

REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS





CRESUR

Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa

REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS



EDITORIAL

La presente edición de la Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (RIEL) representa la continuidad del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (Cresur), en coordinación con Universidad de La Serena, Chile, en la difusión del conocimiento; asimismo condensa las experiencias recabadas en las ediciones pasadas, en este sentido, nos enorgullece poner en sus manos este número de la RIEL.

Este segundo año de la revista abre su edición con la reflexión en torno a la Otredad. Posiblemente -a primera vista- este tema no sería el primer concepto para calificarla, sin embargo, al desentrañar los conocimientos, reflexiones y opiniones de cada uno de los autores seremos testigos de la primera suposición.

En el artículo “¿Inequidad, exclusión o desigualdad? Un debate que no pierde vigencia”, Leticia Pogliaghi plantea el debate contemporáneo que se ha dado en América Latina sobre la inequidad, la exclusión y la desigualdad social y educativa. Así también reflexiona en particular sobre su pertinencia de estos conceptos para el análisis de la Educación Media Superior en México alrededor de problemas reconocidos como prioritarios a atender en este nivel: cobertura, rezago y abandono escolar.

Los investigadores Alejandro Rosales Mondragón y Elsa María Díaz Ordaz en “Globalización y discapacidad. El devenir histórico del Otro”, hacen un recorrido por los desafíos históricos de la Educación Especial, con particular acentuación durante los siglos XIX al XXI, para situar históricamente el lugar del Otro construido como discapacitado.

Un artículo de representativo aporte metodológico es el presentado por Rosa Martha Romo Beltrán “Transmisión cultural e innovación universitaria. Relatos de una experiencia de exilio en México”. Desde la perspectiva biográfica, la autora retoma como estudio de caso la trayectoria de la académica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Martha Casarini. A partir de ello, analiza los procesos bajo los cuales se conforma la transmisión cultural.

De corte de análisis histórico y social se presentan los artículos “Elementos históricos de la cuestión social en Costa Rica. El papel de monseñor Sanabria durante la década de 1940”, del autor Javier Rodríguez Sancho y “El Circuncaribe como constructor de géneros musicales: su majestad el danzón” de Ricardo Reynel Bautista Becerril.

Asimismo, en este número se comparten dos ensayos. En el primero de ellos, “Literatura y estudios culturales” de Gibert Zeferino Lorenzana Toledo, se plantea la relación de la literatura con el campo de los Estudios Culturales, relación teórico-metodológica que permite analizar a la literatura como fuente de información y explicación de la configuración histórica de las sociedades.

Finalmente el ensayo, “El personaje teatral extraordinario cervantino: una mirada a La Guardia Cuidadosa y La Cueva de Salamanca de Miguel de Cervantes”, de José Humberto Trejo Calzada. En este el autor retoma las obras del escritor Miguel Cervantes Saavedra La Guardia Cuidadosa y La Cueva de Salamanca para analizar la construcción de sus personajes en el género de la literatura dramática.

Apreciado lector, deseamos que la edición se convierta en cómplice de sus debates en torno a los temas compartidos. Asimismo, permita que nuestros mejores deseos le acompañen en este 2018.

José Humberto Trejo Catalán
Editor

DIRECTORIO

Editor

José Humberto Trejo Catalán

Coeditor

Víctor del Carmen Avendaño Porras

Editor Invitado:

Jaime Roberto Montes Miranda.-Universidad de la SERENA, Chile

Equipo Editorial

Iris Alfonzo Albores, Leticia Ruiz Elialde, Dulce María Guillén Morales, Carolina Pano Fuentes

Consejo Editorial

Dra. María Teresa Juliá Contreras / Psicología / Universidad de La Serena - Chile

Dr. Carlos Calvo Muñoz / Educación / Universidad de La Serena - Chile

Dr. Mario Arenas Navarrete / Música / Universidad de La Serena - Chile

Mg. Marcelo Sepúlveda / Teología / Universidad Católica del Norte - Chile

Mg. Juan Navarrete / Teología / Universidad Católica del Norte - Chile

Mg. Sergio Romero / Filosofía / Universidad Católica del Norte - Chile

Dr. Angel Espina / Antropología / Universidad de Salamanca - España

Dra. Ana Lúcia Coutinho / Antropología / Universidade de Salamanca - Brasil

Dra. Norma de los Ríos Méndez / Filosofía y Letras / Universidad Autónoma de México / México

Dra. Iris Alfonzo Albores / Educación / Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa - México

Dr. José Emilio Sánchez / Educación / Universidad Intercultural Indígena de Sinaloa - México

Dra. María Teresa Prieto Quezada / Educación / Universidad de Guadalajara / México

Dr. José Claudio Carrillo Navarro / Educación / Universidad de Guadalajara / México

Asesoría Técnica

Luis Angel Domínguez Ruiz

Diseño y Maquetado

Luis Antonio Domínguez Coutiño, Andrés Jerónimo Pérez Gómez

Publicación arbitrada por el Comité Editorial del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (RIEL), Año 2, No. 1, enero a abril de 2018, es una publicación cuatrimestral editada por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, Carretera Municipal Tecnológico – Copalar km 2200, Comitán de Domínguez, Chiapas, C.P. 30037, teléfono 019636366100, www.cresur.edu.mx, contacto@cresur.edu.mx. Editor Responsable: José Humberto Trejo Catalán, teléfono 019636366100, huberto.trejo@cresur.edu.mx. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: en trámite, ISSN: 2448-8046, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, División de Investigación e Innovación, Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras, Carretera Municipal Tecnológico – Copalar km 2200, Comitán de Domínguez, Chiapas, C.P. 30037, fecha de última modificación, 1 de enero de 2018.



Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos forma parte del catálogo de CLACSO; puede ser consultada en biblioteca.clacso.edu.ar
Contacto: humberto.trejo@cresur.edu.mx, 019636366100 Ext. 250

TABLA DE CONTENIDOS

Artículos

- ¿Inequidad, exclusión o desigualdad?
Un debate que no pierde vigencia** 11
Leticia Pogliaghi
- Globalización y discapacidad. El devenir
histórico de educar al Otro** 33
Alejandro Rosales Mondragón
Elsa María Díaz Ordaz Castillejos
- Transmisión cultural e innovación universitaria.
Relatos de una experiencia de exilio argentino en México** 32
Rosa Martha Romo Beltrán
- Elementos históricos de la cuestión social en Costa Rica.
El papel de monseñor Sanabria durante la década de 1940** 45
Javier Rodríguez Sancho
- El Circuncaribe como constructor de géneros
musicales: su majestad el danzón** 61
Ricardo Reynel Bautista Becerril

Ensayos

- Literatura y Estudios Culturales, su relación desde la
obra vargasllosiana** 73
Gibert Zeferino Lorenzana Toledo
- El personaje teatral extraordinario cervantino: una mirada a
La Guarda Cuidadosa y La Cueva de Salamanca de
Miguel de Cervantes** 83
José Humberto Trejo Calzada



“

Los problemas en educación no se reducen simplemente al de cobertura, que en general suele medirse a partir del acceso al nivel en cuestión, sino que tan importante como este se presentan otros como la permanencia, el egreso y la calidad.”

Leticia Pogliaghi

Investigadora Asociada C de Tiempo Completo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, categoría Candidata. Doctora en Estudios Sociales (Estudios Laborales) por la Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa. Líneas de investigación: jóvenes, estudiantes y violencia social; subjetividades y prácticas juveniles.



¿Inequidad, exclusión o desigualdad? Un debate que no pierde vigencia

Exclusion or inequality?
A debate that does not lose validity

Leticia Pogliaghi
lepog@unam.mx

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2017

Fecha de aceptación: 1 de diciembre de 2017

ARTÍCULO

Resumen

Este artículo plantea el debate contemporáneo que se ha dado en América Latina sobre la inequidad, la exclusión y la desigualdad social y educativa; se reflexiona en particular sobre su pertinencia para el análisis de la Educación Media Superior en México. Se presenta de manera crítica el abordaje conceptual de cada noción y se procura un anclaje empírico de los fenómenos sociales a los que se aluden, a través de problematizar de qué manera, desde la academia y en la definición de políticas públicas, se da cuenta de los problemas reconocidos como prioritarios a atender en este nivel: cobertura, rezago y abandono escolar.

Palabras clave: inequidad, exclusión, desigualdad, Educación Media Superior.

Abstract

This article presents the contemporary debate that has taken place in Latin America about inequality, exclusion and social and educational inequality; In particular, it reflects its relevance for the analysis of High School Education in Mexico. A critical investigation is presented on the conceptual approach of each case and an empirical anchoring of the social phenomena that can be accessed through a problem from the point of view of the academy and in the definition of public policies, the problems recognized as priorities at this level are considered: coverage, educational backwardness and school drop-out.

Keywords: *Inequality, exclusion, Higher Secondary Education.*

Introducción

La educación en América Latina se ha erigido, al menos en términos ideales, como un derecho de todas las personas. Sin embargo, esto no se logró de manera armónica ni tampoco llegó a cumplirse de manera acabada. A la fecha, muchos niños y jóvenes encuentran barreras al ingreso, la permanencia y el egreso. Si bien en las últimas décadas se extendió la cobertura de la educación obligatoria, en los niveles de primaria y secundaria para cumplir el mandato de la universalización, en el nivel Medio Superior aún no se logra esa meta.

Pero los problemas en educación no se reducen simplemente al de cobertura, que en general suele medirse a partir del acceso al nivel en cuestión, sino que tan importante como este se presentan otros como los de la permanencia, el egreso y la calidad. Estos problemas han sido abordados para su estudio desde distintas disciplinas, así como diversas perspectivas teóricas y se los ha denominado bajo diferentes concepciones. Dos especialmente relevantes son las de inequidad y exclusión. Ambas nociones implican una dicotomía: equidad/ inequidad, inclusión/ exclusión. Aun cuando puedan verse como polos, también es posible considerarlas como un continuo que admite grises y matices. Además, nos posibilita pensar que dichos fenómenos no necesariamente son un todo homogéneo, sino que admiten heterogeneidades y contradicciones

A las problemáticas de la inequidad y la exclusión, se asocia una adicional, la de la desigualdad, que, como se verá más adelante resulta de importancia para comprender, analizar y dar cuenta de la realidad que se pretende abordar. De hecho, la preocupación teórica por la problemática de la desigualdad social, así como los discursos y debates en torno a ella, se diluyeron a la par del desarrollo del neoliberalismo durante las tres últimas décadas¹. Su tratamiento fue reemplazado por el de la pobreza, la indigencia, la vulnerabilidad y la exclusión; mientras que el abordaje de la igualdad -valor y virtud política de la modernidad- se sustituyó por el de la equidad (Danani, 2008)

Sin embargo, no debería sorprender, que esa tendencia que se dio en la discusión y en las políticas públicas en el nivel internacional, en México, tuvo un camino relativamente distinto.

¹ En América Latina, el cambio de rumbo en las políticas económicas a partir de mediados de la década de 1970, continuado durante la siguiente e implantadas con más fuerza en la de 1990, dependiendo de los países, ha impactado de diferente manera en cada uno de ellos, según el tipo de políticas de ajuste estructural que fueron aplicadas. En general, tendieron a la liberalización económica y apertura comercial, la privatización de empresas públicas y el retiro del Estado (Novick y Tomada, 2007). Los efectos son conocidos: aumento de la pobreza y de la indigencia, una distribución regresiva del ingreso y una mayor desigualdad social. En el plano educativo, las desigualdades que siempre existieron, se vieron profundizadas y diversificadas.

En paralelo o vinculada a las problemáticas de inequidad y exclusión, se mantuvo y en algunos casos se profundizó -al menos en la investigación educativa, dado que en términos de política las otras nociones fueron las que parecieron predominar-, en la consideración de las desigualdades. Y se afirma que no debería sorprender, dados los niveles de desigualdad social que se presentan en el país. De este modo, la discusión sobre la desigualdad social, y en particular sobre la educativa, no desapareció e incluso retomó fuerza y se han mostrado avances en ese sentido para el caso de la Educación Media Superior mexicana (Blanco, 2014; Blanco, Solís y Robles, 2014; Mata y Suárez, 2016; Villa, 2014).

En este artículo se procura dar cuenta del debate contemporáneo vigente en América Latina en torno a la inequidad, la exclusión y la desigualdad social y educativa, en particular sobre el nivel Medio Superior. Dadas las características de este artículo, no se hará un análisis empírico de cómo se manifiestan dichas problemáticas en la Educación Media Superior mexicana. Sin embargo, dado que no son fenómenos abstractos, sino realidades presentes en los países de la región, se conjugan reflexiones teóricas y conceptuales con algunos datos y expresiones concretas con las cuales situar la discusión.

¿Inequidad o desigualdad?

Los problemas de educación, o más específicamente, de los sistemas educativos nacionales, no se encuentran disociados de otros problemas sociales. Puede parecer una afirmación obvia, pero no se puede perder de vista que, si América Latina es la región del mundo con mayor inequidad social, reflejada en la desigualdad distributiva de recursos económicos, es posible pensar que esta -en alguna medida- también se presentará en sus sistemas educativos.

Ahora bien, la existencia de desigualdades no es un fenómeno puramente estructural. Sin desestimar que el funcionamiento del sistema capitalista fomenta la persistencia de las desigualdades, estas no se dan de manera similar ni en igual grado en todo tiempo y espacio. Esto porque, como plantea Luis Reygadas (2008), son resultado del juego de relaciones de poder de actores sociales concretos, así como de la articulación de procesos y mecanismos que pueden incrementarlas, reducirlas o regularlas.

Tal como plantean Jean-Paul Fitoussi y Pierre Rosanvallon (1997), en las últimas décadas se ampliaron las desigualdades “tradicionales” o estructurales, como los ingresos entre diferentes categorías sociales. Pero, además, aparecieron otras nuevas al recalificarse diferencias hacia dentro de las categorías que antes se consideraban homogéneas, es decir, ya no se reducen a una cuestión de recursos económicos, sino que ahora se presentan dentro de las categorías que antes se consideraban relativamente uniformes, aparecen hoy una diversidad de situaciones.

A pesar de la masificación de la Educación Básica, persisten en la región problemas de exclusión en algunos contextos territoriales, en especial, rurales (Tenti, 2007). Rosa Blanco y Sandra Cussato exponen que esto se debe a una serie de razones: “la carencia de servicios educativos accesibles a una distancia de tiempo razonable; mayor número de escuelas incompletas; mayor presión de las familias para que los jóvenes trabajen, y profesores menos calificados” (2004, p. 5), además de que son escasos los incentivos para que estos laboren en esas áreas. En efecto, una dimensión importante al analizar la desigualdad educativa es la territorial, o más específicamente, tiene que ver con los lugares de residencia de los sujetos y la distribución geográfica de las instituciones educativas. En general, en las ciudades hay mayor oferta y posibilidades de que los niños y jóvenes estudien respecto de las zonas rurales. En

México y específicamente en la Educación Media Superior, existen marcadas desigualdades en la oferta y en el acceso al nivel por entidad federativa. Mientras que en la Ciudad de México la cobertura neta reportada en 2013 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa era de 76.8%, en Guerrero era de 41.8% (Blanco, 2014).

Entender la inequidad nos obliga a partir del concepto en “positivo”, es decir del de equidad. Este significa “...la igualdad de oportunidades individuales para la satisfacción de un conjunto de necesidades básicas o aspiraciones definidas socialmente” (Garretón, 1999, p. 45). En el plano educativo, si “la equidad en educación significa hacer efectivos, entre otros, los derechos a la igualdad de oportunidades, a la no discriminación y a la participación” (Blanco & Cussato, 2004, p. 1), la inequidad significa justamente lo contrario: la desigualdad de oportunidades, la discriminación y la nula –o escasa– participación. Por su parte, Néstor López (2005), con base en Marc Demeusse, sostiene que los cuatro principios de la equidad son la igualdad en el acceso, la igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, la igualdad en los logros o resultados y la igualdad en la realización social de estos logros. De la misma manera, la inequidad redundaría en la ausencia de tales dimensiones.

Pero equidad no es sinónimo de igualdad. En efecto, equidad no significa que todos sean tratados de igual manera, sino que se trate selectivamente, de manera tal que se garantice a quienes menos tienen los recursos para que todos puedan gozar de igual forma un derecho, en este caso, el de la educación. Mientras que el concepto de igualdad coloca el problema en términos valorativos –y en sentido amplio, en el de una sociedad de “iguales”–, el de equidad alude más bien a los procedimientos, a la distribución de recursos materiales y la ubicación de los sujetos respecto de su acceso a ellos. De este modo, mientras que el foco de la igualdad es la sociedad en su conjunto, el de la equidad es la observación de los pisos considerados socialmente como básicos, por lo que opera a través de que las personas satisfagan sus consumos básicos. En ese sentido, discrimina por individuos y grupos específicos que merecen un trato diferencial. Mención aparte merece recordar que a pesar de la valoración que se dio a la igualdad, esta no llegó a concretarse en la región. Por el contrario, bajo sus postulados creció la desigualdad (Danani, 2008).

Pareciera que detrás de estas posturas, además de la crítica al concepto de equidad, hay una visión romántica y de añoranza del postulado de la igualdad. Sin embargo, aun cuando pudiera sostenerse que esta última sería la deseable para una sociedad democrática y que busque la inclusión social de todos, la ecuación no es tan sencilla. En efecto, en sociedades heterogéneas y desiguales como las latinoamericanas, la educación igualitaria reproduce y refuerza la diferenciación y la desigualdad (López, 2005). En miras de superar las limitaciones de un concepto como el de igualdad, interpreta López, que Fitoussi y Rosanvallon introducen el de equidad, el cual ordena las dimensiones de la desigualdad, al escoger la fundamental alrededor de la cual se estructuran el resto. Por tanto, bajo la noción de equidad se legitiman las desigualdades. Pero no necesariamente esto implicaría una concepción crítica del concepto, desde el momento en que la igualdad sería la meta a la cual se puede llegar si se orienta la equidad en ese sentido. Desde esta perspectiva entonces la equidad presupone igualdad –o desigualdad– de origen.

