionar la promesa y el optimismo en torno al desarrollo de la sociedad moderna-capitalista, pues de esa manera, se puede ir modificando la percepción y realidad del mundo:

La frontera entre lo social y lo político es esencialmente inestable, y requiere desplazamientos y renegociaciones constantes entre los actores sociales. Las cosas siempre podrían ser de otra manera, y por lo tanto todo orden está basado en la exclusión de otras posibilidades (Mouffe, 2007, p. 25).

Los cambios en el mundo son imposibles sin la acción, es más, los sucesos histórico-sociales por más que no tengan la intención de revolucionar la sociedad, sino sólo de reformarla necesitan acciones que los detonen. En este sentido, no hay una entidad sobrehumana, llámese Dios, Ciencia, Tecnología que por sí mismas generen un mundo, siempre se requiere de una voluntad anclada en la historia que marque el derrotero de lo que ha de realizarse, ello no quiere decir que las situaciones y las cosas estén bajo control, pues siempre hay algo que se escapa, resiste o contradice lo que se enuncia como el mejor de los mundos posibles.

Ya no se trata de construir el futuro, puesto que apelar a lo que vendrá es descuidar lo que sucede. Es decir, es cardinal que los propósitos en torno a la situación del sujeto en el mundo se desvinculen de lo *grandilocuente*. Así pues, se requiere que las acciones giren en torno a lo posible, es decir, lo que está al alcance, por ejemplo, se pueden emprender acciones para el cuidado del cuerpo y la inteligencia a través de una alimentación balanceada y también mediante jornadas de trabajo que permitan el descanso. Por supuesto, lo idóneo es derruir el modo de producción, pero mientras eso adquiere realidad se puede empezar por una parte de la estructura cultural-civilizatoria de la modernidad capitalista.

“Haz algo por ti y también por los demás”, esa es la encomienda y no importa que vaya en contra del pos-deber, tampoco se trata de un elogio a la obediencia y más cuando ésta se relaciona con la homogeneidad de criterios y opiniones. Sin embargo, en un mundo que ha desvinculado al sujeto de sí mismo, de los otros y la comunidad, pues el llamado a la responsabilidad por lo propio y lo ajeno, es de suyo contestatario:

No tenemos el poder de eliminar los conflictos y escapar a nuestra condición humana, pero sí tenemos el poder de crear las prácticas, discursos e instituciones que permitirían que esos conflictos adopten una forma agonista (Mouffe, 2007, 138).

La acción y el pensamiento del sujeto pueden ir en busca de alternativas posibles, es decir, realizables en el aquí y ahora. Asimismo, es necesario que él dude y que la información no le atrofe la ima-

ginación ni el entendimiento. Es importante que se generen otras posibilidades de mundo, puesto que este no es el mejor de los mundos posibles, sino el que ha perdurado mediante la hegemonía cultural-civilizatoria de la modernidad capitalista.

Conclusión

La mirada también es susceptible de ser educada, aunado a que lo que el sujeto observa en el ámbito histórico-social es producido. En este sentido, la manera en la que se encuentran expuestas las cosas y las situaciones responden a unos objetivos, incluso en las crisis de la modernidad capitalista, el control no deja de persistir. Es por ello que para virar el orden material existente es crucial cuestionar la representación del mundo de la modernidad capitalista. Así pues, cuestionar la información y reflexión no es con el propósito o el afán de renunciar al pensamiento, el saber, sino para considerar la otra cara de la opulencia y el desarrollo, mismo que no ha sido y no es para todos.

La modernidad y el capitalismo pregonan libertad e igualdad de oportunidades, y la publicidad e instituciones refuerzan lo que se expresa. Empero, el sujeto que tiene frente a sí los objetos de consumo no los puede obtener sólo con mover la mano, es necesario que trabaje, pero el trabajo tampoco le da la posibilidad de consumir a plenitud, puesto que el sueldo no es suficiente y lo que sobreviene es la deuda e insatisfacción. De esa manera, se construye un sujeto angustiado y preocupado sólo por sus circunstancias, además éste es incapaz

de ver a su alrededor y percatarse de que lo sucedido no sólo lo afecta a él, sino a la totalidad de la cultura-civilización.

Hacer una ruptura con la modernidad capitalista, suena imposible en una sociedad en la que impera el nihilismo. Sin embargo, valdría la pena intentarlo, sin esperar que ahí las cosas sean “maravillosas”, sería suficiente con que se combata la desigualdad y se pongan de manifiesto los asuntos comunes. El llamado hacia lo común, en este momento, es un acto que pone en duda y ejerce la crítica en torno a la creencia de que la soledad y la satisfacción individualista son parte intrínseca del sujeto. Por otro lado, frente al distanciamiento social que lo deja desamparado, pues ni los demás ni las instituciones hacen lo posible por acompañarlo en su travesía dentro de la modernidad capitalista, se hace cardinal y combativo construir lo común, nombrarlo y contrastarlo con las palabras y situaciones que significan al mundo de la modernidad capitalista.

Bibliografía

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamin, W. (1995). *Para una crítica de la violencia*. Buenos Aires: Editorial Leviatán.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cohen, D. (2007). *Tres lecciones sobre la sociedad posindustrial*. Buenos Aires: Katz.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales. Curso en el college de France (1974-1975)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Horkheimer, M. (1966). *La función de las ideologías*. Madrid: Taurus.
- Jankelevitch, V. (1982). *La ironía*. Madrid: Taurus.
- Marx, K. (2012). *Acerca del suicidio*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Virilio, P. (1997). *El Ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.

Los públicos de la ópera: entre el poder y la creatividad

The Operatic Audiences: Between Power and Creativity

Resumen

Este artículo explora la clasificación de los públicos de ópera. A través de las investigaciones de Herbert Lindenberger, David T. Evans y Nicholas Abercrombie y Brian Longhurst el presente trabajo se concentra en estudiar el sector del público que puede eventualmente administrar un espectáculo de ópera. La discusión contempla dos estudios de caso que permiten discutir y definir el término de público empoderado.

Palabras clave: ópera, público de ópera, público empoderado, meta-ópera, administración de ópera

Abstract

This article explores the classification of the audiences of opera. It considers the research of Herbert Lindenberger, David T. Evans, and those of Nicholas Abercrombie and Brian Longhurst, with particular emphasis on the study of the audience that, eventually, can coordinate an operatic event. The discussion considers two case studies, which allows the exploration and definition of the term: Empowered audience.

Key words: Opera, Audience of Opera, Empowered audience, Meta-opera, Management of Opera

Fuentes Humanísticas > Año 33 > Número 63 > II Semestre > julio-diciembre 2021 > pp. 121-132.

Fecha de recepción 01/03/21 > Fecha de aceptación 20/12/21

wspws54@hotmail.com

* Investigador independiente.

*Dal cervello di qualche Demonio
L'invenzione dell'Opera in musica
Per flagello degli uomini uscì*

(Ranieri de' Calzabigi:
Libretto de *L'Opera Seria*)

Este artículo estudia la tipología de los públicos de ópera, con particular énfasis en aquel que tiene un carácter empoderado y que, por ende, fácilmente puede volverse un administrador de ópera (*opera manager*).¹ Para este estudio se abordarán los trabajos de Herbert Lindenberger (1998) y David T. Evans sobre el público de la ópera (1999), pero también se considera el estudio de audiencias de Nicholas Abercrombie y Brian Longhurst (1998). Este trabajo espera mostrar cómo determinado tipo de público de ópera puede convertirse en un ente con poder y que eventualmente influye en la actividad operística; i.e. la programación. También mostraré dos casos donde se puede ver este tipo de público, mismos que serán útiles para una mejor comprensión del fenómeno. Este artículo considerará ejemplos: uno de producción de ópera en vivo y otro de transmisión a través de canales privados de *Youtube*.

Antes de comenzar quisiera partir con unas definiciones básicas que serán de utilidad para entender el desarrollo del análisis. Los términos por definir son: público, patrocinadores, prosumidores y público empoderado, que es la que propongo en el presente trabajo.

Público es descrito por Richard Butsh (2008, p. 11), primero como una oposi-

ción a la multitud y Butsch retoma lo dicho por Jeffrey Weintraub para hablar de un grupo que responde de forma más ordenada y lógica, a diferencia de la multitud que sería lo opuesto. Aclaro que aquí no se discute sobre el espacio público, sino el hecho que una persona sea parte de la audiencia de un evento con las características descritas por Butsh y Weintraub. Otra contribución importante es la de Gustave Le Bon (1895) quien resalta cómo el público teatral se coordina para ser exigente con las virtudes del protagonista. Entonces, para estos autores el público se presenta como un contraste a las masas, es una comunidad coordinada hacia un propósito relativamente uniforme.

Los patrocinadores, según Bonita M. Kolb (2000, p. 87), tanto individuales como los provenientes de alguna compañía privada han sido, a la par de los apoyos de instituciones gubernamentales, de las fuentes principales de ingresos para la creación cultural. Los patrocinadores, señala Kolb, obtienen beneficios: acceso al público de la organización, uso del recinto o del evento, boletos para sus empleados, publicidad de su marca o nombre, asientos en el consejo directivo o visitas con los artistas (Kolb, 2000, p. 91). Entonces, el patrocinador participa en un esquema establecido y regulado. Su participación no es tanto espontánea como cuidadosamente organizada y con claro establecimiento de relaciones de poder.

Por empoderado me refiero aquí al rasgo de poder para realizar cierta función más allá de ser público; más adelante se explicarán los límites de este poder. Por administrador de ópera me refiero a aquel que administrará contenidos operísticos

¹ Más adelante se definirán los términos.

dedicados a un tercero, sea que produzca dichos contenidos o no.²

Prosumidores, por otro lado, se establece como aquellos que hacen el acto del prosumo, es decir aquel que es consumo y producción al mismo tiempo. George Ritzer y Nathan Jurgenson (2010) argumentan que el prosumo es una actividad primigenia en la economía y que en últimos años ha apoyado a mostrar la individualidad del consumidor. Esto se puede entender como un público que participa en el proceso creativo. Autores como Damien Chaney (2012) describen esto como el valor de la creación y menciona como ejemplo las artes donde la coproducción o co-creación son frecuentes. Entonces, podemos hablar ahora de un proconsumidor.

El público empoderado es, entonces, un tipo de público parecido al prosumidor, pero a diferencia de éste, el empoderado tendrá interés en la administración del evento cultural. Así que no necesariamente hablamos de un acto repetitivo, sino de un proceso de especialización

paulatina de la administración, con su correspondiente perfeccionamiento.