De tal forma que una sociedad puede ser equitativa y desigual a la vez (Garretón, 1999), es decir, los grupos desfavorecidos pueden tener acceso a más recursos, sin que esto signifique que sean los mismos que obtienen otros. Esto es especialmente importante al analizar la educación. Efectivamente, en los niveles obligatorios, se ha avanzado hacia la universalización en términos de cobertura, por lo que podría sostenerse que existiría una suerte de equidad educativa. Sin embargo, en nuestro país para

el nivel Medio Superior, aun cuando la cobertura se ha ampliado² y se ha planteado como meta para el ciclo 2020-2021, “las cifras de acceso al nivel Medio Superior son relativamente bajas (...). Prácticamente, cuatro de cada diez jóvenes de entre 15 y 17 años de edad no están matriculados en el sistema educativo” (Blanco, 2014, p. 250).

Pero esto no debe hacer perder de vista que existe inequidad en la calidad de la educación recibida y en la permanencia y egreso del sistema, problemas que pueden ser analizados también en términos de desigualdad. En América Latina, los mayores problemas en términos de inequidad tienen que ver más con la permanencia y culminación de los estudios que con el acceso a la misma. En algunos países son altas las tasas de rezago y abandono escolar, en especial entre estudiantes provenientes de estratos de ingresos económicos bajos y en zonas rurales (Unesco, 2000). Como explica Lorenza Villa Lever, en México, para el año 2008,

poco más de la cuarta parte (26.9%) de la población joven (de 15 a 29 años) tenía rezago educativo, es decir, que no había terminado la Educación Básica. Si a esta población rezagada se la divide por quintil de ingreso neto per cápita, encontramos que en el quintil 1 —el más desfavorecido— 50.7% sufre rezago educativo; mientras que en el quintil 5 este desciende a 7.3%. (...) La población rural e indígena concentra el mayor rezago educativo (50.9% y 52.0%); mientras que en las ciudades y entre la población no indígena se reduce a la mitad (21.0% y 27.6%) (Villa, 2014, p. 35).

En efecto, mientras que en las áreas urbanas más de la mitad de los estudiantes culminan el nivel, y aun cuando se considere que esa proporción es relativamente baja, en las áreas rurales sólo una tercera parte lo logra.

¿Exclusión o desigualdad?

Las transformaciones sociales a las que ya hemos hecho referencia han sido conceptualizadas en las ciencias sociales bajo diferentes denominaciones. Diversas perspectivas teóricas han dado cuenta de ellas a través de categorías conceptuales diversas como, por ejemplo, la de sociedad de riesgo (Beck, 2000) o la de modernidad tardía (Giddens, 1995). En general muestran que esos cambios son verificables en una creciente individualización, fragmentación, vulnerabilidad, incertidumbre y exclusión (Bauman, 2006; Beck, 2000; Castel, 2004; Sennet, 2000). A esta última noción se hace referencia en este apartado.

El concepto de exclusión social no tiene una única definición. La propuesta por Jordi Estivill permite recuperar diferentes dimensiones que la misma implica. Para este autor es “una acumulación de procesos confluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e ‘inferiorizando’ a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a centros de poder, los recursos y los valores dominantes” (2003, pp. 19-20). Esta noción se ha aplicado, sobre todo, para el análisis de los países europeos respecto del deterioro de la situación laboral que conlleva a los sujetos implicados a la condición o estado de exclusión —no integración— social. Se alude,

² Mientras que para el año 1950, el nivel Medio Superior contaba con 37 mil 329 estudiantes, para 1970 la matrícula había crecido a 369 mil 299, y a 3, 095, 783 en 2000 (SEP, 2001). Para 2015, la matrícula escolarizada era superior a 4.8 millones de estudiantes.

entonces, a la “no pertenencia” a la sociedad. Sin embargo, si en el nivel teórico es difícil de sostener una premisa como esta, más lo es en términos empíricos. Incluso Robert Castel, quien ha estudiado a fondo esta problemática social sostiene que “ni siquiera ‘el excluido’, existe en el fuera-de-lo-social, y *la descolectivización en sí misma es una situación colectiva*” (2004, p. 63).

Aun cuando algunos investigadores han incorporado este concepto en sus estudios, otros han puesto en duda la pertinencia de este concepto para el análisis de los casos latinoamericanos en tanto a) se cuestiona que en algún momento haya existido una acabada integración social, b) la pobreza y la privación se encuentran íntimamente relacionadas con otros fenómenos estructurales, o c) el concepto en sí resulta demasiado vago para dar cuenta de un fenómeno social tan complejo (Dedecca, 2002; García, 2006). Pero, en todo caso, la exclusión social amplía y hace heterogénea la pobreza, en el sentido de que ya no se reduce esta a que quienes son pobres lo son porque tienen ingresos insuficientes, sino que se manifiesta culturalmente en una mayor fragmentación y desigualdad social entre los grupos y las clases.

Las políticas y estructuras estatales juegan un rol fundamental en la integración social de los niños y jóvenes, ya que habilitan o restringen los márgenes de integración e impactan en los significados que ellos construyen en ese proceso. Si bien el Estado no es el único mecanismo a través del cual se construye la integración social, en nuestras sociedades es verificable el rol protagónico que ha tenido en ese sentido, aun cuando en las últimas décadas se ha propugnado, y hasta cierto punto avanzado, en su corrimiento de esa función.

En un marco de corrimiento del Estado como el acontecido en las últimas décadas en América Latina, justamente lo que ha sucedido es que se amplió la exclusión social. No obstante, no puede no mencionarse que, si bien esto es cierto y ha sucedido en mayor o menor medida en prácticamente todos los países, algunos han tomado medidas con la intención de revertirla o disminuirla.

El problema de la equidad en educación suele asociarse con la igualdad en las oportunidades que tienen las personas –sin importar su origen socioeconómico, sexo o etnia– al acceso a los recursos educativos y en el logro de resultados educativos (García y Jacinto, 2010). Las políticas públicas en materia educativa siguieron en las últimas décadas el ideal de la equidad. Para ello, las transformaciones siguieron la lógica de la focalización orientada hacia grupos sociales carentes denominados “población objetivo”, bajo la aplicación de una discriminación “positiva”. Esto es, su incorporación a programas o proyectos sociales en miras de superar el problema de la exclusión. Pero el tratarlos de forma focalizada en realidad no soluciona el problema sino sus efectos (Gentili, 2001). Es decir, el problema de la inequidad y también el de la exclusión educativa tienen causas profundas –económicas, políticas, sociales, culturales– que no son resueltas. En todo caso lo que se ataca es el resultado, por ejemplo, que los niños y jóvenes de estratos económicos bajos vayan a la escuela, pero no se aborda la problemática en sí, que sería la pobreza.

Al analizar la exclusión social en relación con la educación surge una paradoja: mientras la primera se expande en cobertura, se reconoce un crecimiento sostenido de la inclusión escolar de niños y jóvenes (Tenti, 2007). Por supuesto, esta situación genera problemas sobre todo en términos de inequidad, en tanto el sistema educativo se ve más diferenciado, segmentado y “descentrado”. De modo que muchas veces cuando se habla de exclusión educativa, en realidad se hace referencia a desigualdades en el sistema educativo o incluso se los utiliza analíticamente de manera indistinta.

En la mayor parte de los países de América Latina se ha manifestado de manera sostenida el crecimiento del acceso, permanencia y egreso de la enseñanza primaria. En el nivel secundario, si bien el

ingreso se eleva por arriba de 90% en la mayoría de los países, con excepción de Honduras, Uruguay, Ecuador y Paraguay, la tasa se reduce sensiblemente si se observa el egreso, ya que en ese rubro las tasas varían entre 32% y 70% según los países (Brunner y Ferrada, 2011). De un estudio sobre cinco países -Argentina, Bolivia, Chile, México y Perú- García y Jacinto (2010) concluyeron que sólo entre 30% y 50% de los egresados del nivel medio logran acceder a estudios superiores.

Como explica Pablo Gentili “aunque los grandes problemas subsisten, los sistemas educativos son hoy, en América Latina, un poco menos excluyentes que algunos años atrás” (2001, p. 8), dado el incremento en la tasa de escolarización, el aumento de los años de obligatoriedad escolar, la disminución del índice de analfabetismo y de las tasas de deserción y repetición escolar. Sin embargo llama la atención el autor, no debemos dejar de reparar en que los sistemas educativos son heterogéneos entre los distintos países, pero además hacia dentro de cada uno. En efecto, se han configurado circuitos educativos fragmentados, diferenciados y segmentados (Blanco et al., 2014; Tiramonti, 2004) según el tipo de población que cada uno atiende, su infraestructura, el ejercicio de la función docente, pedagogías, los turnos en que se cursa, que resultan muchas veces en la oferta de una educación pobre para los de menores recursos y una educación de excelencia para las élites.

Por tanto, los problemas que aquejan a los jóvenes de bajos recursos no se reducen a las dificultades de acceso a la Educación Media Superior. Incluso aquellos que son incorporados se enfrentan con una mayor probabilidad que el resto a situaciones de rezago educativo, de abandono temprano, de no graduación, de necesidad de combinar los estudios con trabajo –situación por demás problemática dada la estructura y organización de buena parte de las instituciones educativas de nivel Medio Superior que no favorecen el desarrollo paralelo de ambas actividades.

La calidad de la educación y la capacidad para ingresar, permanecer y egresar del sistema depende en buena medida de la cantidad y calidad de recursos –alimentación, vivienda, afecto, salud, etcétera– que las familias pueden invertir en ella. Y como todos los recursos los familiares están desigualmente distribuidos en la sociedad. De este modo la pobreza familiar suele estar asociada a la pobreza escolar (Tenti, 2007).

En otro orden, un problema actual asociado a la exclusión es la mercantilización de la educación. En efecto, en las últimas décadas han avanzado de manera notable en todos los niveles los emprendimientos educativos privados regidos por la lógica de mercado. Estos resultan en la conducción de una educación reservada para pocos y la presencia de dispositivos excluyentes (Aboites, 2009). Por ejemplo, Gabriel Kessler (2002) con base en el caso argentino, argumenta que aun cuando existe la creencia de que todos los niños y jóvenes tienen derecho a recibir educación de calidad, la relación de mercado sería la única que la garantizaría. Por tanto, la exclusión ya no sería simplemente una cuestión estructural, sino también subjetiva, que refuerza la diferenciación.

Por lo tanto, mientras que los niños provenientes de familias de más bajos recursos asisten a escuelas más pobres en infraestructura, oferta curricular y recursos; los de familias más acomodadas lo hacen a instituciones de jornada completa cuya oferta curricular es más amplia, incluso bilingüe (Tenti, 2007). De este modo, el propio sistema escolar refuerza las desigualdades entre diferentes sectores sociales. En términos de Anthony Giddens: “la educación tiende a expresar y reafirmar desigualdades ya existentes en mucha mayor medida de lo que contribuye a cambiarlas” (1997, p. 465).

A modo de balance

Las tendencias recientes de transformación en los sistemas educativos latinoamericanos tendieron a mitigar un aspecto de la exclusión educativa, al ampliar la cobertura de la educación obligatoria hacia sectores de la población que antes no tenían la posibilidad de acceder. Sin embargo, mientras esto sucede, se desarrollan otras dimensiones y dinámicas de la exclusión que tienen que ver con la permanencia, la certificación, la calidad y con los logros obtenidos.

El hecho de que nuevos sectores accedan a la educación no significa, por tanto, que se haya alcanzado la igualdad, ya que adentro del sistema se visualizan diferencias en el tipo de educación recibida en términos de calidad. Con base en este razonamiento, se puede afirmar con Gentili (2001) que la exclusión educativa no ha desaparecido, sino que se ha desplazado, para manifestarse ahora como segregación y desigualdad.

En este sentido se afirma que nos encontramos ante un punto de muy difícil solución, más que donde estábamos hace años. Incorporar a nuevos sectores a la educación, pareciera más fácil de lograr –vía aumento de la oferta educativa, focalización, subsidios, becas, etcétera– que la superación de la exclusión, desigualdad e inequidad actual manifestada hacia dentro del sistema. Especialmente en materia de calidad, tema sobre el que mucho se ha escrito y su tratamiento no ha sido objeto de este escrito, pero no se puede dejar de remarcar que la preocupación por esta problemática muchas veces se reduce a su evaluación o al cumplimiento de determinados estándares que son más cosméticos que de fondo. Al igual que en otras materias, con el argumento de que debe garantizarse los mismos estándares de calidad a todos los sujetos, los contenidos curriculares, la formación de los docentes, los textos, son los mismos o muy similares para todos los niños y jóvenes, asimismo, las evaluaciones miden también a todos por igual.

Pero estas políticas que se traducen en prácticas hacia el interior de las escuelas, no garantizan de ninguna manera la igualdad en términos de calidad, ya que ésta no sólo depende de las dimensiones recién mencionadas. En primer lugar, ella no puede darse por decreto, es decir, que por simple decisión se de, por ejemplo, ampliar la jornada escolar se logrará esa meta. En segundo lugar, se olvida que los niños y jóvenes cada vez más aprenden por otros medios además de en el sistema educativo formal. En tercer lugar, y, sobre todo, no soluciona el problema de fondo de la desigualdad, la inequidad y la exclusión que tiene que ver con las diferentes condiciones de vida de los estudiantes, cuestión fundamental que influye en el desempeño escolar.

En otro orden de ideas, bajo la consigna de lograr la igualdad, se establece un sistema parejo en cuanto a conocimientos, requerimientos, estructura, etcétera, que garantice que todos los niños y jóvenes reciban una educación con estándares parejos. Sin embargo, el país muestra diferencias regionales y locales, de las cuales no se da cuenta. Pero esto, si bien importante, podría quedar relegado a un segundo plano si al menos se cumpliera la premisa de educación igualitaria. No todos los niños y jóvenes acceden a iguales estándares de calidad de educación, maestros, contenidos, infraestructura.

Y para ello no es necesario comparar escuelas de estados diferentes. Hacia dentro de las mismas localidades existen desigualdades importantes, que en general tienden a reproducir las desigualdades del contexto espacial en el que se insertan las instituciones escolares. Por ejemplo, una escuela en una zona donde reside población de clase económica media-alta, donde hay acceso de medios de transporte, donde los niños y jóvenes mínimamente pueden contar con los insumos necesarios para su estudio, tiende

a contar con mayores recursos, profesores más formados y satisfechos con su trabajo y los estudiantes suelen tener un mejor aprovechamiento escolar. Por el contrario, en una zona más carente, con pocas posibilidades de acceso, donde los estudiantes provienen de familias de bajos recursos, las dimensiones recién mencionadas se presentan de manera contraria a la anterior. Y todo ello sucede dentro de la misma ciudad.

Es decir, un sistema uniforme no garantiza per se equidad, igualdad e inclusión. De allí, que pensar un sistema diferente no debería atemorizar en el sentido de que no la garantizaría. Puede no lograrla, por supuesto, pero dependerá en todo caso del tipo de particularización que se quiera dar.

Referencias

- Aboites, H. (2009). Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación. En G. Frigotto, P. Gentili, R. Leher, & F. Stubrin (Comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 67-82). Rosario: CLACSO/Homosapiens Ediciones. Recuperado a partir de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/gentili/cap2.pdf>
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanco Bosco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de población*, 20(80), 249–280.
- Blanco Bosco, E., Solís Gutiérrez, P., & Robles Vásquez, H. (Coords.). (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México/ Instituto Nacional para Evaluación de la Educación.
- Blanco, R., & Cussato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: Todos somos responsables. En J. E. García-Huidobro (Ed.), *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza* (p. 243-261) (Versión electrónica). Santiago de Chile: BID/ UNICEF/ UNESCO/ Universidad Alberto Hurtado. Recuperado a partir de http://www.red-ler.org/desigualdades_educativas_america_latina.pdf
- Brunner, J. J., & Ferrada Hurtado, R. (Eds.). (2011). *Educación Superior en Iberoamérica - Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)/ Universia.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Danani, C. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. *Ciências Sociais Unisinos*, 44(1), 39-48.
- Dedecca, C. S. (2002). Racionalização produtiva, absorção de mão de obra e qualificação. *Revista de Economia Política*, 22, 2(86), 59-76.
- Estivill, J. (2003). *Panorama de lucha contra la exclusión social: conceptos y estrategias*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Fitousii, J.-P., & Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- García, B. (2006). La situación laboral precaria: marcos conceptuales y ejes analíticos pertinentes. *Trabajo*, (3), 23-51.

- García de Fanelli, A., & Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 58-75.
- Garretón, M. (1999). Igualdad, ciudadanía y actores en las políticas sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, (9), 41-52.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: El apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, (15), 4-11.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (1997). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Kessler, G. (2002). La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: UNESCO/IIPE-UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129508s.pdf>
- López, N. (2005). Equidad y Desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IIPE - UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142599s.pdf>
- Mata Zúñiga, L.A., & Suárez Ibarra, J.J. (2016). Semejantes y diferentes. Selección social en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Universidades*, (68), 9-22.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. Barcelona: Anthropos/ UAM-I.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-45). Buenos Aires: Manantial.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Balace de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Villa Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(64), 33-45.