Al comentar sobre los públicos de ópera, quisiera comentar brevemente sobre la historia del género en sus primeros años. Al principio, la ópera se presentaba sólo en la corte, así fue con *Euridice* de Jacopo Peri, la cual se estrenó en Florencia en 1600, y con *L'Orfeo* de Claudio Monteverdi que se estrenó en Mantua en 1607. El cambio ocurrió en Venecia a mediados del siglo XVII cuando se crearon teatros públicos, por lo que la entrada al espectáculo ya no dependía de la lista de invitados, sino que cualquiera que pudiera costear el boleto podría acceder al evento de moda.³ Este cambio no sólo fue de sede y de apertura, sino que también implicó un cambio en el desarrollo de las tramas de ópera y del propósito que éstas tenían. Mientras en la corte se trata de un espectáculo único a presentarse en un evento importante, por ejemplo, una boda, en un teatro público se convierte en un espectáculo que se repetirá muchas veces. Las tramas también sufrieron cambios ya que la ópera de corte enaltece al patrocinador principal, en tanto que la ópera pública incluye diversas tramas y siempre tendrá como función principal el entretenimiento. Esta perspectiva, sea como evento repetitivo o evento único, la encontraremos a lo largo de la historia de acuerdo con las estructuras administrativas que produzcan ópera. Los ejemplos que mostraré podrán dar cuenta de lo anterior.

² La definición de administrador de ópera es propuesta mía, aunque se puede hacer una revisión a los organigramas de diferentes casas de ópera para descubrir que los puestos son de directores en diversas áreas: musicales, artísticos, publicidad, etc. El nivel de especialización varía mucho de teatro a teatro, de acuerdo con sus necesidades, es por eso por lo que prefiero usar un nombre genérico como el de administrador que permita abarcar las diversas opciones.

Organización del Teatro Real en Madrid, España: <https://www.teatro-real.com/es/el-teatro/quienes-somos/organos-de-gobierno>

Organización de la Royal Opera House en Londres, Reino Unido: <http://www.roh.org.uk/about/royal-opera-house/whos-who>

Organización del Teatro alla Scala en Milán, Italia: <http://www.teatroallascala.org/it/la-scala/chisiamo/chisiamo.html>

³ Para conocer más sobre el desarrollo de la ópera en el primer siglo del género y su contraste entre ópera de corte y pública, léase a Bianconi (1986).

Los cambios organizativos que la ópera ha sufrido no han sido ajenos a la misma creatividad del género y aquí quiero hablar un poco de lo que la ópera puede decir de sí misma a través de la meta-ópera; i.e. óperas que hablan del género en sí. Estas meta-óperas podrán ser útiles para el desarrollo de un marco teórico sobre el público empoderado, así como descubrir características especiales en los públicos de ópera a lo largo del desarrollo de este género. Hay muchas meta-operas, algunas fueron compuestas por Francesco Gnecco, Manuel Fernández Caballero (Zarzuela), Antonio Salieri, Wolfgang Amadeus Mozart o Florian Gassmann. Pero en este trabajo quisiera hablar en concreto de *Ariadne auf Naxos* (Ariadna en Naxos). Esta ópera fue compuesta por Richard Strauss y con libreto de Hugo von Hofmannsthal y se estrenó en una primera versión en 1912 y una segunda versión en 1916. Dicha obra se divide en un prólogo y la presentación de la ópera homónima al título del espectáculo. El prólogo muestra cómo una compañía de ópera se prepara para amenizar la fiesta de un conde y estrenar la *Opera Seria* Ariadne,⁴ pero el Conde hace cambios de último momento y decide que también habrá una obra cómica por par-

te de una compañía de ópera bufa,⁵ es más, decide que ambas compañías trabajen juntas en un sólo espectáculo. La ópera al final narra cómo Ariadna es liberada de Naxos por Baco y en el proceso la compañía cómica participa con diversos números.

Esta meta-ópera tiene la característica de mostrar parte del proceso creativo y el producto terminado, i.e. la presentación. Por ahora, lo que me interesa es que el lector conozca un poco más del prólogo: hay un diálogo donde el Mayor-domo, personaje hablado, discute, en representación del Conde, con los artistas que son personajes cantados, sobre la inserción de una obra bufa dentro de la ópera seria. A continuación, proporciono el breve diálogo:⁶

MAESTRO DE MÚSICA

Mi obra es importante y de calidad.
No puede ser representada
con cualquier utillaje...

⁴ El Diccionario de Música de Oxford define ópera seria de esta forma: En los siglos XVII y XVIII, la ópera seria era el principal género operístico, que se volvió formal y complejo, junto a una elaborada muestra de arias. Los tiempos mitológicos eran la norma y la mayoría de éstos fueron escritos para varios compositores por el libretista Metastasio. Los últimos y grandes ejemplos de esta forma son *Idomeneo* (1781) y *La Clemenza di Tito* (1791) de Mozart. (Traducción César Moreno Zayas) (Rutherford-Jhonson, y Kennedy (eds), 2013).

⁵ El Diccionario de Música de Oxford define ópera bufa de esta forma: Ópera cómica, la opuesta a la ópera seria. Empezó con el uso de temas cómicos involucrando a los personajes en situaciones de la vida cotidiana. Ejemplos son *Le Nozze di Figaro* de Mozart, *Il Barbiere di Siviglia* de Rossini y *Don Pasquale* de Donizetti. (Rutherford-Jhonson, y Kennedy (eds), 2013).

En este texto usaré la forma española Bufa, con una f, en vez de la italiana que incluye dos f. Existe una alternancia entre ambas formas y habrá textos en español que usarán la forma a la italiana. En caso de citas textuales que usen el término con dos efes, éste se mantendrá sin cambios.

⁶ Libreto de *Ariadne auf Naxos* traducido del alemán por Josep Francesc Pertusa y publicado en 2003 en el sitio kareol.es [Consultado el de 2 de julio 2018.]

MAYORDOMO

Pero es a mi noble señor, "summo et unico loco",⁷

a quien corresponde decidir con qué espectáculo divertirá a sus convidados después de ofrecerles una magnífica cena.

MAESTRO DE MÚSICA

¿Deberé representar la ópera heroica Ariadna, tras la digestión?...

MAYORDOMO

Durante ella...

A las nueve en punto arderán los fuegos artificiales

y en medio de ellos irá la "Ópera Buffa".

Ahora, si me lo permitís, debo retirarme.

Este diálogo hace dos separaciones importantes: una es entre un arte serio, dramático y casi sagrado en contraste a una obra cómica. La otra división es separar al público patrocinador y al equipo artístico. Creo importante resaltar que el público aquí, i.e. el Conde, no hace gran distinción entre el tipo de eventos (bufos o serios) y por ende termina combinándolos a capricho. Pero existe incluso una separación más entre los distintos tipos de públicos de ópera. Tenemos por un lado al Conde, que nunca vemos, ni oímos, pero es quien paga y coordina el evento, están sus invitados y está el Mayordomo que no canta y cuyo trabajo es sólo cumplir las órdenes del Conde. Si nos concentramos en el personaje hablado del Mayordomo podremos pensar que el recitativo se convierte en un elemento ca-

racterístico del público, en tanto que el canto se restringe al equipo artístico. Esta situación hace recordar que para Theodor Adorno (1999, p. 11) "el género [de la ópera] celebra este proceso en el canto de la gente, quien, como tal, está –y debe estar– avergonzada para cantar". Traducción mía. Aunque sabemos que Strauss y Hoffmansthal hacen una distinción categórica entre el público y el no público, similar a la propuesta por Adorno, los autores van un poco más allá en su descripción al mostrar también el poder del primero sobre el segundo. Esta distinción de poderes puede describirse de la siguiente forma: mientras el público responde a la pregunta de ¿qué se debe hacer?, el grupo artístico, no público, responderá a la pregunta de ¿cómo se debe hacer?

La descripción del público de ópera de la meta-ópera puede avanzar, ya que mientras que los invitados atienden un evento al que fueron invitados, el Conde como público con autoridad decide tener un evento operístico en su casa y al final tenemos al Mayordomo que alaba el gusto de su jefe, e incluso aclara la terminología adecuada de la obra cómica. No podemos saberlo, pero también podemos imaginar la posibilidad que el Mayordomo se acercara a la ópera más por obligación que por el verdadero interés en el género. Esta propuesta anterior nos permite destacar una división importante a detallar. El Conde es a quien posiblemente le gusta la ópera y decide llevarla a su fiesta, hecho que hace que consciente o no se volviera un administrador de ópera. Entonces, el Conde no sólo patrocinó el evento, sino además estableció su público meta, horarios, repertorio y lo más importante cierta estructura al evento; el

⁷ Latín en el original que se traduce como el lugar más alto y singular. Traducción mía.

cual debe terminar antes de las 9 p.m. porque a esa hora habrá fuegos artificiales. Por otro lado, esta meta-ópera permite ver que el público de ópera no es sólo uno y que convendría hablar en plural como lo he insertado a lo largo de este trabajo, ya que involucrará a los invitados e incluso al Mayordomo; todos con sus diferentes grados de interés en el género y de capacidad de decisión sobre el mismo. Esta es una conclusión muy natural y de la que ya habían hablado estudiosos de la ópera como Herbert Lindenberg (1998) y David T. Evans (1999).

Para profundizar en el tema se abordarán las tipologías de público de ópera y sus diferencias según las categorías propuestas por Lindenberg y Evans. Ambos investigadores dedicaron parte de sus investigaciones al público de ópera y se aventuraron cada uno a proponer, de forma un tanto escueta, una tipología. Lindenberg divide al público entre: *Avid*, *Passive*, *Conscientious*, *Faultfinding*, y *Uncompromised*. Evans por su parte divide al público en: *Opera Lovers*, *Fanatics* y *Regulars*.⁸ (Ver tabla 1)

Mientras que Lindenberg da una breve explicación de lo que él entiende en su clasificación, Evans no da definiciones de ella. La tipología de Lindenberg distingue entre el público asiduo a la ópera, mientras que la clasificación de Evans parece mostrar más la variedad de público que pueda existir en un evento operístico. Evans parte del que ama la ópera como género, el que es fanático por algún artista, compositor, o algún aspecto artístico y el que asiste sólo regularmente.