CRESUR

CONVOCA

A las y los profesionales que se desempeñen en los distintos niveles educativos de cualquier modalidad, en instituciones públicas o privadas, de la sociedad civil, dedicadas u orientadas al quehacer educativo (formal o no formal) de la región sur-sureste del país o que tengan interés en la educación y derechos humanos a participar en el proceso de admisión al programa de:

DOCTORADO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

INFORMES

División de Posgrados

- posgrados@cresur.edu.mx
- Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 301

Dirección de Servicios Escolares

- atento@cresur.edu.mx
- Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 244

INCRIPCIONES ABIERTAS

www.cresur.edu.mx

“

La educación supone a un ser inacabado (...) tiene la pretensión de introducir al Otro a la cultura para compartir sentidos. Si bien es cierto que la sociedad genera grupos de exclusión, también es cierto que han existido voluntades que intentan reconstituir lo humano a quien ha sido despojado de esta condición.”



Alejandro Rosales Mondragón

Maestro en Estudios Culturales por la Universidad Autónoma de Chiapas, licenciado en psicología por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Docente a nivel superior. Ha laborado como psicólogo clínico y coordinador educativo en distintos proyectos de diagnóstico e intervención en instancias públicas y privadas. Realizó estancia de posgrado en la Universidad Complutense de Madrid en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología en donde colaboró como docente invitado en la materia de "sociología de la industria" en la cual se abordaron temas inherentes a "identidad colectiva, discapacidad y discriminación laboral", de igual forma participó en el Grupo de Investigación de Estudios Sociales sobre Discapacidad en el seminario de "cuerpo, discapacidad y posmodernidad". Actualmente desarrolla investigación en los campos de análisis del discurso, teorías del sujeto y estudios sobre la discapacidad.



Elsa María Díaz Ordaz Castillejos

Estudió la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas en la Universidad Nacional Autónoma de México, la maestría en Educación en la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach) y el doctorado en Lingüística en la Universidad de Santiago de Compostela, España. Docente de tiempo completo de la Facultad de Humanidades de la Unach desde 1981. Actualmente es docente en la licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericanas, en la maestría en Estudios Culturales y en el doctorado en Estudios Regionales. Es integrante del cuerpo académico consolidado Educación y Desarrollo Humano. Sus campos de investigación son: didáctica de la lengua y la literatura, evaluación curricular, comunicación educativa, procesos de recepción mediática, género y discurso, lenguaje e interculturalidad, análisis del discurso, narrativas e historias de vida y representaciones sociales. Perteneció al Sistema Estatal de Investigadores y al Sistema Nacional de investigadores.

Globalización y discapacidad. El devenir histórico de educar al Otro

Globalization and disability.
The historical evolution of educating the Other

Alejandro Rosales Mondragón
mondragonalejandros@hotmail.com
Elsa María Díaz Ordaz Castillejos
elsamara56@gmail.com

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2017

Fecha de aceptación: 2 de diciembre de 2017

Resumen

El presente artículo pretende generar reflexiones en torno a los desafíos históricos de la Educación Especial. Se pone especial énfasis en los acontecimientos transcurridos del siglo XIX al siglo XXI, lo que permite situar históricamente el lugar del Otro construido como discapacitado en el proyecto político de la globalización y sus efectos en la configuración de identidades.

Palabras clave: *discapacidad, globalización, historia, Educación Especial, identidad.*

Abstract

This article aims to generate reflections on the historical challenges of Special Education. Its emphasis is placed on the events from the 19th century to the 21st century, which makes it possible to situate the place of the “Other” constructed as disabled in the political project of globalization and its effects on the configuration of identities.

Keywords: *disability, globalization, history, Special Education, identity.*

Introducción

Cuando se habla de discapacidad no sólo se hace referencia a un grupo de personas afectadas por una determinada condición, sino a una forma particular de entender la sociedad, en la que se generan grupos de exclusión de acuerdo con la configuración de identidades políticas que subyacen a la imagen idealizada que las sociedades tienden a formularse de sí mismas, que les permitirá “seguir su rumbo: identificar y localizar las cicatrices, verrugas y otras imperfecciones que deforman su aspecto en el presente, así como hallar un remedio seguro que las cure o las alivie” (Bauman, 2000, p. 33).

No obstante, de forma paradójica, se necesita de la figura del Otro para establecer la propia identidad. Un grupo reflexionará sobre sus propias características a través de establecer diferencias con otros, para lo cual es importante tener en cuenta que estas diferencias son dinámicas, pues desde este punto de vista, no se puede concebir la idea de un sujeto absoluto sino la de un sujeto en negativo, es decir, que se encuentra constantemente interpelado por su contrario (Laclau, 1996).

Con lo anterior, se indica que, para la construcción del sujeto, es fundamental la definición de una figura antagónica, es decir, para que exista el sujeto discapacitado, por ende, deberá existir el sujeto no discapacitado o normal. Cada sociedad construye sus identidades de acuerdo con el momento histórico del cual participa. Pues no son los mismos antagonismos que definen al ser humano en la Edad Media que en el periodo de la Modernidad, en donde la globalización se consolida como proyecto político que incide significativamente en la creación y modificación de identidades.

En este sentido, se puede decir que la globalización trae consigo nuevas formas de entender los procesos sociales, pues se ven modificadas “las distinciones consagradas entre ricos y pobres; nómadas y sedentarios; lo normal y lo anormal, y lo que está dentro o fuera de la ley” (Bauman, 2001, p. 10). La vida se encuentra en

un escenario en constante fluidez, lo cual es un hecho que supone repensar un universal tan indispensable como la categoría de lo humano y de los grupos que se encuentran incluidos en esta concepción.

Butler (2011) argumenta al respecto que no todos los grupos han sido incluidos en esta categoría, lo que deja de manifiesto las limitaciones del sentido universal del término. Un ejemplo de ello son las personas con discapacidad, quienes históricamente han quedado al margen del sentido de lo humano. En la Antigüedad y en la Edad Media, lo ahora construido discursivamente como discapacidad se encontraba del lado del mal, en la época moderna y contemporánea pertenece a lo anormal y por su cercanía semántica se le puede vincular con lo anómalo (Canguilhem, 1978), en ambos casos se infiere una desviación de lo humano.

En consecuencia, resulta fundamental analizar el papel de las escuelas de Educación Especial, en un doble juego de inclusión-exclusión de lo humano, ya que si bien establecieron un lazo con el Otro no incluido, se crea una institución “especial” al margen de la educación regular.

Lo mismo parece suceder con las políticas de integración e inclusión de las personas con discapacidad a la escuela regular, en tanto que la etiqueta de “incluir” (al tiempo que propone ingresar) también sugiere que quien es incluido originalmente no pertenece al grupo incluyente, en otras palabras, está dentro y fuera al mismo tiempo, lo que deja siempre un “resto” no integrable en este proceso.

El devenir histórico de la Educación Especial

Dentro de este orden de ideas tiene lugar la evolución de la Educación Especial y sus objetivos, los cuales parecen responder al paradigma social en cuestión, es así que en el contexto de la globalización el contrasentido de la inclusión-exclusión parece robustecerse, ya que si se atiende a uno de los objetivos del nuevo milenio que se refiere al acceso a la educación primaria universal, el informe del 2015 menciona que 57 millones de niños en edad de asistir a la escuela no lo hace y argumenta que una de las causas es la discapacidad, ya que muchos de los niños requieren una atención especializada que carecen, sobre todo, los países en vías de desarrollo (ONU, 2015).

Esto no se puede desligar de la lógica del modelo educativo. En México, el modelo propuesto a finales del siglo XIX, tiene una mayor injerencia del Estado y de políticas de carácter social. A principios del siglo XXI, la educación parece virar hacia la competitividad, de ahí que, aunque se busque educación para todos, las desigualdades que se producen como efecto de la globalización cierran las posibilidades de lograrlo.

Lo anterior no quiere decir que los actores del siglo XIX tenían la problemática resuelta, sino que encontraron a partir de la escuela especial una posible respuesta al reto que implicaba educar y establecer un lazo con el Otro. La era global tiene nuevos desafíos que su misma inercia parece complicar.

La escuela especial se constituyó para sustituir las antiguas instituciones como asilos, orfanatos o prisiones; para dar paso a la educación y recuperación del niño deficiente (De la Vega, 2010). En el siglo XIX, empezaron a aparecer las primeras escuelas de Educación Especial; para el caso de México es en la época de Benito Juárez (1858-1872), el momento en que el Estado no sabía qué hacer con esta población. En 1865 se creó la escuela para sordomudos en donde aprendían la lengua española escrita por medio del alfabeto manual; todos los gastos de manutención quedaron a cargo de erario federal. Cinco años más tarde, se inauguró la Escuela Nacional para Ciegos, así como la Dirección General de Educación Especial en la Secretaría de Educación. Durante el porfiriato se hicieron visitas de las cuales los inspectores quedaron

profundamente sorprendidos, ya que los alumnos eran capaces de llevar a cabo operaciones aritméticas y ubicarse espacialmente en los mapas.

En 1881 la operación de los centros de asistencia fue defectuosa, ya que no había continuidad administrativa, lo que provocó la modificación de su estructura. Los centros de beneficencia, que estaban a cargo de los Ayuntamientos, pasaron a formar parte de la Dirección de Beneficencia Pública de la Secretaría de Gobernación; dentro de los establecimientos estaban el Hospital de Dementes y el Hospital de Mujeres Dementes. Si bien se pretendía que sólo el Estado proveyera esta atención, en el periodo de gobierno de Porfirio Díaz hubo distintas organizaciones privadas relacionadas con la iglesia que brindaron este servicio (Fuentes, 1999).

Es en 1890 tiene lugar el Segundo Congreso Nacional de Instrucción, en el cual se abordaron sistemas y procedimientos para trabajar en escuelas especiales, en donde los ciegos y sordomudos estaban agrupados junto a los considerados “idiotas” y los delincuentes (Sánchez, 2010).

A principios del siglo XX se llevó a cabo la primera clasificación de niños anormales, subcategorizados como: anormales físicos, anormales sensorios, anormales intelectuales, anormales del sistema nervioso y anormales pedagógicos. Algunos de ellos no recibían atención debido a un temor de contagio. Asimismo se pensaba que si existieran las condiciones para una mejor instrucción se podrían salvar de ser vagabundos, delincuentes y viciosos (Sánchez, 2010).

A partir de 1921 tuvo lugar el Primer Congreso Mexicano del Niño, donde existió una relación médico-pedagógica para atender a los niños anormales. El Instituto Médico Pedagógico abrió sus puertas en 1935 y en 1959 se creó la Coordinación de Educación Especial; después, en 1970, la Dirección General de Educación Especial.

En la década de 1970 dio inicio el modelo centrado en la rehabilitación y se promovió la atención desde un enfoque interdisciplinario, se dio atención a aquellos niños que presentaban dificultades en el aprendizaje, por lo que se hizo énfasis en el diagnóstico y la prevención. Diez años después surgieron las iniciativas de integración educativa, con la finalidad de otorgar herramientas al profesorado para poder atender a los niños que presentaban dificultades dentro del aula, con el propósito de “normalizarlos”, se extendió así el proyecto de grupos integrados. El modelo pedagógico en el que se basaron fue el psicogenético de Piaget.

Posteriormente, en la década de 1990, se continuó con el fortalecimiento del programa de integración educativa, no obstante, el contexto histórico comenzó a cambiar, ya que la realidad social y política del país no se puede desentender de los acontecimientos de orden global, retomó los valores de libertad, diversidad e igualdad.

El desafío de la Educación Especial en el siglo XXI

En los inicios del siglo XXI se consolidó el proyecto de globalización, el modelo de integración mudó en un modelo de inclusión mediante el proyecto de educación para todos, uno de los objetivos de desarrollo del milenio. La inclusión no sólo es un modelo educativo sino un proyecto de transformación social, ya que no sólo se trata de insertar a alumnos con discapacidad y además, atender la diversidad.

Educar desde siempre es dirigirse al Otro, quien desde luego debe de recibir una instrucción, esto es, se le instruye para cumplir una misión, sin embargo, esta cambia según el acontecer social e histórico en cuestión: ¿Educar para la guerra?, ¿Educar para la salvación?, ¿Educar para el progreso?; en definitiva ¿Para qué educar? y ¿A quién educar?

La educación supone a un ser inacabado, un ser en proceso de constituirse como tal, tiene la pretensión de introducir al Otro a la cultura para compartir sentidos. Si bien es cierto que la sociedad genera grupos de exclusión, también es cierto que han existido voluntades que intentan reconstituir lo humano a quien ha sido despojado de esta condición.

No se puede hablar de sistema familiar, ni social, por aislado que esté, por rudimentario que sea, sin magisterio y aprendizaje consumados (Steiner, 2004); la educación es lo que establece el lazo de los unos con los otros, de lo contrario el sentido y, por ende, la cultura, serían imposibles. Se puede pensar que la cultura no se encuentra en el sujeto, más bien circula entre los sujetos, lo sustancialmente humano nace del estar juntos en la diferencia (Arendt, 1997).

Existen diferentes políticas educativas que van desde la integración a la inclusión, consecuentemente el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) adquiere un lugar preeminente como aportación en la manera de entender la educación de personas que, hasta este entonces, habían sido denominadas: deficientes, discapacitadas o minusválidas.

Al hablar de inclusión, se hace referencia al proceso a través del cual la escuela busca y genera los apoyos que se requieren para asegurar el logro educativo no sólo de los alumnos con discapacidad, sino de todos los estudiantes que asisten a la escuela (SEP, 2010, p. 18).

La inclusión del Otro en el discurso educativo

La inclusión del Otro dentro del panorama global no ha sido fácil, los discursos educativos dan cuenta de la imposibilidad de llevar a cabo este proceso de manera satisfactoria. Ya que si bien el campo educativo en México aboga por un modelo de inclusión de los estudiantes con discapacidad, dentro de las aulas los docentes muchas veces no cuentan con la formación ni con los recursos para poder llevar a cabo dicho proceso, lo que lleva a realizar de manera pertinente la crítica y deconstrucción de este marco discursivo.

Por su parte, las escuelas de Educación Especial, tienen dificultades para poder atender todas las demandas, en tanto que, se requiere de grupos de atención diversos, pues los niños que llegan a dichas instituciones presentan necesidades complejas. Ahora bien, es importante tomar en cuenta la concepción que se tiene de la persona con discapacidad y la inclusión en el ámbito educativo, la SEP en el plan de estudios del 2011 sostiene que,

Favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes (p. 17).

Evidencia tres categorías en las que se encuentran conformados los estudiantes “con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes”. En un primer momento, se puede decir que la escuela prioriza aspectos de orden cognitivo, más allá de promover espacios de convivencia y la diversidad. En un segundo momento, parece evidente que la figura identitaria del alumno con discapacidad es contrapuesta a alumnos con necesidades educativas especiales y sobre todo alumnos con aptitudes sobresalientes lo cual se ve materializado en los siguientes párrafos.

Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje (SEP, 2011, p. 35).

Se lleva a cabo una diferencia en la forma de atender la diversidad, ya que para los alumnos con discapacidad se requieren *estrategias diferenciadas*, mientras que para “los alumnos con aptitudes sobresalientes, el sistema educativo cuenta con modelos de enriquecimiento escolar y extraescolar” (SEP, 2011, p. 35). Más allá de que se lleven a cabo las prácticas que se mencionan en el documento, es menester comentar que existe una valoración distinta para ambos grupos, así como lo que representan dentro de dicho discurso.

En este caso fue importante colocar los dos fragmentos discursivos en un contexto más amplio de acuerdo con la conceptualización de la discapacidad, mientras que los alumnos con discapacidad requieren de estrategias de aprendizaje diferenciadas, los alumnos con aptitudes sobresalientes requieren modelos de enriquecimiento, pero ¿A qué se refiere la Secretaría de Educación Pública con estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas? Y, ¿A qué se refiere con modelos de enriquecimiento escolar y extraescolar?

Visto desde esta perspectiva, para cada categoría hay un valor otorgado, lo que el análisis desvela es que para la Secretaría de Educación Pública (2011) los estudiantes con discapacidad están más relacionados con la diferenciación, mientras que los estudiantes con aptitudes sobresalientes se les puede vincular más con el enriquecimiento.

De esta manera, se puede advertir el antagonismo de normalidad-anormalidad en estas enunciaciones, ambas categorías se encuentran en los extremos de lo que bien se podría percibir como la media estadística, es así que subyace de manera oculta el imaginario del alumno “normal”, como aquel al que no se le necesita evocar, pues para él está diseñado el programa, en tanto que no requiere de ningún tipo de adecuación.

En este sentido, la escuela se quiera o no cumple, con la demanda de ser un instrumento de integración, sin embargo, el proceso de inclusión por medio del cual las desiguales sociales deberían, por lo menos, disminuir, se ve cerrado, lo que se hace presente en el discurso educativo y en las prácticas educativas. Por lo tanto, la escuela lejos de reducir los efectos de la dominación parece incrementarlos.

La institución educativa figura como el primer contacto que el niño tiene con la sociedad después de la familia, parece ser que representa nítidamente la manera en que se encuentra estructurada la sociedad y el niño que presenta una condición de discapacidad a temprana edad, enfrenta a la situación de desigualdad y a las barreras que la escuela y por tanto la sociedad le imponen.

En el caso de las competencias para la vida que evoca la SEP (2011), estas se centran en el individuo, pero la sociedad parece estar al margen de proveer un espacio que pudiese contribuir a la educación y mejoramiento de las condiciones en las cuales vive un sujeto con discapacidad.