De ambas clasificaciones quisiera resaltar el ávido de Lindenberg y el amante de la ópera de Evans. Estas categorías parecen centrarse en el género operístico de una forma holística y no especializada, como un fanático o un concienzudo podrían actuar. Si pensamos en el ejemplo de *Ariadne auf Naxos*, podríamos entonces tratar de clasificar al Conde cómo ávido o hasta concienzudo, según la clasificación de Lindenberg, aunque sería amante de ópera en la clasificación de Evans. Pero de esta clasificación no es claro cómo categorizar al tipo de público que puede eventualmente dejar de ser público y decidir patrocinar y hasta producir ópera. Entonces, a pesar de que estas clasificaciones son de gran ayuda porque se especializan en la ópera, es necesario complementar con otros estudios de audiencias que den más claridad a este asunto, particularmente al público empoderado que es en el que se centra este trabajo.

Propongo comparar brevemente las tipologías de Evans y Lindenberg con la tipología del público, no sólo operístico de Nicholas Abercrombie y Brian Longhurst, publicada en 1998. Su clasificación muestra un proceso que describe al tipo de público en relación con sus habilidades. Entonces, puede observarse cómo ser público es un proceso que puede ir desde conocimientos generales, hasta llegar a conocimientos muy específicos. En la tabla 2 se muestra por un lado que el consumidor puede manejar un conocimiento general y sólo referencial mientras que por el otro lado encontramos al productor insignificante que posee conocimientos más precisos. Si continuamos hablando del público ávido o del amante de ópera, en la tabla correspondería tal vez al en-

⁸ Uso los nombres en inglés, aunque en el cuadro mostraré la traducción de los términos.

Tabla 1

	Lindenberger	Evans
Avid (ávido)	Admirador de un género en específico y a veces buen conocedor de la ópera	Opera Lovers (Amantes de la ópera)
Passive (pasivo)	Aquel que acompaña a alguien a la ópera. Está más por compromiso	Fanatics (Fanáticos)
Conscientious (Concienzudo)	Van mucho a la ópera, pero tratan de ser perfeccionistas	Regulars/Regulares
Faultfinding (crítico)	Se centra en expresar comentarios negativos	
Uncompromised (Desentendido)	Critica también, pero discrimina mucho sobre lo que quiere ver y lo que no	

tusiasta o al productor insignificante. Entonces, ¿Cómo ubicar al público empoderado? Y principalmente ¿Cómo definir con más claridad al público empoderado? Antes comenté que el público empoderado parece ser aquel con el deseo y la posibilidad de hacer un evento, en este caso la ópera. En el ejemplo, el Conde de *Ariadne auf Naxos* es un público empoderado que no patrocina un evento de alguien más, sino que el planea su propio evento, pero no participa como artista, sino que se concentra en el trabajo administrativo. Así que, si pensamos en las características del productor insignificante donde se refiere a alguien que tiene suficiente conocimiento del género artístico en cuanto a gastos de producción, proceso de producción, dificultades técnicas y hasta el impacto en el público, entonces podríamos decir que el Conde de *Ariadne* no es un productor insignificante, ya que pasa por alto el proceso de producción

de la ópera bufa y de la seria, además de realizar cambios de último momento. Por lo tanto, el público empoderado no necesariamente estaría en el extremo del proceso descrito por Crombie y Longhurst, pero tampoco sería necesario que esté en las categorías de amante de ópera y ávido, así que el resultado es un tipo de público que no ha estado categorizado adecuadamente. Al final, queda preguntarse en cómo es que este público empoderado decide hacer ópera, siendo consciente que tiene conocimientos, aunque estos no son profundos. La respuesta es compleja porque considero que pueden existir muchas razones que motiven a que este tipo de público (amante de ópera, ávido, entusiasta o productor insignificante) decida desarrollar su propio proyecto de ópera. Me aventuro a proponer que es una decisión personal, posiblemente motivada por el contexto, pero para encontrar una mejor respuesta hay

Tabla 2 Formas de experiencia del público

Habilidad	Consumidor	Fan	Cultista	Entusiasta	Productor insignificante
Técnica	Muy específico	Más contexto, en especial con las estrellas	Más del contexto, y sabe usar más sus habilidades	Aumenta el uso de tales habilidades en la producción por gusto	Uso de la habilidad en producir algo para el mercado
Análítica	Muy general	Dentro de los géneros de comparación	Inmersión en el género y comparaciones intra genéricas	La inmersión lleva a aumentar la productividad	Comparación para localizar los nichos empresariales adecuados.
Interpretativa	Modo referencial, gusto en las compras del consumidor	General y acostumbrado a la legitimación con el fan	Acostumbrado en la autenticidad de sus argumentos	La inmersión lleva a menos cambios de dirección	Comparación por ganancias

que hacer una investigación con ejemplos concretos.

En la búsqueda de una definición del público empoderado mostraré dos ejemplos que entran en la clasificación que propongo. Los ejemplos provienen de la producción y/o presentación de ópera en vivo o a través de algún medio, pero todos involucran el poder de decisión de un ente con poder. El primer ejemplo será el Festival de Glyndebourne y luego transmisiones de ópera por Youtube. De estos dos ejemplos, sólo Glyndebourne es productor de su propio contenido, ya que los canales de Youtube o algún otro sitio similar, se especializan en la selección del contenido creado y transmitirlo: normalmente sin pedir autorización al creador del material. (Ver tabla 2)

El Festival de Glyndebourne es muy importante en el Reino Unido. Es un festival muy británico y ahora explico el porqué. La idea apareció cuando su creador visitó el Festival de Bayreuth, dedicado a las óperas de Richard Wagner, y quiso emularlo en su propiedad de campo en el pueblo de Lewes (sur de Inglaterra). Se inauguró en 1934 y fue creado por John Christie. El festival empezó a reunir gran cantidad de público y ya para la década de los 40 podían hacer premieres mundiales de óperas británicas;⁹ e.g. *Al-*

⁹ Para información sobre la historia del Festival recomiendo los datos que aparece en su sitio web: <https://www.glyndebourne.com/about-us/our-history/a-brief-history-of-glyndebourne/>

bert Herring de Benjamin Britten se estrenó ahí.¹⁰ El festival logró también en la segunda mitad del siglo xx estrenar obras barrocas perdidas. Actualmente, una de sus características es que la gente va a hacer también un *picnic* y uno de los intermedios es de 90 minutos; llamado intermedio largo. El intermedio largo permite el picnic o comer en uno de los restaurantes y es una actividad muy británica ya que muchos teatros, incluyendo la Royal Opera House de Londres, promueven visitar los restaurantes o consumir algún producto durante los intermedios de las óperas. No es difícil identificar las similitudes entre el Conde de *Ariadne auf Naxos* y John Christie. De hecho, el caso de Glyndebourne es significativo porque tenemos cómo un miembro del público de ópera se inspira en eventos similares, el Festival de Bayreuth, para desarrollar su proyecto. Su actitud como público fue la de entender la empresa como una obligación: “[I] felt that it [opera] was almost non-existent ... in England, so we ought to begin to bring it here”.¹¹ Así es como el desarrollo de Glyndebourne impresiona por el repertorio que ha podido crear y por la promoción de una experiencia particular.

No abundaré en el resto de la historia del festival porque ya implica la contratación de especialistas en el género y no del público empoderado. Lo que sí destaco es que John Christie, con ayuda de su esposa, la soprano Audrey Mildway,

decidió hacer uso de su casa en Lewes y amplios terrenos para construir un teatro y crear el festival. Para estos gastos hizo uso de dinero propio y obviamente de sus propiedades. Entonces, el poder dependerá de los recursos existentes que junto a su interés motivarán o no el desarrollo de una empresa. El éxito de la empresa puede deberse a los conocimientos del mismo público, en este caso John Christie, y a las asesorías que pudiera haber recibido de profesionales, aquí podríamos mencionar a su esposa. Así que el público empoderado puede quedarse en el interés de hacer algo, pero necesitará la creación de un equipo profesional que permita la realización.¹² Una cita de lo que su esposa le dijo es prueba de este proceso: “If you’re going to spend all that money, John, for God’s sake do the thing properly!”¹³ Con estos datos ya podemos dibujar un poco más al público empoderado, el cual no necesariamente sabrá de los procesos de producción, pero sí tendrá un conocimiento administrativo y/o económico que le sea de utilidad. Glyndebourne es, entonces, un ejemplo de un proyecto desarrollado por un público empoderado.

El siguiente ejemplo es sobre las transmisiones por internet. Muchos teatros ya hacen transmisiones en vivo. Algunos las hacen de forma gratuita en sus portales de internet como la Bayerische

¹⁰ <https://www.glyndebourne.com/about-us/our-archive/performance-archive/production/403>

¹¹ “Sentí que la ópera era casi inexistente en Inglaterra, así que teníamos que traerla aquí”. Historia de Glyndebourne. <https://www.glyndebourne.com/about-us/our-history/early-years/>

¹² Aquí se podría incluso discutir si el Mayordomo de *Ariadne auf Naxos* era en sí un conocedor del género y pudiera ser quien coordinara el equipo operístico.

¹³ “Si vas a gastar todo ese dinero, John, por Dios, hazlo adecuadamente”. Mi traducción. <https://www.glyndebourne.com/about-us/our-history/early-years/>

Staatsoper,¹⁴ otras compañías transmiten desde su portal, pero se requiere de un pago como lo hace la Wiener Staatsoper,¹⁵ también hay otras compañías que ofrecen la transmisión a algún foro (cine, auditorio, teatro) con quien hacen un contrato para permitir la transmisión de la función en vivo o de forma diferida como el Metropolitan Opera House de Nueva York,¹⁶ aunque también lo hace la Royal Opera House de Londres.¹⁷ Entonces, hay un gran fenómeno virtual de funciones de ópera, sea de forma gratuita o de pago. Este movimiento de información operística es hasta cierto punto efímero porque los videos por lo general estarán por un tiempo específico en línea o la experiencia operística será sólo durante la transmisión, por lo que los videos posteriormente desaparecerán o serán de acceso restringido. Es por el aspecto efímero que encontramos otro ejemplo de empoderamiento: los administradores de canales de *Youtube* o de otros sitios de video o de audio. Estos canales obtienen legal o ilegalmente videos o audios de transmisiones de muchos teatros y los suben a su portal para ponerlos de forma gratuita al alcance de los usuarios de esos sitios *web*. Por ejemplo, en *Youtube* existía el canal *Maneb*, pero este canal ha tenido diferentes variantes: M6an4eb¹⁸ o Mgan8eb opera-World.¹⁹ El dueño del canal obtiene

los videos, es decir, selecciona el material y lo pone a disposición de sus seguidores, esta selección hace que su público se interese en él y lo siga. La ilegalidad del material implica que por derechos de autor los videos puedan ser eliminados o incluso el canal completo sea cancelado. Entonces, el dueño de este sitio deberá abrir nuevas cuentas donde volverá a subir el material y es así que tenemos un público empoderado que en este caso muestra interés en el género, obtiene el material, selecciona, lo distribuye, y si fuera necesario lo volverá a subir, pero también tenemos un ejemplo de formación de audiencias, la cual sabrá el proceso de vida de un canal de *Youtube* de ópera (aparece, sube videos y posiblemente desaparece) y que seguirá a su Youtuber preferido aunque el canal deba cambiar de nombre. Este ejemplo se relaciona tanto al Conde de *Ariadne* o a John Christie en que los tres toman decisiones administrativas y no necesariamente artísticas, pero las decisiones de ellos serán cruciales para la creación y el mantenimiento del espectáculo operístico como ellos proponen.