Otro de los elementos es la sentencia que indica que el sujeto debe ser capaz de razonar, analizar, identificar, emitir juicios, etc. Parece ser que se piensa en un individuo que dentro de los parámetros cognitivos que la escuela detenta no posee las capacidades competentes para la vida y queda excluido de la condición de un sujeto educativo; la estructura de planeación lo coloca al margen, por más que manifiestamente hablen de la importancia de la integración y la inclusión educativa.

Conclusión

La Educación Especial supuso desde sus inicios el desafío fundamental de producir subjetividades ahí donde estaban negadas; los sordos, los ciegos, los catalogados como idiotas tuvieron la oportunidad de hacer lazo con la sociedad en una época en donde la lógica de producción los condenaba. Si bien el lenguaje de señas y el Braille preceden a las escuelas de Educación Especial, es en ellas en donde se buscó masificar su uso para quienes lo necesitan.

Al pensar la Educación Especial se crea la posibilidad de un “nos-otros” con aquel al que se piensa educar, colocarlo nuevamente en circulación en el sentido humano (Nancy, 2006). Desafortunadamente los procesos no siempre han sido los más idóneos, ya que muchas veces lejos de entender la diferencia se le intenta eliminar, lo que produce la imagen del diferente al que por supuesto se le debe normalizar. Por lo tanto, es indispensable entender que la diferencia no está en el Otro, sino “entre” nosotros.

En este sentido, es importante plantear otra ruta para entender la realidad educativa y pensar un vínculo distinto con la discapacidad (Jacobo, 2010), ya que el devenir histórico requiere de otro tipo de abordaje que incluya, al mismo tiempo, una manera distinta de pensar al “ser humano”.

Es importante no olvidar que la base de la educación es política, y que se hace necesario crear espacios en donde los alumnos puedan imaginar un mundo diferente a la ley capitalista del valor (McLaren y Farahmandpur, 2006). No obstante, se puede interpelar teóricamente a los sistemas hegemónicos, pero si en la relación con el Otro, se continúan los mismos esquemas, será imposible pensar en la emancipación.

Si bien los efectos de la globalización y las políticas neoliberales se inscriben en todas las relaciones educativas, una forma de resistir podría ser dar paso a la experiencia y encontrar otro sentido a la inclusión, buscar armar un lazo en diferentes espacios, sean estos educativos o no. Ya que como lo plantea Jerusalinsky (2010) el problema de la inclusión no podrá ser resuelto únicamente con leyes ni adecuaciones curriculares, es apremiante entender los valores simbólicos, el lugar social, el reconocimiento y la misión en la vida con la que una persona con discapacidad se involucra en el mundo.

Referencias

- Arent, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2001). *La globalización. Consecuencias humanas.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Butler J. (2011). *Replantear lo Universal: La hegemonía y los límites del Formalismo.* En J. Butler, E. Laclau y Zizek, *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda (19-50).* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Canguilhem, G. (1978). *Lo normal y lo patológico.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales.* Buenos Aires: Noveduc.
- Fuentes, M. (1999). *La asistencia social en México. Historia y perspectivas.* México: Paideia.
- Jacobo, B. (2010). *Las paradojas de la inclusión/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de la discriminación o lazo social.* México: Noveduc.
- Laclau, E. (1996). *Los usos de la igualdad.* Recuperado de: <http://www.portalalba.org/biblioteca/LA-CLAU%20ERNESTO.%20Los%20Usos%20de%20la%20Igualdad.pdf>.
- McLaren y Farahmandpur (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo.* Recuperado de: <https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2014/11/mclaren-peter-la-ensenanza-contra-el-capitalismo-global-y-el-nuevo-imperialismo.pdf>
- Nancy, J. (2006). *Ser singular plural.* Madrid: Ediciones Arena
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015.* Recuperado de: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
- Sánchez, N. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención.* México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad.* Recuperado de: <http://www.mistalentos.cl/userfiles/files/guia%20para%20facilitar%20la%20inclusion%20de%20ni%C3%B1os%20con%20discapacidad.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica.* Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf



Posgrados

INSCRIPCIONES ABIERTAS

MAESTRÍAS EN:

- ◆ Educación Media Superior
- ◆ Educación Matemática
- ◆ Educación Inclusiva
- ◆ Tecnología Educativa para la Innovación Escolar

INFORMES

División de Posgrados

- ◆ posgrados@cresur.edu.mx
- ◆ Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 301

División de Servicios Escolares

- ◆ atento@cresur.edu.mx
- ◆ Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 244



“

Hablar de transmisión es hacer referencia a la recuperación selectiva del pasado, esto es, de aquellos significados socialmente importantes, los que son rescatados y permanecen de una generación a otra.”

Rosa Martha Romo Beltrán

Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales (Universidad de Buenos Aires). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación son análisis de lo institucional, trayectorias de académicos e historias institucionales. Es profesora titular del Doctorado en Educación y Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara -ambos programas pertenecientes al Padrón Nacional de Posgrados (PNP) del CONACYT-. Es Miembro del Cuerpo Académico "Procesos Educativos" de la Universidad de Guadalajara.



Transmisión cultural e innovación universitaria. Relatos de una experiencia de exilio argentino en México

Cultural transmission and University innovation.
Stories of an Argentinian exile experience in Mexico

Rosa Martha Romo Beltrán
rosmar90@gmail.com

Fecha de recepción: 9 de octubre de 2017
Fecha de aceptación: 1 de diciembre de 2017

ARTÍCULO

Resumen

Este artículo da cuenta de la complejidad de procesos bajo los cuales se conforma la transmisión cultural, toda vez que en ella cobra presencia tanto el lenguaje, como la construcción de significados, lo que conlleva procesos de creación y reconfiguración permanente, tanto para quien transmite, como para quien recibe.

En el análisis de datos se hace énfasis en las transmisiones, en especial aquellas que desde la vida familiar definieron los procesos de conformación, elección y aportaciones en la vida profesional del caso que se reporta. El abordaje se realizó desde una perspectiva biográfica, y se recuperan en forma especial los aportes de Dosse, desde aquella modalidad que posibilita recuperar un caso, no para trabajarlo en su singularidad, sino desde él mismo, entender lo que sucede en la sociedad en sentido más amplio.

La informante, con trayectoria académica, salió de la Argentina y se exilió en México en el año de 1976, tras abandonar su país por el inminente Golpe de Estado. Luego de su tránsito por Perú, Bolivia

y la Ciudad de México, fue invitada por las nuevas autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), a formar parte de la planta docente y realizar el rediseño curricular del Colegio de Pedagogía, lo que trajo consigo la impronta de las innovaciones curriculares e institucionales.

Palabras clave: *transmisión, exilio, biografía, innovación.*

Abstract

This article presents the complexity of the processes under which cultural transmission is formed, since both, language and the construction of meanings are present, which entails processes of creation and permanent reconfiguration for those who transmit, and for those who receive.

In the data analysis, the emphasis is placed on the transmissions, especially those of family life, which defined the processes of conformation, choice and contributions in the professional life of the case that is reported. The approach was made from a biographical perspective, recovering in a special way the contributions of Dosse, from this modality that allows to get back a case not to work on its singularity, but to understand what happens in society in the broadest sense.

The informant, with an academic career, left Argentina and went into exile in Mexico in 1976, after leaving her country due to the impending coup d'état. After her transit through Peru, Bolivia and Mexico City, she was invited by the new authorities of the School of Philosophy and Literature at the University of Nuevo Leon, to be part of the teaching staff and to carry out the curricular redesign of the School of Pedagogy, installing with this the imprint of the curricular and institutional innovations.

Keywords: *transmission, exile, biography, innovation.*

Introducción

Este trabajo deriva de otro más extenso. En él se abordaron las temporalidades que sucedieron en la Universidad Autónoma de Nuevo León durante los últimos años de la década de los 60 a los 80, con propuestas que reanimaron la vida académica de la Facultad de Filosofía y Letras. Aquí se desarrolló un caso: *Martha Casarini*, académica exiliada argentina, informante clave debido al liderazgo académico y experiencia profesional con que se integró a la institución en el año de 1976 y que, aunado al clima de discusión y transformaciones académico-políticas que se gestaban en la Facultad, incentivó transformaciones que abarcaron tanto lo curricular, como discusiones y aportes al campo de lo educativo, como también cambios en el ámbito institucional. Desde el Colegio de Pedagogía, *Casarini*, estimuló y coadyuvó en los procesos de innovación.

El abordaje metodológico se realizó desde una perspectiva biográfica, en ella se recuperaron los aportes de Dosse, en cuanto a efectuarla a través de la *biografía modal*, esto es, aquella que nos posibilita recuperar un caso y desde el mismo entender lo que sucede en la sociedad en sentido más amplio.

En esta ocasión, se acentúan las transmisiones culturales, en especial aquellas que desde la vida familiar definieron los procesos de conformación y elección de la vida académica de *Martha*. En ellas se han inscrito las frecuentes migraciones que trigeracionalmente se constataron, motivadas por la búsqueda de mejo-

res condiciones de vida, hasta el quiebre en este tipo de desplazamientos con el exilio de la entrevistada en el año de 1976. Interesa destacar que aun cuando representó una ruptura abrupta generó a la vez, nuevas construcciones y transmisiones en el país receptor.

El trabajo cierra con una breve síntesis que condensa los aportes más relevantes de la informante al campo educativo; asimismo se subraya la huella que la transmisión familiar, cultural y académica imprime a estas migraciones políticas de académicos.

El proceso de transmisión

¿A qué se alude al hablar de transmisión? Se hace referencia a ella, al considerar que nomina procesos complejos que se caracterizan por la apropiación de significados compartidos (Candau, 2008) y se gestan en cohortes generacionales contiguas, en especial al asociarlos a la dimensión familiar. Estos procesos de transmisión de capital se encuentran constituidos tanto por recuerdos como por olvidos, con tendencias tanto para la emisión como para la recepción.

Hablar de transmisión es hacer referencia a la recuperación selectiva del pasado, esto es, de aquellos significados socialmente importantes, los que son rescatados y permanecen de una generación a otra. Sin embargo, Parra (2009) coincide en señalar los complejos procesos bajo los cuales se construyen, toda vez que las transmisiones tienen que ver con las construcciones del lenguaje, es decir, con los significantes que el sujeto recibe de las generaciones que le preceden.

El proceso de transmisión, lejos de constituirse como mera reproducción, se complejiza a raíz de las re-significaciones que cada sujeto realiza. La transmisión de lo nuevo siempre tropieza con los logros de cada uno, transmisor o receptor, privilegia sobre todo lo demás. Es así como la herencia es modificada constantemente de acuerdo a las vicisitudes de la vida, como de los deseos.

Es imposible considerar el proceso de transmisión como lineal, mecánico o como mera reproducción, toda vez que son las diferencias las que inscribimos. Al respecto Hassoun (1996, p.11) cuestiona: “¿Qué la transmisión recibida y ofrecida como herencia supone el eterno retorno? Esa tendencia a “fabricar” loros o clones no es intrínseca a la transmisión”. Lejos de ello, es preciso señalar que se logra cuando quien la recibe cuenta con espacios de libertad que se constituyen en la base desde la cual el sujeto puede, bien, abandonar el pasado, o bien, reencontrarlo; representa siempre un proceso de creación y recreación. La transmisión alude tanto al pasado como al presente, en una dinámica de re-significación permanente, determinada por la historia propia en un país, una sociedad, una profesión y/o familia.

La transmisión representa un proceso de construcción que tiene como finalidad asegurar la continuidad en la sucesión de generaciones. En tanto que la recepción no significa pasividad, sino un acto de reconocimiento hacia quien realiza la transmisión.

Encuadre metodológico

Es relevante la aproximación biográfica para el abordaje de los procesos de transmisión, en los que se tomó como unidad de análisis la *familia trigeneracional* (Salord, 2000).

Las reflexiones de Dosse (2011) han sido de igual forma fundamentales, tanto por la reconstrucción histórica que documenta respecto a la evolución del enfoque biográfico, como por el aporte de conceptos que acompañaron en la recuperación y análisis de datos.

Se recuperó la noción de *biografía modal* (Dosse, 2011), en tanto a que alude a la posibilidad de realizar el análisis de datos, a través de una figura particular, tomando en cuenta no sus singularidades, sino por lo que el caso permite decir acerca de lo social, es decir, su recuperación en sentido más general.

En el trabajo de campo, como en el proceso analítico, resultaron imprescindibles tanto las fuentes documentales como los testimonios orales, ya que en estos abordajes es preciso cruzar fuentes de información y cotejarlas con el fin de acercarse a una mayor objetivación del dato. El reto en el análisis y escritura, consiste en encontrar equilibrio entre la narración de una vida y su apoyatura científica.

Se retomaron datos empíricos obtenidos a través de entrevistas en profundidad realizadas a *Martha* en distintas fases temporales y con trabajo de inmersión permanente en periodos de tres a cinco días. Cada etapa fue acompañada por la devolución de la información y a analizada, lo que propició nuevas fases de escritura, como la incorporación de más evidencias proporcionadas por la entrevistada. Este proceso se realizó entre 2010-2016, arrojando un total aproximado de sesenta horas de entrevistas únicamente con *Martha* (toda vez que se trabajó con otros informantes).

Migración trigeneracional

En el caso al que se alude, como otros previos (Salord, 2000), fue posible advertir la propensión a la migración desde tres generaciones previas, toda vez que corresponden a familias de la Argentina contemporánea, las cuales cuentan con amplios antecedentes de inmigración a raíz de la apertura a la misma, como parte de la política exterior regulada en ese país desde mediados del siglo XIX con la finalidad de poblar el extenso territorio.

La primera generación

Los abuelos paternos originarios de Piamonte, Italia, llegaron a la Argentina aproximadamente en 1893. La travesía la realizaron en barco y los significantes que rememora *Martha Casarini* tienen que ver con la precariedad económica por la que inmigraron, lo que originó la transmisión de un capital simbólico familiar en el que el trabajo constituye un significante fundamental. Aquí cobra sentido el recuerdo acerca de las primeras noches que los abuelos paternos vivieron a su llegada a la Argentina, “durmiendo en gallineros” y destaca, de igual forma, la importancia que obtuvo el trabajo como medio para la subsistencia y ascenso social, lo que posibilitó al abuelo “levantarse económica y socialmente”.

Contribuyeron, además, las condiciones estructurales, las cuales propiciaron la movilidad social durante ese periodo en la Argentina, que favorecieron tanto a inmigrantes como a sectores populares (Rapoport, 2010, p.131).

Factores estructurales como el asentamiento progresivo de las anteriores inmigraciones, el impacto de decisiones políticas de fines del siglo XIX -como la escuela obligatoria-, la posterior instauración del servicio militar y los efectos de la prédica nacionalista contribuyeron a la definitiva integración social de los sectores populares

Los abuelos paternos se establecieron en lo que se ha denominado “la pampa húmeda Argentina”, acepción que alude a esa región, a la que se le considera una de las más productivas en lo que se refiere a agricultura, ganadería y comercio. Esto a la vez, propició que el país fuese nominado: *el granero del mundo*,

debido a la amplia producción y comercialización establecida con Europa y en especial con Inglaterra durante las primeras décadas del siglo XX, incluso durante la Primera y Segunda Guerra Mundial. Dicho entorno de privilegio productivo y comercial, le permitió en alianza con Inglaterra, debatir su liderazgo como potencia latinoamericana frente a los Estados Unidos, hasta el triunfo de estos últimos en la Segunda Guerra Mundial (Rapoport, 2010).

A partir del análisis del genograma que se elaboró de los abuelos paternos, importa destacar otro significativo transmitido y valorado trigeneracionalmente: *la formación académica*, toda vez que destaca la importancia otorgada a la inversión de este tipo de capital cultural. Resulta relevante la decisión del abuelo paterno: inmigrante, dedicado al comercio y a la vez a labores agrícolas y ganaderas, quien de a poco logró un importante ascenso social. En este contexto, envió a los cuatro primeros hijos varones a estudiar a tiempo completo con los “Maristas”, lo que marcó una ruptura en las tradiciones provincianas de la época y el lugar; respecto a considerar el trabajo de los hijos varones esencial por su aporte a las actividades productivas y comerciales de la familia. Esta decisión parental permite entender que *José Casarini II*, nacido en 1916 y padre de la informante, quien contara con formación de bachiller a los 19 años dominara el francés, el italiano (por la tradición familiar) y el castellano. De esta manera la formación académica constituyó otra de las improntas en la transmisión de herencias culturales en el ámbito familiar.

Abuelos maternos

Los abuelos: *Luis Ratto* y *Natalina Fava*, ambos de ascendencia italiana, tuvieron cuatro hijos. El primogénito, *Enrique*, se integró al ejército. La segunda, *Irma Argentina*, madre de la informante, trabajó como ayudante de sastre antes de su matrimonio. El tercero, *Luis*, se dedicó a la talabartería. Y *Carlos*, a quien *Martha* identifica como su “segundo Edipo” por la relación afectiva tan cercana a la familia nuclear de *Martha*, se estableció y convivió con ellos en todos los lugares de la Argentina donde habitaron y devino en figura importante en el ámbito cultural, social y en la elección profesional de la entrevistada.

Aparece así otro indicio interesante en los procesos de transmisión, toda vez que la herencia afectiva y cultural que refiere la entrevistada proviene de la línea materna. Evoca la imagen del padre como buen proveedor, en tanto que los vínculos afectivos relevantes se condensan en la primera: “yo era el sol para mi madre”. “Mi abuela Natalina, mujer amorosa... me cargaba a cococho -sobre los hombros- por la calle principal del pueblo, cuando iba a visitarla...”. El tío *Carlos* la incluía en todo tipo de actividades culturales. “El alegre Carlos”, además de trabajar en farmacia, se interesó por la construcción y expansión del capital social familiar en cada lugar que habitaron, gestionó redes para constituir grupos de teatro y de poesía. Espacios en los que invariablemente incluía a *Martha Casarini*, a quien le concedía acceso permanente a su biblioteca. Con ello, se destaca de nueva cuenta la inversión familiar por transmitir, sostener y expandir el capital cultural, social, como la formación académica.

En los procesos de transmisión resultan de igual forma interesantes estos testimonios, porque dan cuenta de la puesta en marcha de diversos procesos de identificación. *Martha* reconoce la riqueza del legado familiar y de estas figuras que resultaron relevantes en la definición de su trayectoria. Nos referimos a transmisiones significativas que configuran construcciones identitarias no en el sentido de identidades uniformes entre predecesores y descendientes, sino como discurso procesado que reafirma la inversión en cuanto a capital cultural que la familia nuclear heredó y fomentó como legado.

Segunda generación: migración como inversión en mejor calidad de vida

La propensión a la migración interna en el país de origen se reitera en la trayectoria de vida de la familia nuclear, motivada por la búsqueda de mejores condiciones de vida. La valoración de la formación académica se mantiene permanentemente. El inicio del trayecto escolar formal de *Martha* acotó los desplazamientos familiares y la permanencia en cada lugar.

Los padres se casaron en 1938 en Weelwright, Provincia de Santa Fe, lugar del que el abuelo paterno fue cofundador. *Martha Casarini*, nació en 1940, fue hija única del matrimonio entre *José Casarini II* e *Irma Ratto*.

A continuación, se resumen los distintos lugares de residencia y la forma en que *Martha* rememoró algunos: Weelwright: 1940-1945, Guatimozin: 1946-48, Corral de Bustos: 1948-58, Rosario: 1958, Córdoba 1959-1976 y finalmente, el Exilio en 1976.

Recuerda Guatimozin y en él, el comercio de sus padres: “la tienda San Juan, lugar al que todos van por sus buenos precios”. A sus seis años contaba con un espacio -encargada de la venta de papelería, libros y lápices-. Se advierte otro acontecimiento en el proceso de transmisión y aprecio familiar que la coloca en un lugar definido. El espacio la vincula con los libros, el estudio y se puede apresurar, con la academia. Hereda un capital simbólico que alude no sólo a la valoración del espacio educativo sino su inclusión en él.

El tiempo de residencia en los lugares que habitaron y los periodos cada vez más prolongados, a medida que *Martha* se integraba al proceso de escolarización formal, marcan simbólicamente la transmisión familiar, cuyo significado apunta de nuevo a la valoración de la formación académica. Es posible advertir la permanencia familiar en cada sitio y su vínculo con la conclusión de los distintos periodos de formación académica de la informante que se describen a continuación.

Habita una década en Corral de Bustos, de 1948 a 1958 y coincide con las primeras fases de escolarización de la entrevistada, que abarcan desde la enseñanza primaria hasta la obtención del título de profesora en Educación Básica. Rememora la multiculturalidad en la que convivían y el incremento de capital social y cultural que propició la socialización con comunidades italianas, españolas y alemanas. No obstante, Corral de Bustos, provincia de Córdoba, Argentina, era una comunidad conservadora.

Es posible entender el clima de convivencia entre grupos de distinta ascendencia étnica y cultural, como se ha descrito, a partir de la política exterior de la Argentina adoptada hacia mediados del siglo XIX, que privilegió la inmigración europea con el fin de poblar el extenso territorio del país. Dicha disposición se concretó en la promulgación de la constitución de 1853. A partir de ese período, el país recibió cerca de cinco millones de inmigrantes (Lopresti, 1998). Los principales fueron italianos, españoles, franceses, sirios-libaneses, ingleses, alemanes, armenios, rusos, polacos, suizos y galeses.

Tercera generación

Hacia 1958, sin embargo, no era común en Corral de Bustos que una mujer migrara a otra ciudad en forma independiente y menos aún para incorporarse a la universidad, por lo que es interesante observar de nuevo la cadena de transmisión trigeracional. Si bien el abuelo paterno rompió con las tradiciones arraigadas entre comerciantes y agricultores en cuanto a la valoración de los hijos varones como apoyo

fundamental en las actividades económicas de la familia, el abuelo José, los envió a estudiar con los Maristas, lo que propició el hecho de que hacia 1935, *José Casarini II (padre de Martha)* contara con título de bachiller, además de dominar el francés, castellano e italiano.

Una ruptura social similar llevaron a cabo los padres de *Martha*, toda vez que invirtieron permanentemente en la construcción de mayor capital social y cultural tanto familiar, como para la hija mujer. *Martha Casarini* y *Alcira* -amiga- fueron las únicas egresadas como Maestras de Educación Básica en Corral de Bustos, que una vez que concluyeron los estudios en 1958, migraron a la Ciudad de Rosario para integrarse a la universidad.

Dicho quiebre en las costumbres sociales del lugar, se puede advertir como una nueva construcción del legado parental en el que se actualizan los significantes transmitidos por la familia trigeracional, en el que prevalece la valoración por el estudio. *Martha* lo describe de la siguiente manera: “A los 17 años decido irme a la Universidad. Me ayudó la herencia, los libros, mi niñez...”.

Se concreta en esta tercera generación la posibilidad de ejercer la libertad como sueño postergado o imposible en sus antecesoras, dentro de la cadena trigeracional de estas mujeres (Salord, 2000). La abuela materna: *Natalina* y en la siguiente generación, *Irma* su madre, representaron figuras afectivas importantes y sostuvieron a *Martha* en los proyectos que emprendió. Esas mujeres de las dos generaciones precedentes, aun cuando no contaron con una amplia escolaridad, fueron fundamentales en la apuesta familiar y emocional porque ampliaron el capital cultural y social de la familia, legitimando con ello el acceso de la mujer a la escolarización. En esta sucesión de ideas, el ser mujer en esa tercera generación, significó la oportunidad de instalar, validar y ejercer la libertad, de desviarse del modelo cuyo porvenir se centraba en el “casarse bien” (Salord, 2000, p.38).

Con base en las migraciones internas de la familia, se señala que luego del quiebre emotivo provocado por el fallecimiento de la abuela *Natalina* en 1958, se reconfigura la trayectoria académica de *Martha* e impacta a la familia, lo que originó un nuevo desplazamiento a la Ciudad de Córdoba.

El itinerario biográfico de *Martha* se enriquece cuando llega a esa ciudad absolutamente cosmopolita y con importante tradición cultural y universitaria. En dicho trayecto de vida, incorporó un capital cultural mucho más amplio y diverso: cine, música, teatro, academia. Aunado al vínculo con los movimientos sociales y universitarios que se vivían, se inscribe en la participación política a la que concurrían gran parte de universitarios, en especial los integrantes de las Ciencias Sociales y Humanas.

Es posible advertir que los atributos de la herencia familiar dan cabida a nuevas re-significaciones y transformaciones, de cara a la riqueza que los nuevos contextos posibilitan. No obstante, podemos apreciar los significantes que permanecen y que apuntan a valorar las migraciones como forma de inversión en la incorporación de mayor capital socio-cultural, en donde la formación académica adquiere importancia fundamental.

Resulta importante describir, en forma sucinta, las características de la ciudad de Córdoba, Argentina, para advertir la importancia que representó familiarmente este último desplazamiento en el país de origen. A Córdoba se la nombra La Docta, debido a que albergó durante más de dos siglos (XVII-XVIII) a la única universidad del país, además del importante clima cultural que la caracteriza.

Trasciende, de igual forma, el papel protagónico que la Universidad Nacional de Córdoba ha mantenido en Latinoamérica, toda vez que ha abanderado movimientos que han movilizado a otras universidades públicas de la región, tales como la Reforma Universitaria en 1918, con la que se logra la autonomía, el cogobierno y la laicidad; posteriormente, durante el proceso de industrialización a partir de 1930, su participación en la unión obrero-estudiantil; sin olvidar las luchas contra la dictadura durante las décadas

de los sesenta y setenta (UNC, 2012). Todo ello, aunado a su calidad académica, la ha colocado como una de las universidades más importantes en Latinoamérica y en significativa receptora de estudiantes.

Lo anterior explica la importancia de la elección de *Martha Casarini* por concluir estudios profesionales en dicha ciudad, así como la riqueza de la experiencia académico-político y social allí incorporada. Capital que posteriormente transmite y recrea al integrarse en el exilio en México, como académica a la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

La narrativa de *Casarini* nos confirma dicha riqueza, a la vez que su postura política nos permite anticipar la posibilidad del exilio. En esa ciudad encontró “una vida totalmente cosmopolita”, una rica experiencia universitaria en la que aparecen figuras como el Che Guevara, Castro en Cuba”. Me integré a toda una cultura de compromiso, movilización y participación política, toda vez que se encontraban en efervescencia los movimientos obreros”. En Córdoba teníamos una serie de acuerdos políticos”. Fue representante del gremio universitario en la Facultad de Filosofía y Humanidades, y quedó fuera de la universidad, como muchos académicos en 1975. En tanto que, en octubre de ese mismo año, fue llevada a la gendarmería tras el allanamiento a su domicilio, para averiguación de antecedentes.

Además de recordar el haber “vivido y convivido momentos muy negros”, como el cierre de las universidades públicas del país a raíz primero del “Cordobazo” en 1970 (movimiento importante, pero imposible de ahondar ahora), como el nuevo y definitivo cierre universitario en 1975. Ella y gran cantidad de académicos con colaboración política quedaron desempleados en forma definitiva. Situación que aunada al clima de inestabilidad, persecución y violencia social, incrementó los procesos de exilio.

El exilio, su quiebre respecto a la migración

El exilio marcó un hecho disruptivo fundamental, ya que generó una serie de rupturas que atravesaron todas las dimensiones y temporalidades en sus itinerarios de vida. Presagiaba a la vez, el quiebre de significantes en los que la migración apuntaba a procurar una mejor calidad de vida. Si bien el exilio podría conservar esta premisa, constituyó un proceso de movilización forzosa, provocado por la violencia imperante en el país expulsor.

Se puede entender así, las pérdidas que en situaciones de exilio se forjan de igual manera para las naciones expulsoras. Se presenta como sangría de capital humano toda vez que se huye de los países exportadores por razones políticas, económicas o sociales.

En casos como el que se describe, se trata de generaciones calificadas. El exilio argentino estuvo integrado por un alto porcentaje de profesionistas, intelectuales, artistas y personas con educación de nivel medio o superior.

Lo anterior explica la posibilidad que tuvo gran parte de migrantes políticos por colocarse en distintas universidades e instituciones en México y nos sugiere el tipo de capital cultural, social y académico con el que se integraron; situación que facilitó su instalación y consolidación de liderazgos como el que se documenta.

Podemos advertir que la migración política conforma procesos de creación y nuevas transmisiones culturales en los países receptores, toda vez que reciben profesionales calificados. En el caso trabajado, resultan evidentes los aportes de *Martha Casarini* a la academia ya que además de la revisión y cambio curricular que encabezó, resultaron significativas sus contribuciones respecto a la constitución y -en ese momento- delimitación del campo educativo respecto al resto de las Ciencias Sociales y Humanas.

Favoreció también la discusión respecto al campo del Currículum, orientada a rebasar las propuestas de corte instrumental vigentes en ese momento (1970-1980) en México. Apoyó el proceso de cambio y transformación curricular-institucional del Colegio de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Nuevo León, proceso que originó posteriormente cambios académico-curriculares en toda la Facultad de Filosofía y Letras (1982). Otro aporte importante lo constituyeron las reflexiones en cuanto a la necesidad de construcción de las didácticas especiales. En 1990, participó la construcción del proyecto de Universidad Virtual en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

El exilio, su quiebre respecto a la migración

El interés se centró en explorar los mecanismos de transmisión familiar y herencia que predisponen los procesos de migración nacional como internacional, sin embargo, en situaciones de exilio se evidenció una gran diferencia, toda vez que subyace una elección forzosa que anticipa procesos de desgarro entre la transmisión y el deseo del sujeto por situar el espacio de su verdad en la vida y la existencia.

En ambos tipos de desplazamiento, no se advierte el proceso de transmisión como lineal, lejos de ello, nos muestran que existe aquello que no se transmite, o bien, aquello que se transforma. Lo que pasa y queda intacto, como aquello que se pierde.

Referencias

- Candau, J. (2008). Memoria e identidad. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol.
- Dosse, F. (2011). El arte de la biografía. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Guinsberg, E. (2005). Migraciones, exilios y traumas psíquicos. *Política y Cultura*, (23), pp.161-180.
- Hassoun, J. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Parra, G. (2009). El papel de la transmisión en la formación de las identidades Generacionales: la relación entre fundadores-adherentes y herederos. En M. Landesmann, G. Parra & H. Hickman (Coords), *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. (pp.185-232). Ciudad de México: Juan Pablos-UNAM.
- García, S. (2000). ¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida. Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados-Universidad Nacional de Córdoba.
- Yankelevich, P. (2010). Ráfagas de un exilio. Argentinos en México, 1974-1983. Ciudad de México: FCE-El Colegio de México.
- UNC (2012). La UNC en cifras. Octubre 2012. Recuperado de [http:// www.unc.edu.ar](http://www.unc.edu.ar)2012



Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa

DIPLOMADO

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Aplica e incrementa el uso de las Tecnologías Digitales, en dispositivos fijos y móviles, y de las Redes Sociales en tu actividad cotidiana y profesional, mejorando e innovando la Práctica Docente.

INFORMES

División de Posgrados

posgrados@cresur.edu.mx

Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 301

Dirección de Servicios Escolares

atento@cresur.edu.mx

Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 244

www.cresur.edu.mx





“

En calidad de segundo arzobispo de San José, Sanabria, se convertiría paulatinamente en uno de los actores de una evolución en materia social. (...) quizás, puede ser mirado como un líder con un carácter mesiánico, que apostó por aspectos de la justicia social” (Picado, 2013).

Javier Rodríguez Sancho

Historiador costarricense miembro de la Sección de Historia y Geografía del Departamento de Ciencias Sociales de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. Ha publicado veinticuatro artículos, varios de estos en el campo de la Historia Social en revistas nacionales e internacionales y es autor del capítulo *Visiones de la pobreza en Costa Rica* que forma parte del libro *Costa Rica en los inicios del siglo XXI* y es autor del libro *La intervención de la pobreza en Costa Rica. Una mirada a la década de 1970*, publicado en 2017.



Elementos históricos de la cuestión social en Costa Rica. El papel de monseñor Sanabria durante la década de 1940

*Historical elements of the social issue in Costa Rica.
The role of Monsignor Sanabria during*

Javier Rodríguez Sancho
j.rodriguezsancho@gmail.com

*Fecha de recepción: 30 de octubre de 2017
Fecha de aceptación: 3 de diciembre de 2017*

ARTÍCULO

Resumen

El presente artículo aborda aspectos políticos y asuntos económicos en torno a la llamada *cuestión social* en el campo internacional y nacional. También discute una faceta del pensamiento y de la acción del arzobispo, Víctor Manuel Sanabria Martínez durante la década de 1940. De la misma manera, propone un recorrido en el ámbito de las alianzas entre los grupos de poder político y el avance en la población en materia social.

Palabras clave: *Estado, cuestión social, pobreza, poder, jerarquía eclesiástica.*

Abstract

This article addresses political and economic aspects around the so-called “social issue” in the international and national field. It also discusses a facet of the knowledge and action of Archbishop Víctor Manuel Sanabria Martínez during the 1940s. In the same way, it proposes a review of the alliances between groups of political power and the progress made in population about social matters.

Keywords: State, social issue, poverty, political power groups, ecclesiastical hierarchy.

Introducción

A partir de un enfoque histórico se analiza una amalgama de factores que visibilizaron los problemas sociales y cómo fueron interiorizados por los grupos de poder político en Costa Rica. Los componentes de la denominada cuestión social, se interpretan en un lapso temporal, que arranca en el último decenio del siglo XIX hasta la década de 1940, conocida como la “década reformista”. Uno de los ejes de la discusión, se centra en valorar la labor de monseñor Víctor Manuel Sanabria Martínez (1898-1952), durante su episcopado entre 1940 y 1952.

La cuestión social: un asunto multiforme

Lo que se ha intentado definir bajo la categoría *cuestión social*, cuenta con un conjunto de elementos que se deben interpretar con cautela desde el presente. En esa categoría, entran en juego las visiones político-ideológicas, algunas preocupaciones de orden socioeconómico y ciertos postulados teológicos emanados por la jerarquía de la Iglesia católica romana (De la Calle, 1997, pp. 127-150; Guillén, 1997, pp. 151-178). La *cuestión social* como fenómeno histórico, no brotó espontáneamente, fue el resultado de un combate multisectorial, además, el producto de una construcción discursiva en asociación con prácticas políticas de distintos orientaciones ideológicas de una realidad en la que estaban ciertos colectivos humanos (Rodríguez, 2012).

En última instancia, fue la expresión de una conflictividad en un contexto específico con particularidades socioeconómicas que la fraguaron (Barba, 2005, p. 15-25; Martínez, 2005, p. 41-77). Por consiguiente, se puede afirmar, que la *cuestión social* ampara una matriz histórica que ha sufrido distintas interpretaciones, significados y varias maneras de intervenir por parte de los Estados en el plano internacional (Bastias, 2015; Rodríguez, 2017). Ante lo dicho, es válido tomar en cuenta lo considerado por Robert Castel (1997):

La “cuestión social” es una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura. Es un desafío que interroga, pone de nuevo en cuestión la capacidad de una sociedad (...) para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia. (p.20).