La ópera como género parece compartir diversas características a lo largo de su historia. La descripción del público teatral de Le Bon como los casos de *Ariadne auf Naxos* y *Glyndebourne* en la primera mitad del siglo xx, hasta los últimos casos de gestión del entretenimiento a través de internet dan cuenta de cierta constancia en los parámetros de determinado público de ópera. En conclusión, el público empoderado no es necesariamente un prosumidor, no es tampoco un productor insignificante, ávido o un amante de ópera y no necesariamente es un patrocinador. Es un público que tiene

¹⁴ Ver: https://www.staatsoper.de/en/staatsopertv.html?no_cache=1

¹⁵ Ver: https://www.staatsoperlive.com/en/info/#tab_0

¹⁶ <https://www.metopera.org/Season/In-Cinemas/HD-Events-Particpate/>

¹⁷ Ver: <https://www.roh.org.uk/cinemas>

¹⁸ Ver: <https://www.youtube.com/channel/UCPWyRxWl9xCtARawJPEUrtQ>

¹⁹ Ver: <https://www.youtube.com/channel/UCk-XZOiyiQ1OLZV4wxlSZxg/videos>

una personalidad única que, aunque pueda detectarse en las clasificaciones de Lindenberger, Evans, y la de Crombie y Longhurst, no implica que dichas categorías expresen las características y mentalidades administrativas que este tipo de público posee. Es interesante ver que existe una voluntad activa de este público para decidir cuáles son las necesidades de su grupo cercano y qué es lo que debe ser mostrado. Aunque esta postura pueda verse de forma autoritaria, también hay que recordar que existe otra parte, el público asistente o seguidor del canal de *Youtube*, que aceptará dicha propuesta. Es necesario investigar más casos de este público y explorar los motivos que los llevan a hacer estas acciones. Christie, por ejemplo, dijo que Inglaterra necesitaba ópera, pero ¿qué pasa en *Youtube*? o ¿qué pasa en proyectos como los clubes de ópera donde la gente se reúne a ver ópera? Entonces, el caso del público empoderado es único y amerita una investigación más profunda que permita a través explorar no sólo los efectos de este público, es decir las clases, los canales de *Youtube* o los festivales, sino también los motivos que llevan a crear esos espacios y momentos operísticos. Podríamos aventurarnos a decir que la motivación real es el impacto que causa la ópera en ellos y que desean transmitirlo, sabiendo que existe un vacío en la distribución operística, pero las verdaderas respuestas aguardan a una profunda investigación que pueda incluir cualquier otro evento donde podamos explorar el comportamiento del público empoderado.

Bibliografía

- Abercrombie, N. y Longhurst, B. (1998). *Audiences*. Londres y Nueva Delhi: Sage.
- Adorno, T. (1999). *Sound Figures*. Stanford: Stanford University Press.
- Bianconi, L. (1986). *Historia de la música volumen 5: Siglo XVII*. Ciudad de México: Turner.
- Butsch, R. (2008). *The Citizen Audience: Crowds, Publics, and Individuals*. New York: Routledge.
- Evans, D. (1999). *Phantasmagoria: A Sociology of Opera*. Farnham: Ashgate/Arena.
- Kolb, B. (2000). *Marketing Cultural Organisations: New Strategies for Attracting Audiences to Classical Music, Dance, Museums, Theatre and Opera*. Cork: Oak Tree press.
- Le Bon, G. (2018). *Psicología de las masas*. Madrid: Verbum.
- Lindenberger, H. (1998). *Opera in History: From Monteverdi to Cage*. Stanford: Stanford University Press.

Hemerografía

- Chaney, D. (2012). "The Music Industry in the Digital Age: Consumer Participation in Value Creation", *International Journal of Arts Management*, 15 (1).
- Cuartero Otal, J. (2000). "Algunas consideraciones sobre la agentividad en español", *Anuario de Estudios filológicos* XXIII.
- Ritzer, G. y Jurgenson, N. (2010). "Production, Consumption, Prosumption: The Nature of Capitalism in the Age of digital 'prosumer'", *Journal of Consumer Culture*, 10 (1).

Cibergrafía

- Bayerische Staatsoper: https://www.staatsoper.de/en/staatsopertv.html?no_cache=1. [Consultado el 2 de julio de 2018].
- Diccionario de Música de Oxford: <http://www.oxfordreference.com/abstract/10.1093/acref/9780199578108.001.0001/acref-9780199578108-e-6677>. [Consultado el 2 de julio de 2018].
- Glyndebourne Festival: <https://www.glyndebourne.com/about-us/our-history/a-brief-history-of-glyndebourne>. [Consultado el 2 de julio de 2018].
- Kareol <http://www.kareol.es> [Consultado el 2 de julio 2018].
- Metropolitan Opera House de Nueva York: <https://www.metopera.org/Season/In-Cinemas/HD-Events-Participate/>. [Consultado el 2 de julio de 2018].
- M6an4eb: <https://www.youtube.com/channel/UCPWyRxWIgxCtARawJPEUrTQ>. [Consultado el 2 de julio de 2018].
- Mgan8eb OperaWorld: <https://www.youtube.com/channel/UCk-XZOiyiQ1OLZV4wxlSZxg/videos>. [Consultado el 2 de julio de 2018].
- Rutherford-Jhonson, y Kennedy (eds). (2013). *The Oxford Dictionary of Music*. Versión en línea. <http://www.oxfordreference.com/abstract/10.1093/acref/9780199578108.001.0001/acref-9780199578108-e-6677>
- Royal Opera House en Londres: <http://www.roh.org.uk/about/royal-opera-house/whos-who>. [Consultado el 2 de julio de 2018].
- Teatro Alla Scala en Milán <http://www.teatroallascala.org/it/la-scala/chissimo/chissimo.html>. [Consultado el 2 de julio de 2018].
- Teatro Real en Madrid: <https://www.teatro-real.com/es/el-teatro/quienes-somos/organos-de-gobierno/>. [Consultado el 2 de julio de 2018].
- Wiener Staatsoper: https://www.staatsoperlive.com/en/info/#tab_o. [Consultado el 2 de julio de 2018].

JAVIER SALGADO OCAMPO*

Africanos y afrodescendientes

Si bien es cierto que en los últimos años la edición, publicación y difusión de libros digitales es una práctica habitual en el mundo editorial y universitario que pretende acercar el material a un mayor número de lectores, en México, al menos desde hace poco más de un año, a raíz de la pandemia de covid-19, distintas instituciones e investigadores que en ellas laboran liberaron al mundo digital viejos y nuevos títulos. Desde las plataformas oficiales y redes sociales se dieron a conocer las novedades, una de ellas fue *Africanos y afrodescendientes en la América Hispánica Septentrional: Espacios de convivencia, sociabilidad y conflicto*. Este trabajo reunió a dos docenas de investigadores de México, Estados Unidos y Francia en dos tomos divididos en seis secciones temáticas.

En la primera sección, titulada “Demografía y mestizaje”, se encuentran capítulos de Chantal Cramaussel, Frank Trey Proctor III, Tomás Dimas Arenas Hernández, Jorge Victoria Ojeda y Maira Cristina Córdova Aguilar. La segunda, “¿Herejes de color? Actitudes y mentalidades”, incluye los trabajos de Rodrigo Salomón Pérez Hernández y Javier Villa-Flores. Bajo el título de “Religiosidad popular y cofradías”, la tercera y última sección del primer tomo incluye las reflexiones de Juan Carlos Ruiz Guadalajara, Estela Roselló Soberón, Georgina Indira Quiñones Flores y de Pablo Miguel Sierra Silva.

Por su parte, en el tomo dos se agruparon en el apartado “Imaginario y representaciones culturales” las investigaciones de Jean-Paul Zúñiga, Rafael Castañeda García y Carmen Bernand. Enseguida, en “De la convivencia al conflicto”, aparecen los análisis de Soizic Croguennec, Sandra Nancy Luna García, Juana Patricia

Castañeda García,
Rafael y Ruiz
Guadalajara,
Juan Carlos
(coordinadores).
(2020). ***Africanos y
afrodescendientes
en la América
Hispánica
Septentrional:
espacios de
convivencia,
sociabilidad y
conflicto.***
San Luis Potosí:
El Colegio de
San Luis, Red
Columnaria.

Pérez Munguía, Isabel M. Povea Moreno y de Luis Juventino García Ruiz. La obra concluye con "Debates e historiografía", que agrupó a Lourdes Mondragón Barrios y Sebastián Gómez Llano, Joana Cecilia Noriega Hernández, María Elisa Velázquez y Bernard Vincent. Hasta aquí lo que respecta a las autoras y autores que forman parte del libro coordinado y editado por Rafael Castañeda y Juan Carlos Ruiz. En este punto es preciso anotar un aspecto relevante de la edición, y es que en una sola sección se incluyeron los archivos, bibliotecas y bibliografía general consultada en cada capítulo, misma que servirá de guía para las personas que recién se acerquen a los temas relacionados con los afrodescendientes entre los siglos XVI y XVIII.

A lo largo de los dos tomos se encontrará la diversidad de lugares de estudio, y por lo tanto de fuentes, que van del Norte al Sur, variedad de miradas y nuevas preguntas sobre temas conocidos y originales, por lo que encontraremos un aire de frescura en las páginas del libro, y en algunas ocasiones provocaciones e invitaciones intelectuales, como mencionaré más adelante. A pesar de ello, cuando se trata de poblaciones afrodescendientes, libres y esclavas, todavía en la historiografía reciente persiste la necesidad de visibilizar a este sector poblacional, pues como bien lo titulan los coordinadores en su introducción es una "interminable búsqueda de los antepasados". La tarea no es fácil. El estudio de la negritud es un camino ya andado, que en México tiene como referente a Gonzalo Aguirre Beltrán con *La población negra de México*, que tuvo su primera edición en 1946. A lo largo de todos estos años varios trabajos nacionales y extranjeros contribuyeron a llenar vacíos temáticos y renovar muchos otros más, como quedó señalado en *Afroméxico*. En ese libro Ben Vinson III y Bobby Vaughn hicieron sus reflexiones historiográficas y antropológicas al respecto, por lo que en sus páginas se plasmaron casi todos los trabajos realizados hasta el 2004. De lo anterior resulta que, en la introducción, los coordinadores hicieran un estado de la cuestión en el que tomaron como punto de partida este libro y abarcaron hasta el año 2019.

El esfuerzo de Castañeda García y Ruiz Guadalajara para reunir a tantas autoras y autores en un solo libro se constituirá en un faro para conocer algunas de las más recientes investigaciones de temática afro. Un punto que se quiso dejar claro en la introducción es que las pesquisas mexicanas no están determinadas por la academia estadounidense, que entre otros ejes de análisis veía la resistencia como un elemento clave. Para los coordinadores de la obra es clara la influencia de corrientes europeas, mismas que ponen énfasis en la negociación como una categoría de vital importancia

en el estudio de la población de origen africano y afrodescendiente, libres y esclavos.

Las personas con ascendencia africana tuvieron vidas marcadas por el color de la piel, el sexo, la edad, la personalidad o carácter, incluso por discapacidades, por el lugar de vivienda, y demás variables que les dieron acceso a cierto tipo de vida, de buenos o malos tratos por la sociedad en la que vivieron. Al respecto Juana Pérez (p. 582) escribió que no había una exclusión total, que aquella “era una sociedad incluyente tanto en la legislación en términos de ventajas y desventajas”. Sin embargo, como señaló María Elisa Velázquez (p. 726), “la desigualdad y la injusticia social prevalecieron”, empero “existieron oportunidades de movilidad y de intercambio, sin que el color de la piel fuera un estigma insalvable”. Con estas dos referencias se recalca que, aunque en la legislación existió un espacio de acción para los negros y sus descendientes, en la práctica hubo situaciones conflictivas y desiguales, aunque aquello no significaba estar en un extremo u otro.

En la gama de grises, entre un polo y otro, estuvo la negociación en los espacios de convivencia, en la sociabilidad, y por supuesto hubo conflictos que reflejaron un momento en el que negociar resultaba difícil o imposible. Justo en el punto anterior es donde se encuentran los capítulos del libro, en ellos hay ejercicios de intersección entre distintas características de las personas y poblaciones que las hacían únicas, o dicho de otro modo, fueron excepciones normales.

Entre las temáticas de los capítulos destacan las mujeres, el género y los niños, por mencionar sólo algunas, además nuevas formas de interpretar las relaciones matrimoniales o con las amas y amos, sin mencionar el propio vínculo con otros miembros de la sociedad (relaciones interétnicas), corporaciones e instituciones. Al respecto es oportuno señalar varias propuestas de análisis insertas en los dos tomos de esta obra. El primero, como quedó claro, es el uso de la negociación (p. 21) en varios sentidos, uno de ellos el de la obediencia, a los amos, a las instituciones o a las convenciones sociales. Segundo, la “exclusión social” (p. 40), que fue un reflejo del comportamiento y prácticas sociales, más que de normas o leyes escritas.

Una de las vetas que fue señalada por Croguennec fue la “afirmación como personas” de las personas esclavizadas, que se veía reflejada en diferentes tácticas a través de las cuales hombres y mujeres sujetas a la esclavitud intentaron dejar de ser objetos para posicionarse como humanos. Finalmente, algunas de las propuestas de Sierra Silva (pp. 385-386) resultan interesantes y provocadoras:

ver algunos elementos de honor que fueron relacionados con mujeres afrodescendientes, de manera que se constituían en personajes importantes de sus comunidades. Con relación a una posición superior respecto de las demás personas, el autor propone estudiar una “élite afrodescendiente”, que de entrada era un sector reducido de la población parda y morena que analizó y que cumplía con ciertas características como la posesión de bienes y sobre todo de capital cultural y simbólico.

Las propuestas mencionadas, y muchas otras más insertas en los dos tomos que conforman la obra, como escribió en su estado de la cuestión para la Oaxaca colonial Joana Cecilia Noriega (p. 691), “contribuyen a nuestra comprensión, pero también señalan los caminos, las ausencias, las repeticiones, las posibilidades y asimismo los logros conseguidos”. En este sentido, y sin dudar, considero que las perspectivas teóricas y metodológicas de las autoras y autores se constituyen en elementos clave para el análisis de la población afrodescendiente entre los siglos XVI y XVIII de la llamada América Hispánica Septentrional.

ALEJANDRO RAMOS ORTIZ*

Otra vuelta al siglo XIX mexicano

Enrique González Pedrero¹ politólogo y político mexicano (Tabasco, 1930) reconocido como traductor, ensayista, editor (ex director general del Fondo de Cultura Económica) y también por su trayectoria política y diplomática: dirigente del PRI, gobernador de Tabasco, senador de la república y embajador en España. Además, por haber sido docente y director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, por lo que es pertinente comentar, ahora que el Gobierno de México² conmemora el “2021, Año de la

González Pedrero,
Enrique
(2016, 2015, 2017).
***País de un solo
hombre: el México
de Santa Anna.***
México: FCE.

¹ Falleció a los 91 años de edad, el 6 de septiembre de 2021.

² La resonancia del siglo XIX llega al siglo XXI, en un presente expandido, desdoblado –muy jaloneado en los últimos tiempos– pues sus referencias y alusiones e impronta están presentes y sobresalen en la narrativa del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) ya desde sus tiempos de universitario, pues es conocida su predilección y referencias de temas históricos vinculándolos al presente, lo que ha continuado, ya como presidente, en sus comparecencias cotidianas desde finales de 2018. Quizá lo anterior llevó a que el Honorable Congreso de la Unión decretara, al 2021, como “Año de la Independencia” (así, a secas), instruyéndose a las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal para que, durante el año 2021, en toda la documentación oficial se inscriba la leyenda: “2021: Año de la Independencia”, estableciéndose además un programa de actividades para conmemorarlo, donde participarían el poder legislativo y el poder judicial. El programa es diverso e incluye 15 actividades de las cuales 5 son alusivas al final de la lucha de independencia, incluyendo la consumación: 14 de febrero: 190 aniversario luctuoso de Vicente Guerrero; 24 de febrero: 200 años de la Promulgación del Plan de Iguala. Día de la Bandera; 24 de agosto: 200 años de la Firma de los Tratados de Córdoba; 15 de septiembre: Grito de Independencia; 16 de septiembre. Desfile cívico militar; 27 de septiembre: 200 años de la Consumación de la Independencia. Ver Decreto por el que se declara al 2021 “Año de la Independencia”. *DOF* del 29 de diciembre de 2020 y también: Comisión Presidencial para la Conmemoración de Hechos, Procesos y Personajes Históricos de México, en <https://www.gob.mx/conmemoraciones>.

Fuentes Humanísticas > Año 33 > Número 63 > II Semestre 2021 > pp. 137-143.

Fecha de recepción xx/xx/20xx > Fecha de aceptación xx/xx/20xx

raoa580104@gmail.com

* Investigador independiente.

Independencia”, diversos aspectos de este estudio histórico que es una exhaustiva y larga investigación; documentada y acuciosa sobre Antonio López de Santa Anna y tres cuartas partes del siglo XIX mexicano, cuya historia se muestra tan indeleble y renuente al olvido.

*País de un solo hombre: el México de Santa Anna*³, es un ensayo histórico en el que, en tres volúmenes y más de dos mil páginas, se ha transitado por materiales de archivo, hemerografía y múltiple bibliografía, mirando desde la historia política, la sociohistoria, la biografía, el análisis epistolar y la recopilación y curaduría de cierta iconografía de varias décadas del fecundo, esperanzador y traumático siglo XIX mexicano.

En el volumen I. “La ronda de los contrarios”, el tiempo transcurre de fines de la borbónica colonia de la Nueva España (López de Santa Anna, nace en Jalapa, Veracruz en 1794) a los primeros años de la Consumación de la Independencia (1821-1829). El espacio será diversas regiones socio históricas en algo más de cuatro millones de kilómetros cuadrados, llamadas en conjunto, primero Nueva España, luego Imperio Mexicano y, al final, República de los Estados Unidos Mexicanos.

El personaje central será el militar realista de trayectoria vertiginosa, Antonio López de Santa Anna quien, de origen criollo e integrante del corporativo militar desde muy joven, señoreó ese tiempo y espacio y, de acuerdo a su interés y posibilidades, participó en las intenciones iturbidistas para consumir la independencia del trono español, construyendo paulatina pero decididamente una pragmática trayectoria político militar que lo llevó, oponiéndose a Iturbide, a lo más alto del poder político y la fama pública en una década, convirtiéndolo en el “Héroe de Tampico” al derrotar la invasión española de Isidro Barradas y de acuerdo a los numerosos testimonios de la prensa de la época (1829-1838) se irá configurando la imagen de un héroe y la construcción de una ficción como ha mostrado, con detalle y precisión, María Herrerías Guerra en uno de los más recientes libros que se ocupan de Santa Anna.⁴

³ González Pedrero, Enrique. *País de un solo hombre: el México de Santa Anna*. Volumen I. “La ronda de los contrarios”. México: FCE. Primera edición, 1993. Tercera reimpresión, 2016. 684 pp. Volumen II. “La sociedad del fuego cruzado 1829-1836”. México: FCE. Primera edición 2003. Segunda reimpresión, 2015. 852 pp. Volumen III. “El brillo de la ausencia”. México: FCE. Primera edición, 2017. 494 pp. Todos los volúmenes con cartografía, láminas, Índice analítico y onomástico, Índice de láminas, Cronología, apéndices y anexos.

⁴ Ver: Herrerías Guerra, M. (2013). *El Hércules Zempoalteca. La construcción de una ficción*. México: UAM Azcapotzalco.

En el volumen II, “La sociedad del fuego cruzado, 1829-1836”, además de ahondar sobre Santa Anna como actor político principal e insistir sobre la existencia de dos poderes corporativos al parecer omnipotentes: la iglesia y el ejército, resistentes a los nuevos tiempos, se hace una rápida descripción de las personalidades fundamentales que influyeron en el desarrollo de los acontecimientos sucedidos en ese periodo, cuyas ideas y acciones dieron pauta a la confrontación que duraría décadas (¿siglos?): Agustín de Iturbide, Vicente Guerrero, Valentín Gómez Farías, Anastasio Bustamante, José María Luis Mora, Lucas Alamán, J.R. Poinsett, Lorenzo de Zavala, Carlos María de Bustamante, Juan Álvarez, José María Tornel, Manuel Mier y Terán, Manuel Eduardo de Gorostiza⁵.