La sociedad costarricense: un micro universo social

A finales del siglo XIX se hicieron visibles las expresiones de la *cuestión social* en Costa Rica, en ello jugó un papel destacado, la intelectualidad que formularía sus propias interpretaciones en torno a los problemas sociales (Cal, 2005). Entre tanto, las familias más pobres de la ciudad de San José y de otros centros poblacionales como Alajuela, Heredia y Cartago, en la región central, que concentraba cerca del 70% de la población total, recibieron una atención propia de los dispersos programas asistenciales (Rodríguez, 2000, p. 57-77).

La agenda de la jerarquía de la Iglesia católica por medio de la caridad y de la beneficencia exteriorizaba sus preocupaciones sociales. Se ha identificado que entre 1890 y 1930, surgieron cuarenta y nueve filiales de la Sociedad de Señoras de la Caridad de San Vicente de Paúl con más de mil socias en distintas partes del territorio nacional. También, la denominada filantropía oligárquica tendió una mano a los “menesterosos” (Morales, 1995, pp. 109-129; Palmer, 1999, pp. 99-117; Viales, 2005, pp. 71-100). Las sociedades de beneficencia, compuestas por miembros de las colonias extranjeras como la italiana, francesa, española, cubana, Santa Úrsula y Santa Isabel de Hungría, asistieron ocasionalmente a los huérfanos, a los enfermos u otros grupos en Costa Rica (Briceño, Elizondo, Vega y Rodríguez, 1998).

En otras latitudes del continente americano un sector de la población estuvo asistido por medio de los programas de corte social como en Argentina (Lvovich y Suriano, 2006), sin embargo, en Guatemala o en El Salvador carecieron de importancia o poco se discutieron las necesidades primarias entre las cúpulas de regímenes autoritarios, que más bien las opacaron, salvo en las campañas electorales con saldos ciertamente negativos en el largo plazo (Dunkerley, 2001; Molina, 2007).

Al inicio de la década de 1940 la población costarricense con 654 mil 360 habitantes, experimentó cambios de orden demográfico. A modo de ejemplo y para reforzar lo dicho, la mortalidad infantil era superior a ciento cincuenta y cinco niños por cada mil en 1940, se redujo significativamente con el paso de los años¹. La esperanza de vida al nacer en las décadas de 1910 y 1920, osciló entre treinta y cuarenta años de edad y para el primer lustro del decenio de 1940, estuvo en un promedio de cincuenta años, según datos recogidos por Héctor Pérez (2010, p. 138). La opinión de los historiadores Ronny Viales (2005), Juan José Marín (2005) y Steven Palmer (1999), es consecuente con lo dicho, ya que un sector de políticos liberales, no lo fueron en la práctica de su gestión administrativa. Esto se comprueba a partir de los esfuerzos y de las acciones en la salud pública entre 1850 y 1940, un extenso período estudiado por la historiadora Ana María Botey (2013).

Con fundamento en el contexto esbozado para la realidad costarricense, se reconoce que operaron bases mejor diseñadas de un aparato institucional, el cual, por diversos medios intentó contrarrestar la conflictividad social, haciéndola menos violenta en comparación con otras sociedades del istmo centroamericano, según Manuel Rojas (1993, pp. 85-95). No se pretende sostener que existiera un panorama claro y planificado en derredor del impacto de la desnutrición, de las enfermedades contagiosas, del analfabetismo u otras, que afectaban directamente a los sectores más vulnerables como la niñez y los ancianos (Molina, 1999, pp. 55-80; Rodríguez, 2000, pp. 57-77).

¹ En 1961 se estimó en 67 años en promedio con un aumento significativo después de 1971 y en 1980 era de 75 años (Pérez, 2010). Las principales causas de muerte por infecciones y las parasitarias, se vieron reducidas entre 1940 y 1959-1961, a saber, de un 57% a un 44.9% respectivamente (155); en 1975 representaban un 23.6%. Entre las enfermedades referidas aparecen las siguientes: fiebre tifoidea, tuberculosis, disentería, tos ferina, sarampión, difteria, duodenitis, gastritis, colitis, gripe, neumonía, malaria, entre otras.

En cuanto a la ciudad de San José, con cerca de 90 mil habitantes, esta era recorrida por la niñez descalza, desnutrida, analfabeta y abandonada. En particular la condición de abandono fue palpable de acuerdo con la evidencia empírica, por tanto, la creación del Patronato Nacional de la Infancia en 1931, lo pondría de manifiesto (Barrantes, Fernández y Fernández, 1995, pp. 130-155). En ocasiones, la retórica política superaba las expectativas de los líderes de los partidos tradicionales, un aspecto que no demeritaría el esfuerzo asistencial del Estado, las iniciativas de las agrupaciones católicas y la aportación de las organizaciones filantrópicas antes mencionadas.

Asimismo, investigaciones de matriz histórica comprueban los altibajos en la canasta de subsistencias en Costa Rica. Mientras que en Europa se desarrollaba la *Gran Guerra*, mejor conocida como la Primera Guerra Mundial (1914-1918), los sectores populares urbanos y el campesinado costarricense experimentaron las consecuencias negativas en los precios de los productos de primera necesidad (Barrantes, Bonilla y Ramírez, 2005, pp. 101-154). Las carencias habitacionales y la delincuencia adolescente de la primera mitad del siglo XX estuvieron entre las preocupaciones sociales que se trataron de atender con distintas medidas paliativas, tal como lo patentizan los historiadores William Elizondo (2005) y Juan José Marín (2005) respectivamente.

En la región centroamericana las tenues acciones en el campo social dependieron de las disposiciones de los gobiernos autoritarios como en El Salvador o en Guatemala, según el sociólogo Edelberto Torres Rivas (2001, pp. 13-35). A la sazón, los efectos de las crisis internacionales como las provocadas por la guerra europea y por la *Depresión de 1929*, añadieron una desarticulación mayor a las condiciones de vida en economías con una estructura de perfil primario-exportador atadas al café y a las bananeras estadounidenses (Abarca, 2013). En este escenario, miles de familias pobres se encontraron al final de un callejón sin salida, en una especie de laboratorio de algún tipo de disposición meramente asistencialista. Por si fuera poco, quienes las pusieron en la práctica desde las instituciones públicas, mantuvieron un abierto desprecio por la mal llamada “*chusma*” -que atendieron en el caso costarricense-, en palabras del historiador Iván Molina (1999).

Los entretelones del magisterio eclesiástico: entre lo sublime y lo terreno

En el pensamiento social de la Iglesia católica costarricense, fue señera la *Trigésima carta pastoral* emitida el 5 de setiembre de 1893 y rubricada por Bernardo Augusto Thiel (1850-1901)², que dejó una huella (Soto, 2014). En esta carta, el tema del justo salario de los jornaleros y artesanos fue medular, entre otros asuntos del momento que se relacionaban con los “*destituidos de bienes de fortuna*”. La base del documento estuvo sostenido sobre los lineamientos de la encíclica papal *Rerum Novarum* promulgada por León XIII en Roma el 15 de mayo de 1891 (Solís, 2008, pp. 91-93).

Los criterios esgrimidos por monseñor Thiel desnudaron un horizonte social en torno a una realidad específica con elementos relacionados con el tema laboral (Soto, 2014); sin perder de vista el contexto europeo del momento y el avance de la industrialización, que también contenía condiciones deshumanizantes entre miles de personas de los suburbios londinenses, parisinos y de otras ciudades importantes; al tiempo que la Curia romana había identificado y temía, la propagación del pensamiento socialista por

lo que buscó estrategias para contenerlo, dado que potencialmente cobraría más adeptos entre una heterogeneidad de sectores político-partidarios, en la opinión del historiador Eric Hobsbawm (1998, pp. 122-146).

En el istmo centroamericano los moradores pobres de las ciudades y del campo sufrieron el drama social que estuvo de la mano con los desajustes del denominado modelo agroexportador (Abarca, 2013). El desigual reparto de la riqueza puso al descubierto formas de vida aristocráticas que se patentizaban en los sectores lujosos como el Barrio Amón u otros. Entre tanto, la pobreza como tal, se interpretaba como un elemento irremediable y consustancial con el “progreso”. En ocasiones, los liberales centroamericanos buscaban fórmulas para explicar con algún grado de acierto la compleja realidad social (Fumero, 2009; Botey, 2005; Bethell, 2001). Paulatinamente los pobres interiorizaron una de las vías más seguras para ser merecedores de un reino celestial, es decir, la condición de pobreza era un privilegio, que irremediamente los ricos no tendrían. De esta forma, la pobreza estuvo interpretada y construida a la vez en torno a un argumento supra terrenal desprovisto de un cuestionamiento al sistema económico, que beneficiaba a ciertos sectores político-empresariales. Al menos, se puede conjeturar desde un enfoque histórico, que esta era una de las percepciones con la que vivieron generaciones de latinoamericanos y de caribeños (Rodríguez, 2006, pp. 103-109; Rodríguez, 2017, pp. 54-57).

Un perfil de monseñor Sanabria: el hombre comprometido

En calidad de segundo arzobispo de San José, Sanabria se convertiría paulatinamente en uno de los actores de una evolución en materia social. Sin dejar de lado que su periodo episcopal se extendió desde el 7 de marzo de 1940 para concluir en los primeros días de junio de 1952 a causa de su muerte. Además, no sería obra de la casualidad que alrededor de un imaginario popular en torno al clérigo, este fuera positivo. Posiblemente, la memoria colectiva estuvo construida sobre la base de una figura pública que dialogó con sectores irreconciliables o quizás, puede ser mirado como un líder con un carácter “mesiánico”, que apostó por aspectos de la justicia social (Picado, 2013). Las respuestas a interrogantes de estas dimensiones, serían diversas, dado que no sólo actuó al interior de un colectivo heterogéneo, que propició una serie de reformas institucionales de alcances significativos (Alvarenga, 2005; Molina 2007 y 2009; Solís, 2008, entre otros).

Cabe adicionar, dado que ha sido estudiado por la historiografía contemporánea, el aporte de los comunistas y del “ala católica” del Partido Republicano Nacional, con una tradición liberal, que el *New York Times* catalogaba como “democrático” y “anticomunista” en febrero de 1940 (citado por Díaz, 2015: 20). Tanto Manuel Mora Valverde como Rafael Ángel Calderón Guardia, dieron una lucha significativa y en ambos frentes que desplegó un combate a partir de sus propios intereses doctrinarios, tal como lo recalca el historiador David Díaz (2015). El surgimiento del Centro de Estudios para los Problemas Na-

2 El obispo arribó a Costa Rica para ayudar a solventar los problemas administrativos de la misma Iglesia católica como la llamada *vacante episcopal* que entre 1871 y 1880 no contó con un obispo titular. Su episcopado comenzó en setiembre de 1880 en el que fundó El Mensajero del Clero en 1882, El Eco Católico en 1883 y La Unión Católica en 1890, además, creó la Biblioteca Episcopal, ordenó y enriqueció el Archivo Histórico de la Curia. En poco más de dos décadas emitió 48 cartas pastorales, 123 circulares generales y 21 para el clero. El episcopado de Thiel, se cerró con su muerte en setiembre de 1901.

cionales en abril de 1940, supuso una oposición al Republicano Nacional y un anticomunismo palpable, aunque estuviera de acuerdo en una mayor intervención del Estado en materia social.

La aparición de instituciones públicas y de un cuerpo normativo al comienzo de la “*década reformista*” es ilustrativa y ofrece un perfil social en construcción. La creación de la Universidad de Costa Rica en 1940, el Seguro Social en 1941, las llamadas Garantías sociales¹ en 1943 y el Código de Trabajo, el mismo año, así lo exponen. Al mismo tiempo, se nacionalizó la banca en junio de 1948 que encauzó recursos financieros hacia sectores de la población rural. Con base en los montos en dólares del crédito per cápita de tres sociedades centroamericanas, Alfredo Guerra (1993), contrastaría parcialmente lo referido,

En 1950 (...) el crédito per cápita en Costa Rica era cinco veces mayor que en Guatemala (51 y 10 dólares per capita, respectivamente). En 1970 el indicador correspondiente a Costa Rica era ya de 625 dólares frente a un promedio de 177 dólares en Guatemala y El Salvador (p. 47).

Pese a lo expresado en torno a Sanabria, algunos escépticos estiman que la *imagería política* se encargó de exacerbar sus atributos, lo que le otorgó más créditos de los debidos en detrimento de la participación de Vanguardia Popular, partido proscrito justo después de la Guerra Civil de 1948 (Muñoz, 2010). Además, la posguerra costarricense fue testigo de una renovada interpretación del pasado reciente. Entre tanto, la prohibición constitucional, el exilio y las vejaciones de cara a una reconfigurada realidad política dominada por sectores de poder tuvo un fuerte carácter antidemocrático durante las décadas de 1950, 1960 y 1970 (Díaz, 2015).

La historiografía costarricense estuvo escrita en buena medida por sociólogos, politólogos e historiadores afines al Partido Liberación Nacional (Díaz, 200, pp. 2-3). A partir de un tipo de control político, se ofreció un enfoque sesgado al visualizar la historia contemporánea que privilegió a figuras específicas en detrimento de los perdedores de la guerra, es decir, a aquellos referidos con cierto morbo como los *caldero-comunistas*, a su vez, se reconoce que ese enfoque, permaneció durante la segunda mitad del siglo XX (Díaz, 2015, pp. 16-25). Sin dejar de lado que los principales dirigentes comunistas sufrieron el exilio político en México, Panamá, Nicaragua u otros destinos en medio de una desarticulación sistemática del partido con un descredito entre la ciudadanía conservadora (Solís, 2008).

En cuanto a monseñor Sanabria (Foto 1), se conjetura que supo aprovechar la coyuntura y se involucró con asuntos problemáticos de la realidad social (Picado, 2013). Entre sus preocupaciones estaba la pobreza urbana que se estimaba en un cuarto de la población, al menos, a principios de la década de 1930 (Briceño, Calderón, Vega y Rodríguez (1998, pp. 308-352). En ese periodo el istmo centroamericano mantuvo condiciones paupérrimas en una región que estuvo sometida paulatinamente a los vaivenes del mercado primario-exportador, a la Primera Guerra Mundial, a la Crisis de 1929 y a la diplomacia estadounidense (Acuña, 1993, pp. 301-315).

No es ocioso mencionar que en los libros de texto de Primaria y de Secundaria del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, se describe a Sanabria con admiración. Existen edificios escolares, colegios públicos, un archivo y hasta un hospital en Puntarenas que llevan su nombre. No obstante, para desterrar algún grado de ingenuidad interpretativa se alude a Carlos Fernández (1952), quien expresó lo

¹ Representan una serie de disposiciones en la legislación del momento, tales como, el derecho al trabajo, un salario mínimo, una jornada laboral de ocho horas, la libertad de sindicalización, el derecho a la huelga, las vacaciones pagadas, la contratación colectiva, el seguro social, los tribunales de trabajo, entre otras cuestiones que se consolidaron en el capítulo V de la Constitución Política de Costa Rica de noviembre de 1949.

siguiente: hombres como monseñor Sanabria inspiran amor u odio, lo que nadie puede, aunque quiera, es mirarlos con indiferencia o desprecio (p. 309).

Foto 1

Víctor Manuel Sanabria Martínez
Arzobispo de San José entre 1940 y 1952



Tomada de: www.google.com/search?q=victor+manuel+sanabria+legado+como+arzobispo&tbm=setiembre de 2017)

El prelado trascendió el ámbito eclesiástico para ejercer un relativo grado de influencia en otros líderes políticos, entre ellos, sobre el presidente de turno Calderón Guardia (1940-1944), a quien se le acredita el proyecto de las denominadas Garantías sociales. Sin embargo, estas reproducían en parte el Programa Mínimo del Partido Comunista², un colectivo curtido en la lucha cotidiana en materia de derechos laborales. También, el abogado comunista Manuel Mora Valverde tuvo la prudencia de consultarle sobre la militancia política de los católicos en las filas de Vanguardia Popular, posterior al cambio de nombre del Partido Comunista, fraguado el 14 de junio de 1943. La pregunta de Mora fue concreta y sin ambages, a saber: ¿Cree usted—señor Arzobispo—que existe algún obstáculo para que los ciudadanos católicos colaboren o concierten alianzas con el Partido Vanguardia Popular? (El Mensajero del Clero, 1943).

Se propagaron los rumores en la sociedad y algunos curas fueron tachados como “izquierdistas”, entre otras razones, porque se decía que dos obispos junto al mismo Sanabria habían formulado comentarios positivos en torno a las propuestas progresistas del momento, lo que molestaba a los grupos conservadores (Molina, 2007, p. 130). La Foto 2 es ilustrativa en torno a lo comentado y representa un momento histórico de la sociedad costarricense en medio de las diferencias de los protagonistas que aparecen en la misma.

² El cambio de nombre de los partidos comunistas también se operó en Panamá, Cuba y Colombia.

Foto 2

Los señores Manuel Mora, Luis Demetrio Tinoco, monseñor Sanabria, Teodoro Picado y Calderón Guardia en la promulgación de las Garantías sociales, el 15 de setiembre de 1943



Propiedad del Museo Calderón Guardia en la ciudad de San José y reproducida por David Díaz (2015, p. 106).

Para el historiador Víctor Hugo Acuña (1992), monseñor Sanabria no perdería de vista el imperativo de la justicia social frente a las fuerzas divergentes del entramado económico liberal. En la administración de Calderón Guardia hubo una alianza con la jerarquía de la Iglesia católica que favoreció el retorno de la enseñanza religiosa a las escuelas y a los colegios, sin dejar de mencionar la derogatoria de las llamadas leyes anticlericales de la década de 1880 (Vargas, 2015). Sin embargo no se puede esquivar en el pensamiento de Sanabria: sus convicciones anticomunistas, pues, esperaba en el cambio de nombre y con el eventual pacto (entre el nuevo partido y el oficial), el comunismo en Costa Rica, se iría diluyendo (Acuña, 1992, pp. 37-38).