Son años complicadísimos: hegemonía cultural del clero y del ejército, golpes de estado, irrupción de las clases emergentes, las logias, aparición de las regiones en la política nacional; intromisión de intereses extranjeros, Constitución Federal de 1824, el gobierno de Guadalupe Victoria, el fusilamiento de Vicente Guerrero en 1831, la vicepresidencia de Gómez Farías y sus reformas liberales, la Constitución (centralista) de las siete leyes, el Supremo poder conservador, la rebelión federalista de Zacatecas, la Guerra de Texas: el Álamo, la derrota de San Jacinto, la prisión de Santa Anna (la entrevista con Jackson) en los que los líderes políticos y sus grupos: yorquinos contra escoceses, centralistas contra federalistas –en inagotable, polarizado y fratricida pleito– convocaban, ante la incapacidad de su actuación, el recurrente e indefectible regreso de Santa Anna.

En el Vol. III, “El brillo de la ausencia”, concluye el recorrido histórico del controvertible personaje que vivió varios años en el exilio. Para González Pedrero, Santa Anna es una figura (una personalidad política) central para entender el caótico periodo 1821-1876, marcado por una serie de conflictos políticos, económicos y sociales que llevaron a México a enfrentar diplomáticamente el reconocimiento

⁵ Estos dos últimos, muestra y describe González Pedrero, fueron personalidades sorprendentes, por su dignidad, entereza y amor a ese país convulso que ya se llamaba México y que han sido poco estudiados por los historiadores del siglo XIX mexicano. Ahora que los estudios biográficos vuelven a ser revalorados vale la pena señalar que en el semestre julio-diciembre de 2019, en la revista *Fuentes Humanísticas*, UAM Azcapotzalco, en el Vol. 31 Núm. 59: ¿Una nueva concepción de la biografía?, se publicó el texto de Will Fowler “Las ventanas de la biografía. Reflexiones personales”. Ya en la Revista *Secuencia* (número 100, ene-abr 2018) del Instituto Mora, de Fowler, se había publicado “En defensa de la biografía: hacia una ‘historia total’. Un llamado a la nueva generación de historiadores del siglo XIX mexicano”.

del país; las disputas y presiones de las potencias extranjeras (ataque a Veracruz por los franceses) y la guerra de intervención de los EE.UU en nuestro país, que llevó a perder gran parte del territorio de la República de los Estados Unidos Mexicanos e instalar la dictadura, pero sin quererlo, preparó a la segunda generación de liberales (las clases emergentes) para lo que será la formación del incipiente Estado y la nación mexicana de esos años, una vez que triunfa el Plan de Ayutla; se promulga la Constitución de 1857, se triunfa en la Guerra de Reforma sobre los conservadores y se derrota al Segundo Imperio en 1867, imponiendo los liberales su hegemonía a los conservadores, hasta la llegada del porfiriato.

Destaca cómo, en este trabajo, González Pedrero, pone en el centro, la trayectoria y circunstancia de Antonio López de Santa Anna, personaje tan debatido y decisivo para la historia de México en momentos que, como ahora, el papel de los medios y los intereses creados, la personalidad de los políticos, la discusión política y el proyecto de país, está tan crispante, polarizada y beligerante, aunque sin confrontación bélica, como en muchos de esos años del siglo XIX.

La historia política contenida en el ensayo histórico *País de un solo hombre. El México de Santa Anna* permite, por la gran cantidad de insumos que contiene, hacer una muy breve reflexión sobre la cultura política de la élite mexicana de esos años y observar cómo algunos rasgos se han arraigado, conservado y permanecen, *mutatis mutandis*, hasta estos tiempos de la Cuarta Transformación, donde una nueva versión de “liberales” y “conservadores” se disputan el control de la narrativa política, el proyecto de nación y el favor y el fervor de los electores en 2021, a doscientos años de la Consumación de la Independencia.

El concepto de cultura política ya forma parte del vocabulario cotidiano de nuestra vida política y se han realizado diversos estudios históricos e historiográficos que nos permiten ubicarla ya en el México de inicios del siglo XIX. Con esta perspectiva⁶ es posible

⁶ Nos referimos al concepto introducido en la obra de Almond, G y Verba, S. (1963). *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton University Press. Para los aspectos generales del concepto, véase: Jerónimo Romero, S. y Hernández Fuentes, M. A. (2014) *Cultura Política a debate. Pasado y Presente*. México. Córima Books, UAM-Azcapotzalco. Para un caso particular, véase Guardino, P. (2009). *El tiempo de la libertad. La cultura política popular en Oaxaca, 1750-1850*, México, El Colegio de Michoacán, El Colegio de San Luis, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Honorable Congreso del Estado de Oaxaca.

analizar la información e ideas aportadas en este trabajo de González Pedrero.

En “La ronda de los contrarios”, volumen I, se pueden observar y entender con claridad los momentos, ritmos e importancia que tuvo la transición del régimen colonial al republicano, en la vieja colonia y el joven país, integrado por una cultura criolla dominante que interactuaba con clases medias ilustradas emergentes, intereses extranjeros y comunidades indígenas en tensión permanente, pero predominaban las élites.

En este estudio histórico de González Pedrero, se puede observar el proceso complejo, de avance y retroceso, en la construcción de la emancipación del colonialismo, así como en la edificación del republicanismo (centralista o federalista), donde surgen diversas expresiones y estrategias empleadas por el grupo gobernante (clero y ejército), las clases emergentes (empresarios y profesionales liberales), los pueblos (comunidades indígenas) y las regiones para proteger, instaurar o restablecer elementos del antiguo o nuevo régimen; instituir una monarquía criolla o innovar con la constitución de un régimen republicano.

Al leer esta investigación, de alguna manera, nos podemos percatar con precisión cómo la sociedad mexicana actual deviene y posee una cultura política heredada y transformada por la historia contemporánea en la que con claridad se observan elementos que la adscriben como autoritaria o democrática (o autoritaria con pretensiones democráticas), en la que invariablemente hay elementos entramados y mezclados que son fundantes, como el concepto de criollismo (como lo ha definido Edmundo O’Gorman⁷) que, formado como nacionalismo criollo en el siglo xvii y xviii, imperó en el siglo xix y desvanecido, metamorfoseado y sublimado en el siglo xx aún permanece latente y, como resabio, en el siglo xxi, en algunos rasgos de la élite dominante, como lo ha evidenciado el debate sobre el racismo, la discriminación y el clasismo en México, que se ha abierto desde al menos un lustro.⁸

⁷ El *criollismo* es un concepto denso que en México ha sido estudiado por diversos autores entre los que destaco a Edmundo O’Gorman, David Brading, Solange Alberro, Octavio Paz, Jacques Lafaye, entre otros. Para Edmundo O’Gorman, el *criollismo* es el hecho concreto en que encarna nuestra idea del *ser* de la Nueva España y de su historia, pero ya no entendido como mera categoría racial o de arraigo domiciliario ni tampoco como un “tema” más de la historia colonial, sino como la forma visible de su interior dialéctico y la clave del ritmo de su desenlace. O’Gorman, E. (1970) *Meditaciones sobre el criollismo*, CONDUMEX, que es su discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Lengua en 1969.

⁸ Esa actitud del criollo, ese criollismo, (esto lo digo yo) será lo que también O’Gorman conceptualizará y denominará (que trascenderá) como la *supervivencia*

Por último, se debe señalar que este trabajo de Enrique González Pedrero, además, invita a la lectura por los siguientes motivos:

1) Para los curiosos y los que se inician en el estudio de la historia de México en el siglo XIX y para los estudiosos e investigadores de la historia política de ese siglo, sin duda esta obra representará aportes, así como también puede ser atractiva para los interesados en la vida y obra de este político, ya que es el primer trabajo de corte histórico de un político con larga trayectoria en la docencia, la academia, en el medio editorial y en la política mexicana de la última mitad del siglo XX, que había publicado fundamentalmente ensayos de corte sociológico y politológico, pero que señala que hizo esta investigación histórica para entender mejor la *praxis* de la política mexicana.

2) *País de un solo hombre*, se realizó con apoyo institucional de la UNAM; trabajo colectivo e investigación de casi 25 años, cuya publicación de sus volúmenes ha sido dilatada: 1993, 2003 y 2017. Del inicio de la investigación, a la publicación del Vol. III, transcurrieron 40 años, lo que se puede considerar una rareza de un esfuerzo de investigación y de programación editorial.

3) Destaca el cuidado –curaduría– de la voluminosa edición que consta de más de dos mil páginas y que incluye: guardas con cartografía de la época, láminas con reproducciones de retratos, paisajes, estampas y litografías de la época, además de Índice analítico y onomástico y una detalladísima relación de documentación de diferentes archivos consultados, cronologías, hemerografía y bibliografía, conjunto al que ya no se le puede designar a la ligera como mamotreto. En el lapso mencionado, esta publicación ha tenido dos formatos (pasta dura) y los primeros volúmenes, varias reimpressiones y cuenta con edición digital.

política novo-hispana (monarquismo, providencialismo católico, raíces en la colonia, conservadurismo –la reacción para el pensamiento liberal radical–). Esta disposición que pervivirá combativa durante todo el siglo XIX y ya derrotada por el liberalismo de la república; disminuida, pero vigente a partir del porfiriato, se acomodará en la élite dominante de finales del siglo XIX y principios del siglo XX y después de la eclosión de la revolución 1910-1940 –al principio golpeada, agazapada y en retirada– no perderá todos los espacios de poder, y ya modernizada y sensibilizada por el “capitalismo de cuates” durante la segunda mitad de aquel siglo, expresará su rebeldía y despertar en el último tercio. Ya como resabio de la cultura política de cierta élite mexicana pero también de gran parte de la sociedad, durante los dos primeros sexenios del siglo XXI, sus representantes ocuparán la presidencia de la república, a través del Partido Acción Nacional y sus candidatos Vicente Fox Quesada y Felipe Calderón Hinojosa, y en creciente simbiosis se expresará, también, en el gobierno de Enrique Peña Nieto, por toda la imagen y propuestas aspiracionales que representó y representa, en una sociedad mexicana que mayoritariamente confía en el ejército, en la iglesia y en la familia.

4) Esta obra nos muestra que Antonio López de Santa Anna sigue vigente, si bien murió con carencias económicas, casi en el olvido y no se le ha dejado de tener presente en la historia política mexicana, su figura y legado permanece para bien y para mal, pues además de la extensa bibliografía (siglo XIX y XX) sobre el caudillo referida por González Pedrero, se debe señalar que en la última década han seguido apareciendo trabajos importantes como el de Will Fowler sobre el controvertido personaje y su época.⁹

5) Pudiera pensarse que este político de pulida formación académica con trayectoria, primero, en el Partido Revolucionario Institucional (PRI) del que fue dirigente (IEPES) y luego en el Partido de la Revolución Democrática (PRD), quiso en el último tramo de su vida, sin mencionarlo, realizar un estudio e investigación del siglo XIX mexicano, tan sólido y fundante como el realizado por su admirado mentor Jesús Reyes Heróles, a quien se le debe la seminal historia política del siglo XIX titulada *El Liberalismo mexicano*.¹⁰

6) Junto con *El liberalismo mexicano* arriba mencionado y *México: el trauma de su historia*, obra de Edmundo O'Gorman ya referida,¹¹ *País de un solo hombre: el México de Santa Anna*, es imprescindible para tratar de entender el siglo XIX mexicano desde este siglo XXI.

⁹ Aunque la pandemia de Covid 19 le puso sordina, todavía resuena que en 2020 el historiador británico Will Fowler presentara su libro *La Guerra de Tres Años. El conflicto del que nació el Estado laico mexicano* (Crítica, 2020), comentado en el inah y la Universidad Veracruzana (UV), lo que llevó necesariamente a recordar su multitudinaria obra sobre Antonio López de Santa Anna publicada y divulgada con éxito, primero, por la UV y recientemente por la editorial Crítica, convirtiéndolo en uno de los investigadores, de esa etapa del siglo XIX mexicano, más activo, y publicado en los últimos años de la segunda década de este siglo XXI. Véase: Fowler, W. (2007). *Santa Anna of Mexico*. Lincoln, NE. y Londres: University of Nebraska Press. Para la traducción de Ricardo Martín Rubio Ruiz, véase Fowler, W. (2010). *Santa Anna*. Xalapa: Universidad Veracruzana. Para la traducción de Laura Lecuona, véase W. Fowler (2018), *Santa Anna*. México: Crítica.

¹⁰ Reyes Heróles, J. *El liberalismo mexicano*. Tres volúmenes (1982). México: FCE.

¹¹ En *La supervivencia política novo-hispana. Monarquía o república*, (1967) Edmundo O'Gorman despacha el principal conflicto de la historia política mexicana de 1821 a 1867, cuando triunfa la república liberal sobre la monarquía y el Segundo Imperio, pero O'Gorman desarrollará ampliamente y con detalle esta situación en su libro *México. El trauma de su historia* (1977) que es una interpretación de más de siglo y medio de historia de México, donde da continuidad y profundiza lo expuesto en la obra arriba citada y destaca el problema de identidad y del ser del mexicano que se debate entre lo tradicional y lo moderno (lo conservador y lo liberal) y que tiene raíces muy profundas en el criollismo hispanoamericano y en las ideas republicanas.

Colaboradores

Enrique López Aguilar

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8295-6361>

Hizo la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas y la Maestría en Letras (Literatura española) en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; es narrador, poeta y ensayista y profesor e investigador en el Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco desde 1980. Ha publicado 5 libros de cuento, 15 de poesía y 8 de ensayo, así como una antología del cuento mexicano contemporáneo, dos de la obra poética de César Rodríguez Chicharro y otra sobre el grupo de poetas hispanomexicanos. Preparó la edición de la obra poética de Manuel Durán, Federico Patán y Enrique de Rivas, y la de otros seis autores hispanomexicanos, con escasa poesía y obra inédita: alapiz@gmail.com

Diana Ramírez Huerta

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5677-8688>

Licenciatura en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
2173023028@alumnos.xoc.uam.mx

Elina Alejandra Giménez

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5403-7939>

Es Magister en Análisis del Discurso por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y Doctoranda en Letras, Universidad Nacional de La Plata. Ha recibido la beca FINDOC 19 CONICET. Investiga en las áreas de Análisis del Discurso y Variación lingüística, y ejerce la docencia.
literatura1967@gmail.com

Verónica Mailhes

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7074-1483>

Magister (x2) en Análisis del Discurso (UBA) y en Language Testing & Programme Evaluation, (UoE, Inglaterra), Doctoranda en Letras (UNLP), Correctora en lengua española, Traductora pública de inglés (UM) con homologación docente (UTN, FRA). Investigadora categoría III PROINCE. Ganadora de becas de estudio y un premio por destacada publicación científica.

veronicaessex@hotmail.com

Elking Araujo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9206-7883>

Docente de la Facultad de Lingüística y Literatura de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Máster en Lexicografía Hispánica. Trabajó con beca AECID como investigador asociado a la Academia Ecuatoriana de la Lengua en los proyectos lexicográficos y gramaticales de la Real Academia Española de la Lengua.

elking.araujo@gmail.com

Barbara da Silva

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6741-2753>

Es Graduada en Letras por la Pontificia Universidade Católica do Paraná, especialista en literatura brasileña. Doctoranda en Letras con énfasis en Lingüística en la Universidad Nacional de La Plata. Es docente en esta misma Universidad. Se dedica a la variación ocasionada por el contacto lingüístico bajo la perspectiva translingüística.

barbarasslopes@gmail.com

Alejandro Caamaño Tomás

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0583-1650>

Profesor investigador del Departamento de Humanidades de la UAM Azcapotzalco. Licenciado en Filología Clásica en la Universidad de Santiago de Compostela, España, y doctor en Filología Hispánica en la Universidade da Coruña, España. Sus líneas de investigación son educación, lectoescritura, géneros discursivos y literatura medieval y renacentista femenina y de matrimonio en España.

janitog8@hotmail.com

Moisés Olmedo López

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8570-0660>

Licenciado en Psicología (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco), Maestro en Antropología Física (ENAH), Doctor en Historiografía (Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco). Desde hace más de diez años estoy enfocado en el estudio de los trastornos mentales infantiles (autismo prioritariamente), desde diferentes disciplinas.

m6olmedo@gmail.com

Genevieve Galán Tamés

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8097-4881>

Doctora en Historia por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHES), París. Cursó la licenciatura y la maestría en Historia en la Universidad Iberoamericana, campus ciudad de México. Ha sido posdoctorante del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM. Actualmente es profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Entre sus temas de interés destaca el estudio por la historia del cuerpo, el cuerpo como objeto de estudio de la disciplina histórica y la historiografía moderna y contemporánea. Ha trabajado la historia de las representaciones del cuerpo femenino y las practicas corporales en la Nueva España del siglo xvii. Así como el tema de la introducción de la educación física y su vínculo con representaciones del cuerpo femenino en el siglo xix.

ggalantames@gmail.com

María del Carmen Rivero Quinto

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7453-7968>

Maestra en Estudios Literarios. Profesora en la licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México. Coordinadora de la Jornada de Historia y Literatura: diálogos interdisciplinarios, dos formas de narrar el pasado. Ha publicado artículos académicos y textos de creación literaria. Actualmente cursa el tercer año del doctorado en Letras.

carmening@hotmail.com

Eduardo Solano Vázquez

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3038-0142>

Doctor en Estudios Latinoamericanos (filosofía e historia de las ideas), mis líneas de investigación giran en torno a los efectos de la modernidad en el espacio social, he trabajado cuestiones de la interculturalidad, educación, posmodernidad y política, además del discurso en tanto construcción de hegemonía.

pumalibro@hotmail.com

César Moreno Zayas

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1530-6312>

Doctor en Música por la Universidad de Nottingham. Es director de Ópera en Movimiento. Como académico colabora con cursos dedicados a la ópera en la Universidad Anáhuac, 17, Instituto de Estudios Críticos, CNA, entre otros. Como productor trabajó en 2019 en el estreno latinoamericano de Aci, Galatea e Polifemo e Georg F. Handel. Tiene publicaciones en Opera Wire (EE. UU.), Mexican Cultural Centre (Reino Unido) y 9 Musas (España), entre otras.

wspws54@hotmail.com

Javier Salgado Ocampo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6286-0960>

javiersalgado.oc@gmail.com

Alejandro Ramos Ortiz

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8004-9995>

raoa580104@gmail.com

Quienes somos

La revista *Fuentes Humanísticas* es desde 1990 un espacio editorial del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Su objetivo es difundir los resultados de su colectivo académico y establecer un diálogo con investigadores nacionales y del extranjero, del ámbito de las humanidades. Las temáticas y líneas de investigación que orientan su actividad son, esencialmente: historia, historiografía, literatura, lingüística, estudios culturales, educación y comunicación. En el año 1993 la Universidad de Guadalajara, en el marco de la Feria Internacional del Libro, otorgó la **Mención Honorífica Premio Arnaldo Orfila Reyna** a *Fuentes Humanísticas* como Revista de Difusión Cultural.

Fuentes Humanísticas incluye monografías, artículos, ensayos, reseñas y crónicas breves. Mismos que son dictaminados por pares. El contenido inicia, generalmente con un dossier temático al que siguen diversas secciones. La revista se edita en idioma español, con una periodicidad semestral; el público al que se dirige está formado por investigadores, docentes y estudiantes de nivel superior y posgrado. Formamos parte del índice de Revistas **Latindex** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), **EBSCO**, Repositorio **Zaloamati** (Universidad Autónoma Metropolitana), **Clase**, **Biblat** (Universidad Nacional Autónoma de México) y **The PKP Index** (Textos en acceso abierto).

El primer número apareció en 1990 con su nombre original: *Fuentes*, el cual hacía referencia a los materiales base que dan sustento a una investigación; sin embargo, éste fue modificado debido a que ya existía otra publicación periódica registrada con ese nombre, por lo cual se acordó llamarla *Fuentes Humanísticas*, a partir del número 4, en el año 1992. Esta revista representa seis lustros de resultados de investigación y vinculación entre especialistas de las humanidades; a la fecha se han publicado 57 números, de los cuales solamente tres han sido dobles (15/16, 21/22, 25/26), contamos desde 2011 con una página electrónica, y actualmente en el repositorio Zaloamati y en Open Journal System (OJS).