En la opinión de los historiadores Iván Molina y Fabrice Lehoucq (1999), la más importante reforma social de comienzos de la década de 1940 se desarrollaría previa a los acuerdos con Sanabria y con los comunistas. Esta perspectiva cuestiona un tópico de la historiografía tradicional acerca de la “década reformista”. El académico Manuel Rojas (1993), lo creía de esa forma, entre otros y quienes sostienen el argumento de las tesis “conciliatorias” de los sectores de poder nacional de aquel momento.

No obstante se admite que Sanabria estuvo enrolado y pudo dialogar con sectores aparentemente irreconciliables como los comunistas bajo el remozado nombre de Vanguardia Popular (Molina, 2006 y 2007; Picado, 2013). Lo anterior, entendido en el marco de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) cuando hubo una oposición internacional en contra de los nazis y del avance de las fuerzas del Eje Berlín, Roma y Tokio. En el plano internacional, los comunistas no tuvieron problemas para conciliar momentáneamente con los gobiernos de turno, un frente común en la lucha contra el *Tercer Reich*. En esto, el entramado costarricense no fue distinto en torno al llamado “problema alemán”,³ analizado por el historiador Denis Arias (2011).

³ En Costa Rica al igual que en otras sociedades latinoamericanas y caribeñas, se elaboraron listas negras. En diciembre de 1941, Calderón Guardia firmó la declaración de guerra en contra de los japoneses y luego de los alemanes.

También se debe adicionar que la celebración de la Tercera Internacional en la década de 1930 propició la formación de las condiciones para que los partidos comunistas pudieran pactar con otras agrupaciones y de esta forma expandir los programas de lucha obrera jalonados por la *sui generis* situación mundial (Hobsbawm, 1996).

Otras facetas: entre el historiador y el periodista

Para finalizar dos oficios que poco se han estudiado de Sanabria son el de historiador y el de periodista, a lo largo de su formación académica, en particular, cuando estudió en la Universidad Gregoriana de Roma, donde se doctoró en 1921. En el Pío Latino adquirió instrumentos para ejercer el oficio de investigador con una metodología ajustada a aquella época. Otro aspecto de su polifacética vida se relaciona con las facultades de periodista, que por algunos meses, lo ubicó al mando del diario *Correo Nacional*.

De la misma manera se destacan varias publicaciones con un valor historiográfico y dignas de ser releídas en el presente, a saber: *El Dr. Don Domingo Rivas: religión y patria* (1930); *Los muertos en la Campaña Nacional* (1932); *Anselmo Llorente y la Fuente* (1933); *La primera vacante de la Diócesis de San José* (1935); *Bernardo Augusto Thiel* (1941); *El magisterio de la Iglesia y la cuestión social* (1941); *Capítulos de historia patria* (1942); *Cuarto viaje de Colón* (1943); *Genealogías de Cartago hasta 1850* (1957) en seis volúmenes; *Reseña histórica de la Iglesia en Costa Rica desde 1502 hasta 1850*, (1984) obra póstuma, entre otras publicaciones, además, de varios artículos en *El mensajero del Clero y Eco Católico*. A meses de su muerte entró en operaciones la *Radio Emisora Católica*, llamada luego Radio Fides, como un elemento más de su legado en calidad de comunicador social.

En sus doce años de episcopado emitió catorce cartas pastorales. Para los propósitos de este artículo, la Sexta Carta Pastoral del 29 de junio de 1941, es importante, ya que conmemoraba y desde luego, re-actualizaba los principios de la *Rerum Novarum* de León XIII de 1891 y la *Quadragesimo Anno* de Pío XI de 1931. El ideario social de ambos pontífices romanos lo retomó para acercarlo a la realidad costarricense, además, de la pastoral de su predecesor monseñor Thiel de 1893, sobre el justo salario. Por lo tanto, el magisterio papal y el de su predecesor tuvieron un eco en la Costa Rica liberal, dentro de un modelo primario exportador, que había encontrado difíciles condiciones sociales entre los grupos más necesitados de la capital y de las zonas rurales.

En la Carta pastoral de junio de 1941 quedaba plasmado el candente tema laboral por sus implicaciones sociales. En esta se fustigaba a quienes habían formulado interpretaciones incorrectas de las encíclicas papales, dándoles matices políticos y económicos diferentes de los iniciales. También denunciaba a los manipuladores de conciencias y a los grupos de poder empresarial que se opusieron a la divulgación de la Carta entre los obreros y el trabajador sencillo de escasa escolaridad. Con agudo sentido escribió en el numeral 247, lo siguiente,

En último término, el eje de la llamada cuestión social, es el salario, índice infalible de la justicia social (...) 251. Hablamos de las condiciones esenciales para que el salario sea justo con justicia mínima (...) 261. (...) convézanse los ricos de que la riqueza tiene una función social que cumplir (citado por Soto, 1998, pp. 161-169).

En 1942 aparecieron las Juntas de Custodia de bienes intervenidos y hubo expropiaciones a los alemanes residentes, algunos fueron a los campos de detención en los Estados Unidos (Arias, 2011).

En su sepelio, el 8 de junio de 1952, el presidente de la República Otilio Ulate Blanco lo refirió como príncipe de la paz en un discurso emotivo (El Mensajero del Clero, 1952). Al final de la década de 1950, lo declararon benemérito de la Patria de acuerdo con una iniciativa de varios diputados de la Asamblea Legislativa de Costa Rica (1959), a escasos siete años de su deceso físico en medio de una sociedad que se transformaba paulatinamente en el campo social.

Apreciaciones finales

La cuestión social, tal como se ha visualizado, estuvo entendida como un fenómeno interno candente a lo interno de los grupos de poder político y económico liberal de la jerarquía de la Iglesia católica local y de los partidos comunistas en sociedades con distintas expresiones de la pobreza como en América Latina y el Caribe. La interiorización de la misma quedaría al arbitrio de los distintos sectores quienes le impregnaron un carácter *sui generis* de acuerdo con sus propios intereses y expectativas. En el caso costarricense, desde finales del siglo XIX y hasta el decenio de 1940, la *cuestión social* tuvo sus propios matices retóricos y prácticos.

La labor de monseñor Sanabria durante la “década reformista” adquirió una relevancia que favoreció el combate contra las precarias condiciones de vida de la población. Las alianzas coyunturales entre los grupos de poder, aparentemente antagónicos, fueron paradigmáticas, sin dejar de admitir, que un sector conservador de la oligarquía era contrario al intervencionismo estatal. La jerarquía de la Iglesia católica hizo sus propuestas, lo mismo que los comunistas en sus esfuerzos por beneficiar a los obreros y al campesinado, a cambio de una clientela político-electoral. No obstante, lograron conciliar esfuerzos en materia asistencial de la mano de una legislación, que con el paso del tiempo, atenuó en parte el conflicto social.

Las reformas sociales rindieron un fruto político en la medida en que evitaron algunas luchas internas entre los distintos grupos de poder y de cara a la población posterior a la década de 1940, que paradójicamente vivió una guerra civil en 1948. Las reformas institucionales de la década de 1940 colaboraron con el despliegue de la política social entre los aciertos y el fracaso ocasional. Un aspecto que dejaría entrever la complejidad social del momento y que Sanabria había percibido y denunciado: “un pueblo con hambre no puede rezar”.

Referencias

- Abarca, O. (2013). La geopolítica de la reforma agraria en el orden mundial de la Pax Americana. El proceso de construcción de la reforma agraria en Costa Rica: 1944-1973. Una propuesta de historia constructivista. Tesis doctoral en Historia. Universidad de Costa Rica. CIHAC. SEP. San José.
- Acuña, V.H. (1993). "Clases subalternas y movimientos sociales en Centroamérica: 1870-1930". En: V.H. Acuña. (Ed.). Las repúblicas agroexportadoras: 1870-1945 (pp.255-323). Madrid: Ediciones Siruela, FLACSO y Quinto Centenario.
- Acuña, V.H. (1992). Conflicto y reforma en Costa Rica: 1940-1949. San José: EUNA-EUNED. Nuestra Historia 17.
- Alvarenga, P. (2005). De vecinos a ciudadanos. Movimientos comunales y luchas cívicas en la historia contemporánea de Costa Rica. San José: EUCR y EUNA.
- Arias, D. (2011). Utopías de quietud: cuestión autoritaria y violencia entre las sombras del nazismo y del dilema antifascista. Costa Rica, 1933-1943. San José: EUNED.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1959). Acuerdo 309. San José: Gobierno de Costa Rica y Asamblea Legislativa.
- Barba, C. (2005). Paradigmas y regímenes de bienestar. San José: FLACSO Costa Rica.
- Barrantes, O, Fernández, L & Fernández, N. (1995). La política social, beneficencia y abandono de niños en Costa Rica: 1890-1930. Tesis de licenciatura en Historia. Universidad de Costa Rica. Escuela de Historia. San José.
- Barrantes, E., Bonilla, H & Ramírez, O. (2005). "Costo y condiciones de vida. La canasta de subsistencias en Costa Rica: 1914-1920". En: R. Viales (Ed.). Pobreza e historia en Costa Rica. Determinantes estructurales y representaciones sociales del siglo XVII a 1950 (pp.101-154). San José: EUCR y CIHAC.
- Bastias, Ml. (2015). "Intervención del Estado y derechos sociales. Transformaciones en el pensamiento jurídico chileno en la era de la cuestión social: 1880-1925". Revista de Historia I (48): 11-42.
- Bethell, L. (Ed.). (2001). Historia de América Latina. 14. América Central desde 1930. Barcelona: Editorial Crítica.
- Botey, A.M. (2013). Los actores sociales y la construcción de las políticas de salud del Estado liberal en Costa Rica: 1850-1940. Tesis doctoral en Historia. Universidad de Costa Rica. SEP. CIHAC. San José.
- Botey, A.M. (2005). Costa Rica entre guerras, 1914-1940. San José: Universidad de Costa Rica. Serie Cuadernos Historia de las Instituciones de Costa Rica 6.

- Briceño C, Elizondo, W, Vega, A & Rodríguez, J. (1998). Pobreza urbana en Costa Rica: 1890-1930. El caso de la ciudad de San José. Seminario de graduación en Historia. Universidad de Costa Rica. Escuela de Historia. San José.
- Cal, J. (2005). Iglesia y reformismo liberal en Guatemala y Costa Rica, siglo XIX. San José: Universidad de Costa Rica y CIHAC.
- Castel, R. (1997). Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- De la Calle, D. (1997). "Sobre los orígenes del Estado social en España". *Revista Ayer*, (25): 127-150.
- DGEC. (1950). Censo de población de Costa Rica de 1950. San José: gobierno de Costa Rica y DGEC.
- Díaz, D. (2015). Crisis social y memorias en lucha: guerra civil en Costa Rica, 1940-1948. San José: EUCR. CIHAC. Colección Historia de Costa Rica.
- Díaz, D. (2003). Reforma sin alianzas, discursos transformados, interés electoral, triunfos dudosos. San José: EUCR.
- Dunkerley, J. (2001). "Guatemala desde 1930". En: L. Bethell. (Ed.). *Historia de América Latina. 14. América Central desde 1930* (pp.54-113). Barcelona: Editorial Crítica.
- El Mensajero del Clero. (1943, 11 de junio). Respuesta de monseñor Sanabria. San José, (s.p).
- El Mensajero del Clero. (1952, 8 de junio). Muere monseñor Sanabria. San José, (s.p).
- Elizondo, W. (2005). "El problema de la vivienda. Segregación y pobreza en la primera mitad del siglo XX en Costa Rica". En: R. Viales. (Ed.). *Pobreza e historia en Costa Rica. Determinantes estructurales y representaciones sociales del siglo XVII a 1950* (pp.155- 170). San José: EUCR y CIHAC.
- Fernández, C. (1952). "De la vida anecdótica de monseñor Víctor Manuel Sanabria". *Revista de los Archivos Nacionales* (1): 306-319.
- Fumero, P. (2009). *Centroamérica: desarrollo desigual y conflicto social: 1870-1940*. San José: EUCR. Serie Cuaderno de Historia de las Instituciones 13.
- Guerra, A. (1993). "El desarrollo económico". En: H. Pérez (Ed.). *De la posguerra a la crisis: 1945-1979* (pp.13-83). Madrid: Ediciones Siruela, FLACSO y Quinto Centenario.
- Guillén, A. (1997). "Un siglo de previsión social en España". *Revista Ayer* (25): 151-178.
- Hobsbawm, E. (1998). *La era del imperio: 1875-1914*. Buenos Aires: Crítica, Grijalbo y Mondadori.
- Hobsbawm, E. (1996). *Historia del siglo XX: 1914-1991*. Barcelona: Crítica, Grijalbo y Mondadori.
- Lvovich, D & Suriano, J. (Ed.). (2006). *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina: 1870-1952*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Prometeo Libros.
- Marín, J. J. (2005). "La miseria como causa atenuante de la delictividad. El caso de la delincuencia de menores y la cuestión social: 1907-1949". En: R. Viales. (Ed.). *Pobreza e historia en Costa Rica. Determinantes estructurales y representaciones sociales del siglo XVII a 1950* (pp.297-323). San José: EUCR, CIHAC y Colección Nueva Historia.

- Martínez, J. (2005). "Regímenes de bienestar en América Latina: consideraciones generales e itinerarios regionales". *Revista Centroamericana*, (2): 41-77.
- Molina, I. (2009). *Los pasados de la memoria. El origen de la reforma social en Costa Rica: 1938-1943*. Heredia: EUNA.
- Molina, I. (2007). "El catolicismo social al poder". En: I. Molina. *Anticomunismo reformista. Competencia electoral y cuestión social en Costa Rica: 1931-1948* (pp.117-134). San José: Editorial Costa Rica.
- Molina, I. (2006). "Catolicismo y comunismo en Costa Rica: 1931-1940". En: *Desacatos*, (22): 157-172.
- Molina, I. (1999). "Plumas y pinceles. Los escritores y los pintores costarricenses. Entre la identidad nacional y la cuestión social: 1880-1950". *Revista de Historia de América* (124): 55-80.
- Molina, I & Lehoucq, F. (1999). *Urnas de lo inesperado, fraude electoral y lucha política en Costa Rica: 1901-1948*. San José: EUCR.
- Mora, M. (1980). *Discursos: 1934-1979*. San José: Editorial Presbere.
- Morales, C. (1995). *Cultura oligárquica y nueva intelectualidad en Costa Rica: 1880-1914*. Heredia: EUNA.
- Muñoz, M. (2010). "La Asamblea Nacional Constituyente de 1949. El discurso anticomunista y la inconstitucionalidad del PVP". En: R. García (Ed.). *Guatemala y la Guerra Fría en América Latina: 1947-1977* (pp.29-44). Ciudad de Guatemala: CEUR y USAG.
- Palmer, P. (1999). *Adiós laissez faire. La política social en Costa Rica: 1880-1940*. *Revista de Historia de América* (124): 99-117.
- Pérez, H. (2010). *La población de Costa Rica: 1750-2000. Una historia experimental*. San José. EUCR. Colección Historia de Costa Rica.
- Picado, M. (2013). *Secretos de un acuerdo. Monseñor Sanabria y Manuel Mora, junio de 1943*. San José: EUNED.
- Rodríguez, J. (2017). *La intervención de la pobreza en Costa Rica. Una mirada a la década de 1970*. Bucaramanga: Editorial Universidad Industrial de Santander.
- Rodríguez, J. (2012). *Las políticas sociales en materia de pobreza y su institucionalización en Costa Rica: 1970-1978. Una aproximación histórica al Instituto Mixto de Ayuda Social*. Tesis de posgrado en Historia. Universidad de Costa Rica. CIHAC y SEP. San José.
- Rodríguez, J. (2006). "Centroamérica: los rostros de la pobreza. Una panorámica histórica". *Revista Vegueta* (9): 103-111.
- Rodríguez, J. (2001). "Papel del Estado en la solución de los problemas de salud e higiene pública en la población pobre de la ciudad de San José: 1890-1930". *Pensamiento Actual* (3): 30-38.
- Rodríguez, J. (2000). "El Estado en Costa Rica, la iniciativa pública y privada frente al problema de la pobreza urbana. San José: 1890-1930". *Anuario de Estudios Centroamericanos* I (26): 57-77.
- Rojas, M. (1993). "La política". En: H. Pérez (Ed.). *De la posguerra a la crisis: 1945-1979* (pp.85-163). Madrid: Ediciones Siruela, FLACSO y Quinto Centenario.
- Solís, M. (2008). *La institucionalidad ajena. Los años cuarenta y el fin de siglo*. San José: EUCR e Instituto de Investigaciones Sociales.

- Soto, G. (2014). El pensamiento social y político de monseñor Bernardo Augusto Thiel. San José: Editorial Lil.
- Soto, G. (1998). El magisterio pastoral de monseñor Víctor Sanabria Martínez: enquiridión del magisterio pastoral del segundo arzobispo de San José de Costa Rica. San José: Ediciones de la Conferencia Episcopal de Costa Rica.
- Torres, E. (2001). "América Central desde 1930: perspectiva general". En: L. Bethell. (Ed.). Historia de América Latina. 14. América Central desde 1930 (pp. 13-53). Barcelona: Editorial Crítica.
- Vargas, C. (2015). Hacia la consolidación del Estado liberal en Costa Rica: 1870-1890. San José: EUCR. Cuaderno de Historia de las Instituciones de Costa Rica 27.
- Viales, R. (Ed.). (2005). Pobreza e historia en Costa Rica. Determinantes estructurales y representaciones sociales del siglo XVII a 1950. San José: EUCR y CIHAC.