A lo largo de su historia *Fuentes Humanísticas* ha tenido cambios fundamentales, que han dado lugar a cuatro periodos claramente diferenciables:

	Periodo	Del número	Coordinadores
1°	1990-1994	1 al 9	Marcela Suárez Sandro Cohen † Alejandra Herrera
2°	1994-2004	10 al 29	Alejandro de la Mora Miguel Ángel Flores † Antonio Marquet
3°	2004-2010	30 al 34 35 al 41	José Ronzón Margarita Alegría
4°	2011	A partir del 42	Teresita Quiroz Ávila

- 1° En un principio, la revista *Fuentes Humanísticas* se formó como una miscelánea sin secciones definidas, en la que predominaban artículos de tema literario. Tenía un formato carta (21x28 cm) e incluía ilustraciones.
- 2° A partir de 1994, en el número 17, la revista agrega a la miscelánea un dossier temático dedicado a Quebec. En este periodo se incrementa también la presencia de artículos sobre historia e historiografía, cambio que se hace evidente en el número 20.
- 3° Para 2004, con el número 30 cambia su formato a medio oficio y elimina las ilustraciones. Al mismo tiempo, el dossier temático se consolida como la parte fundamental de la publicación y se separan las secciones por líneas de investigación. Para esta tercera etapa, 25% de los artículos corresponden a análisis históricos.
- 4° En 2011, la revista llegó a su número 42, en el cual hubo cambios tanto en el diseño de la portada como en los interiores, se celebraron 20 años de trabajo ininterrumpido y arrancó la versión electrónica de la misma. A partir de 2018 se realiza el proceso editorial a través de la plataforma Open Journal System (OJS).

Reglas de funcionamiento *Fuentes Humanísticas*

OBJETIVOS

La revista *Fuentes Humanísticas* es un espacio editorial del Departamento de Humanidades, perteneciente a la División de Ciencias Sociales y Humanidades, que permite el diálogo entre los investigadores nacionales y del extranjero de las distintas disciplinas que integran el campo humanístico. Sus objetivos son los siguientes:

- Enriquecer el ámbito de las humanidades a través de la publicación de resultados de investigación, que aporten elementos a la discusión académica en las diversas disciplinas humanísticas.
- Estimular, en este contexto, la expresión e intercambio de ideas entre pares.

CARACTERÍSTICAS: CONTENIDO Y ESTRUCTURA

- Como vehículo de comunicación del Departamento de Humanidades, la revista *Fuentes Humanísticas* abre un espacio de discusión y valoración con base en el quehacer académico, para lo cual se apoya en la estructura y estrategias de funcionamiento de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- En este contexto, el dominio temático de la revista se relaciona con las disciplinas y líneas de investigación propias del trabajo académico departamental: Estudios culturales, Estudios de género, Historia, Historiografía, Teoría de la historiografía, Lingüística aplicada, Literatura, Teoría literaria. Así como comentarios críticos, reseñas; además de difusión sobre actividades académicas, publicaciones y convocatorias. .
- La revista se conforma con textos especializados: monografías, artículos y ensayos, que son dictaminados por especialistas. Incluye también un apartado en el que se publican reseñas y crónicas breves.
- La publicación se edita en español, cada seis meses.
- Está dirigida a investigadores, docentes y estudiantes de instituciones de educación superior, nacionales y extranjeras, y a todos los interesados en los temas que trata.
- La publicación pertenece al ámbito de la educación superior y de posgrado.

PROCESO DE DICTAMINACIÓN

- El material que se envíe para ser publicado en la Revista debe ser inédito y no estar concursando en otra publicación, será sometido a un predictamen editorial, mismo que llevarán a cabo los miembros del Consejo Editorial. El objetivo de esta primera parte del proceso es proponer a los autores algunas correcciones necesarias, antes de enviar los textos a dos dictámenes externos para evaluación de pares en ciego. El material se asignará para su predictamen a aquellos miembros del Consejo cuya especialidad se relacione con la temática de los textos que deberán predictaminar. En caso de que las correcciones sean menores, el texto se enviará directamente a los dictaminadores externos. (Proceso que conserva el anonimato)
- Luego que los autores hayan realizado las correcciones sugeridas en el predictamen (una semana), los textos se enviarán a dictámenes externos (tres semanas). Deberán entregar una carta detallando las correcciones realizadas a sugerencia de los dictaminadores.

CRITERIOS EDITORIALES

Generalidades

- Los textos deberán ser **versiones definitivas e inéditas** con una extensión entre 12 y 25 cuartillas a doble espacio, en el caso de artículos y ensayos; 8 a 10 en el de crónicas o comentarios, y de tres a cinco en el de reseñas (tipo Arial de 12 puntos, aproximadamente 25 renglones y 78 caracteres por línea, a doble espacio).
- El título del trabajo se escribirá en mayúsculas y minúsculas, sin punto final, sin subrayar y no deberá ser mayor a 15 palabras. El nombre del autor y el de la institución a la que pertenezca aparecerán al final del texto, y se anexará **nota curricular** no mayor a cinco líneas (aproximadamente 50 palabras).
- Se requiere que los temas de los artículos se apeguen a las líneas de investigación propias de las Áreas del Departamento de Humanidades (historia, historiografía, lingüística, literatura, cultura, estudios culturales, educación y comunicación).
- Los trabajos de investigación incluirán tanto en español como en inglés: título, el **resumen** con una extensión no mayor de cinco líneas, así como al menos cuatro **palabras clave**.
- Las citas textuales que excedan las cuatro líneas irán a renglón seguido y con margen izquierdo de cinco golpes (un tabulador) respecto del resto del cuerpo del texto.
- Las colaboraciones pueden ser individuales o colectivas.
- Todas las páginas que integren el texto deberán estar foliadas con números arábigos consecutivos, en la parte media inferior.

Los originales deberán seguir, para las citas y la bibliografía, hemerografía y cibergrafía, el modelo APA.

Citación en el texto principal

Para la citación de las fuentes se utilizará, dentro del texto del trabajo y a continuación de la cita, el apellido del autor, la fecha de publicación y la página citada entre paréntesis, siguiendo este esquema:

Las autoras sostienen que "en un texto no todo está dicho, siempre es necesario inferir e interpretar" (Hernández y González, 2009, p. 47).

O también:

Rosaura Hernández y María Emilia González (2009, p. 47) sostienen que "en un texto no todo está dicho, siempre es necesario inferir e interpretar".

Las citas en las que se alude a una idea pero no a su autor (indirectas), deberán ser señaladas de la siguiente manera:

La teoría del prototipo (Hudson, 1981) permite la clase de flexibilidad creativa en la aplicación de conceptos.

Bibliografía, hemerografía y cibergrafía

Las fichas deberán seguir los siguientes modelos:

Bibliografía

Las referencias bibliográficas se presentarán de la siguiente manera:

Apellido (s), iniciales (año). *Título del libro*. Lugar de la publicación: Editor.

Almendros, N. (1992). *Cinemanía: ensayo sobre cine*. Barcelona: Seix Barral.

Eco, U. (2009). *Apocalípticos e integrados* (2a ed.). México: Fábula en Tusquets.

- *Dos autores o más autores:*

Hernández Monroy, R., González Díaz, M. E. (2009). *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

- **Capítulo en un libro:**

González Echevarría, R. (1984). Humanismo, retórica y las crónicas de la Conquista. En Roberto González Echevarría (comp.), *Historia y ficción en la narrativa hispanoamericana. Coloquio de Yale* (pp. 149-166). Caracas: Monte Ávila Editores.

- **Tesis (de doctado o de maestría):**

Rey Pereira, C. (2000). *Discurso histórico y discurso literario. El caso de El Carnero* (Tesis de Doctorado). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Ficha hemerográfica

Las fichas hemerográficas de revista se presentarán de la siguiente manera: Apellido (s), iniciales (año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, vol., (no.), pp.

Granados Chapa, Miguel Ángel. El esfuerzo improductivo de la nación. *Proceso*, (286), pp. 14-15.

Juliano, D. Cultura popular. *Cuadernos de Antropología*, (16), pp. 25-38.

- **Ficha hemerográfica de periódico:**

Se presentarán de la siguiente manera: Apellido (s), iniciales. Fecha de publicación (día, mes, año). Título del artículo. *Nombre del periódico*, páginas en que aparece el artículo.

García Soler, L. A mitad del foro. Convocatoria y llamados a misa. *La Jornada*. (18 de enero de 2009), p. 16.

Cibergrafía (material electrónico)

- **Libro electrónico:**

Las referencias bibliográficas se presentarán de la siguiente manera:

Apellido (s), iniciales (año). *Título del libro*. Recuperado de [http://URL o \[versión electrónica\]](http://URL o [versión electrónica]).

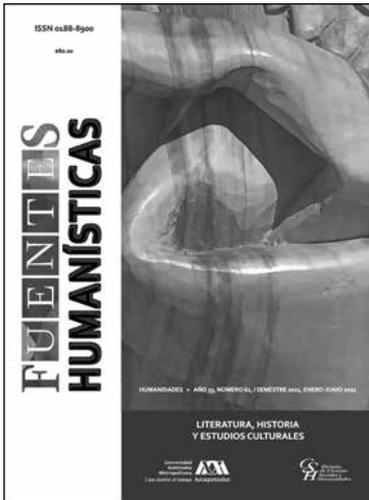
Lotman, I. M. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Recuperado de <http://culturaspopulares.org/populares/documentosdiplomado/I.%20Lotman%20-%20Semiosfera%20I.pdf>

- **Modelos de fichas para casos especiales.**

Cualquier aspecto no previsto en estos lineamientos será resuelto en el seno del Comité Editorial.

FUENTES HUMANÍSTICAS

Complete su colección, al suscribirse solicite hasta 4 diferentes ejemplares de la Revista semestral *Fuentes Humanísticas*



Precio de suscripción (2 ejemplares)

- \$ 180.00 En la Ciudad de México
- \$ 200.00 En el interior de la República
- \$ 25.00 USD En América Latina
- \$ 30.00 USD En el extranjero

Forma de pago

- Efectivo
- Cheque certificado a nombre de:
Universidad Autónoma Metropolitana
- Depósito en cuenta bancaria
(Comunicarse para proporcionar número)

Información y ventas: Licenciada María de Lourdes Delgado

Suscripciones

Fecha _____

Adjunto cheque certificado por la cantidad de \$ _____ a favor de la Universidad Autónoma Metropolitana, por concepto de suscripción y/o pago de () ejemplares de la Revista *Fuentes Humanísticas* a partir del número ()

Nombre _____

Calle y número _____

Colonia _____ C. P. _____

Ciudad _____ Estado _____

Teléfono _____ Correo electrónico _____

Si requiere factura, favor de enviar fotocopia de su cédula fiscal

R.F.C. _____

Domicilio fiscal _____

* Al suscribirse envíenos un correo para hacerle llegar las promociones y obsequios que otorgamos a nuestro suscriptores
Atentamente

Dra. Teresita Quiroz / Editora / tqa@correo.azc.uam.mx