CURSO

INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN EL AULA Y EN LA ESCUELA

Diseña, selecciona, conduce y evalúa criterios, procedimientos e instrumentos, confiables y viables en el contexto escolar del docente; para incrementar, mejorar e innovar la inclusión y la equidad en los grupos de estudiantes, que contribuyan al logro de los mejores aprendizajes.



 /cresur.comlan

 @cresur_comlan

Informes

posgrados@cresur.edu.mx
Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 301
atento@cresur.edu.mx
Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 244

www.cresur.edu.mx



“

La llegada del danzón a México se explica a través de la relación que se establece vía los puertos comerciales; habría de entrar a Yucatán a través de Puerto Progreso para llegar a Campeche y Champotón, hasta el Puerto de Veracruz.”

Ricardo Reynel Bautista Becerril

Egresado de la Licenciatura en Historia y Arte del Instituto Cultural Helénico, interesado en temas de Historia Cultural del siglo XX. Participó en el 1° Coloquio Temas de Historia Cultural del Instituto Cultural Helénico con la ponencia Historia Oral. Un primer acercamiento a la construcción de este tipo de fuente, a través de la cual se expuso el proceso de construcción de un hecho histórico que consistía en el hallazgo fortuito de oro en un pueblo de Xochimilco a mediados de siglo XX. Ha impartido talleres sobre la historia del danzón y sus pasos básicos en casas de cultura de Xochimilco, Ciudad de México.



El Circuncaribe como constructor de géneros musicales: su majestad el danzón

The Circuncaribe as a builder of musical genres: its majesty the danzon

Ricardo Reynel Bautista Becerril
iocobus_ri@hotmail.com

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2017

Fecha de aceptación: 1 de diciembre de 2017

ARTÍCULO

Resumen

El danzón es un género producto de distintas influencias musicales que se han dado en una parte de la región del Circuncaribe, principalmente entre Cuba y México, aunque sus orígenes se remontan a Europa y África. En primer lugar, se detallarán las influencias musicales del danzón y de dónde provienen estas, para posteriormente, exponer la creación del género en Cuba y su desarrollo histórico en México.

Palabras clave: Circuncaribe, contradanza, cinquillo, danzón.

Abstract

The danzon is a musical genre product. It comes from different musical influences that have occurred in a part of the Circuncaribe region, mainly between Cuba and Mexico, although its origins go back to Europe and Africa.

In the first place, the musical influences of danzon and where they come from will be detailed to subsequently expose the creation of this musical genre in Cuba, and its historical development in Mexico.

Keywords: *Circuncaribe, contradanza, cinquillo, danzon.*

Introducción

Hablar de géneros musicales en la región del Circuncaribe¹ es conocer un fenómeno de influencias musicales, tanto europeas como de raíz africana, que han estado presentes en las expresiones de varias regiones; fenómeno reflejado en una mezcla de ritmos, géneros musicales, bailes e instrumentos que han servido para señalar toda una semejanza y diferencia (en tanto lo regional) de todo el Circuncaribe. Ejemplo de lo que esta amalgama cultural puede lograr lo encontramos en el género del danzón.

Para comenzar a detallar este ritmo se rememoran sus orígenes musicales. El danzón parte de dos principales influencias: la contradanza francesa y el cinquillo africano. En ellas se vislumbra el trasfondo cultural otorgado por elementos europeos y africanos. Para conocer la relación del área caribeña con el danzón, propio es que se describan cada una de esas influencias que permitieron la creación de este cadencioso género en Cuba, para después, describir los rasgos que se le añadieron a su llegada a México.

El origen en Cuba: la contradanza y el cinquillo

El danzón es un ritmo que nació en Cuba hacia finales de siglo XIX. Particularmente se atribuye la invención de este al músico Miguel Faílde y Pérez², al momento de estrenar el danzón *Las alturas de Simpson*, el día 1° de enero de 1879, en el Club de la ciudad de Matanzas, provincia de Cuba (Urfé, 1967, p. 10). Como cualquier manifestación, el danzón fue producto de expresiones musicales previas.

Al describir estas manifestaciones, se debe mencionar a la contradanza en el caso del danzón. Esta, en su forma tradicional, consistía en un baile de figuras que, de manera sencilla, marcaba líneas y círculos. Constaba de dos secciones de ocho compases cada una, repitiéndose cada sección, dando un total de 38 compases; la estructura musical se traduce en AB-AB. Las cuatro figuras con las que se bailaba eran: paseo, cadena, sostenido y cedazo. (*Iconografía*, 1967, p. 33).

La presencia de la contradanza en Cuba se explica a través de la relación histórica Europa-Antillas. La contradanza nacería en Inglaterra en el siglo XVII de una tradición de origen musical campesino denominada como country dance, la cual “animaría un sencillo baile de figuras y cuadros colectivos tocada por pequeñas bandas de viento de procedencia militar regidas por un timbal (...)” (Trejo, 1993, p. 9). A raíz del poderío mercantil británico, que exteriorizó una gran influencia en las regiones europeas, la country dance llegaría a Francia. Aquí el término sufre una adaptación fonética denominándose contredance; la siguiente adaptación ocurriría del francés al español, contradanza.

La contradanza tuvo presencia en América a través de la isla de La Española (actual República Dominicana y Haití) cuando esta estuvo en posesión de los franceses, quienes desde 1625, se habían apoderado

¹ Definición que comprende el área de las Bahamas, las costas sureñas de los Estados Unidos, las fronteras caribeñas de México, Centroamérica hasta las Guayanas, además de los enclaves insulares. (García González, 2006: p. 249). Las relaciones comerciales portuarias han permitido la creación de rasgos culturales semejantes en la mayoría de estas regiones.

² Atribución de Eduardo Sánchez de Fuentes (1923, p. 27).

de las Antillas Menores. Los españoles nunca pudieron recuperar este territorio, por lo que en 1697 la isla fue cedida oficialmente a Francia, mediante el tratado de Rijswijk, asimismo cambió el nombre por el de Saint-Domingue. Con ello se estableció una inmigración de franceses a esta región; franceses que habrían de traer consigo todas sus costumbres y valores culturales. Con los franceses se establece un sistema esclavista, a propósito de la economía basada en las plantaciones de azúcar y café, por lo que para 1791 ya se habían introducido casi 700 mil esclavos, de los que dos terceras partes provenían del África occidental (Rinke, 2011, pp. 82-89).

En el año de 1791, en el norte de la isla, surgió un levantamiento de esclavos³ que propiciaría que muchos colonos franceses, quienes iban con su familia, partieran hacia Nuevo Orleans y Cuba, por ser lugares que ofrecían el refugio más próximo. Ellos arribaron y se establecieron, principalmente, en las ciudades oriente de Santiago de Cuba y Guantánamo (Urfé, 1967, p.10). Con la llegada a Cuba de estos colonos se comenzó a dar un afrancesamiento de los medios culturales que había en la isla, mismos que iban desde la educación -se abrieron escuelas de bordado y de idiomas- hasta la construcción de un teatro para presentaciones de dramas, comedias y óperas (Carpentier, 2004, p.128). Es en este contexto, hacia finales de siglo XVIII y principios de siglo XX (Trejo, p.14), la contradanza se difundirá entre la población cubana y con ello, las influencias musicales europeas. Además del género de contradanzas, en Cuba existían las romanzas francesas, arias operísticas y canciones napolitanas (Iconografía, 1967, p. 6).

La contradanza en Cuba adquiere un proceso de mestizaje que crea variaciones en la ejecución de esta, nombrándose hacia 1848, contradanza criolla (Iconografía, 1967, p. 7). Un ejemplo de músico expone de este desarrollo cubanizado de la contradanza es Manuel Saumell Robredo (1817-1870), quien comenzó la empresa de escribir una ópera nacional, por lo que habría de buscar elementos musicales tomados de la vida popular cubana; este deseo fracasó al no ser tomado en cuenta. (Carpentier, 2004, pp. 182-185). Sin embargo, Saumell fue reconocido en la composición de contradanzas criollas, según relata Alejo Carpentier en *La música en Cuba*,

En las cincuenta y tantas contradanzas de él que merecen el examen detenido, no hay dos páginas iguales. Nunca se repite. En 2 por 4 o en 6 por 8 inscribe una increíble variedad de combinaciones rítmicas. Dotadas de dos partes –primera y segunda- las contradanzas de Saumell encierran siempre un contraste voluntario. La primera arranca con gran empaque de concierto clásico (La territorial, La Josefina) estableciéndose ya la variación, de tipo rítmico, generalmente, al re-exponerse el tema inicial (...) La segunda, en cambio, es siempre cubanísima, de neto sabor folklórico (...) (2004, p. 192).

De la contradanza fueron influidos otros géneros como la habanera -variación de contradanza originada en La Habana- y otros desconocidos en ese momento, como la guajira o la clave, y por supuesto el danzón (Carpentier, 2004).

Es interesante conocer que la contradanza en Cuba comenzó a experimentar con el cinquillo, un elemento que pertenece a la parte rítmica de los géneros musicales. El cinquillo corresponde a una clave rítmica aportada por los “negros franceses” (Carpentier, 2004, p. 130) que llegaron a la isla de Cuba y

³ La estratificación social de esclavos -entre criollos y llegados del África- así como el momento político que vivía Francia después de la revolución de 1789 que propició el origen de la Declaración de los Derechos del Hombre, habrían de motivar dicha resurrección. Se proclamaría la abolición de la esclavitud por la Convención Colonial, en Francia, en junio de 1793. Esta rebelión de esclavos propiciaría, a su vez, un sentimiento de independencia del sistema colonial. Dicha empresa fue llevada a cabo por Francois Dominique Toussaint para culminar con la declaración de independencia el 1 de enero de 1804 (Rinke, 2011, pp. 93-125). Para una mayor descripción de los acontecimientos se puede consultar: Franco, J. L. (1966). *La batalla por el dominio del caribe y el golfo de México. Historia de la revolución de Haití*. Tomo 3. La Habana: Instituto de Historia.

quienes tenían una formación musical africana.⁴ Este consta de cinco golpes lentos y cinco rápidos, los cuales integran la base de varios ritmos africanos. Existe toda una clasificación de los mismos, entre los que se encuentran siete células rítmicas asimiladas a la música popular cubana: célula I tresillo, célula II de conga; célula III cinquillo; célula IV doble (se encuentra en contradanzas cubanas) célula V doble usada en el bajo, célula VI clave a compás binario, célula VII clave a compás ternario (Ortiz, 1965, pp. 276-279).

⁵ Posiblemente el cinquillo, previo a su llegada a la isla, ya había irrumpido en la contradanza francesa en Santo Domingo, puesto que se encuentra en las canciones que trajeron consigo los negros franceses cuando estos arribaron a Santiago. Sin embargo, en La Habana habría de tardar más de 50 años en percibirse esta influencia. Es por ello que autores como Saumell, Tomás Ruiz, Fernández de Coca, etcétera, no habrían de usar esta célula rítmica en sus composiciones. Ocurriría, pues, que coexistieran dos tipos de contradanzas cubanas: las de Santiago y las de La Habana (Carpentier, 2004, pp. 132-133). En cuanto al género del danzón, ya se tiene la presencia muy marcada del uso de la célula cinquillo.

Como se dijo anteriormente, se considera que el músico matancero Miguel Faílde es el padre del danzón. En palabras del propio Faílde,

Se bailaba por aquel tiempo (1870) en Matanzas un baile de cuadros que llevaba el mismo nombre de danzón. Este baile lo formaban hasta veinte parejas provistas de arcos y ramos de flores. Era realmente un baile de figuras y sus movimientos se ajustaban al compás de la habanera (...) El que dirigía el baile me invitó a que escribiera una música ad hoc (...) Y al escribir esa música se me ocurrió la idea del baile que hoy se llama danzón (Jara, Rodríguez y Zedillo, 2001, p. 140).

Es así como para 1877, se tiene la presencia de cuatro composiciones de danzones hechas por Faílde: El delirio, La ingratitud, Las quejas y Las alturas de Simpson. (Carpentier, 2004, p. 237). Sin embargo, sería hasta 1879 cuando se diera una aceptación generalizada del danzón, ya como género, en una fiesta dada en los salones del Liceo de Matanzas.

Este primer danzón apenas si difirió de la contradanza. Para Carpentier (2004) el danzón supuso una mera ampliación de la contradanza, en lo que a la música se refiere, en donde se perciben ciertos

(...) acentos saumellianos en su introducción de ocho compases (repetidos) que se inicia, muy a menudo, con un tema de catadura clásica -correspondiendo, exactamente a la prima de la contradanza (...) En la segunda parte, o “parte de clarinete” se trabaja catsi siempre con el cinquillo. Se vuelve a la introducción y se pasa a la “parte de violín”, más melódica, que hace de adagio, antes de cerrar con el periodo inicial (...) (p. 238).

Este símil con la contradanza va a distanciarse hasta 1910, cuando el compositor José Urfé estrenó el danzón *El bombín de Barreto*, en el cual se incluyó un remate de montuno que amplió la estructura musical, lo que dio lugar al danzón en la forma rondó AB-AC-AD. Así, en el danzón se percibe una primera parte llamada introducción, A, que será siempre la misma; se desenvuelve una parte B, conocida popularmente como primera melodía; una parte C, conocida como segunda melodía, en donde se perci-

⁴ La influencia musical africana que se percibió en la región del Circuncaribe se dio tanto en el ritmo, como en las percusiones y en la melodía (De León, 2016, p. 241).

⁵ Es posible encontrar el uso del cinquillo en varias regiones de América en donde el negro constituyó un estrato importante en la población (Carpentier, 2004, p. 131).

be una “pluralidad solista” (Jara, et al., 2001, p. 138) y una parte D, llamada montuno, la cual es conocida por tener una liberalidad expresiva más acelerada y rítmica.

Existe, a la par, una versión del porqué Faílde creó el danzón. Odilio Urfé menciona que: “El trabajo musical de Faílde fue realizado a insistencia de un grupo de amigos y admiradores de su talento, quienes le pidieron una música para bailar, de un ‘tempo’ más sosegado que los de la contradanza y danzas: bailes obligados de la sociedad de aquella época” (Urfé, 1967, p. 10). También, se pueden localizar ideas relacionadas en el documental *Danzón Baile Inmortal*, en donde varios testimonios expresan que unos amigos pidieron a Faílde que compusiera una música para que las parejas pudieran conversar entre cada pieza musical. De tal manera, Faílde habría de concebir una parte de introducción repetida (A) a lo largo de la pieza musical para que en ella las parejas se hablaran y cortejaran.⁶

Con lo señalado anteriormente se detalla que en Cuba se habría de configurar un género que pronto llegaría a tierras mexicanas en donde adquiriría ciertos rasgos culturales que mexicanizarían al danzón cubano; variaciones que son perceptibles incluso hoy en día.

El danzón en México: Yucatán y Veracruz

En el anecdotario que reúne Jesús Flores y Escalante, se cuenta que algunas personas mayores de Puerto Progreso, durante las fiestas de carnaval del Pinar del Río, Islas Pinos, Cabo Corrientes y Cabo San Antonio, en Cuba, narran que alcanzaban a escuchar el rumor de las celebraciones hasta el puerto yucateco (Flores y Escalante, 1993, p. 5). Se puede afirmar que posiblemente el danzón se haya escuchado en tierras mexicanas el mismo año en que Faílde lo volviera famoso.

La llegada del danzón a México se explica a través de la relación que se establece vía los puertos comerciales;⁷ habría de entrar a Yucatán a través de Puerto Progreso para llegar a Campeche y Champotón, hasta el Puerto de Veracruz.⁸ Ello se lograría gracias a líneas de servicios de vapores, como la llamada Elder Dempster en donde se ofrecían viajes de La Habana hacia Progreso y Veracruz.⁹ Lo que es un hecho es que el danzón tuvo su primer contacto en México, aproximadamente de 1880 a 1913 (Jara, et al., 2001, p. 46), con la difusión de partituras para piano y con la proliferación de compañías de bufos habaneros;¹⁰ se percibe más que gracias a estas compañías teatrales el danzón se difundió en Yucatán, en conjunto con la música de las orquestas jaraneras (Pérez Montfort, 2000, p. 185). De ello se tiene noticia que ya para el año de 1885 se presentó en Mérida la Compañía Bufo-Cubana de Salas, que incluía varios cuadros de danzones (Flores y Escalante, 1993, p. 8).

⁶ Estas referencias provienen de testimonios de parejas de bailarines, que cabe suponer, hablan del danzón hacia la segunda mitad de siglo XX. Además, se incluye el testimonio del historiador Hall Estrada quien comparte dicha idea. Sampedro, E. (Productora). (s.f). *Danzón. Baile inmortal*. Sur Florida: Canal 17 WLRN. Recuperado de: «<https://www.youtube.com/watch?v=qeGULnEbEUI>» (Consultado el 17 octubre de 2017).

⁷ Aquellos centros activos y dinámicos que cuentan con una gran infraestructura de servicios a tripulaciones y pasajeros que transitan por ellos (Aruca, 2006: p. 206). Las relaciones portuarias figuran como las máximas relaciones que permitieron un proceso de hibridación en el Caribe ya que, a través de su organización y orientación productiva y comercial, los puertos se distanciaron de las ciudades del interior; así, actuaron como ciclos de expansión y retraimiento fijando influencias exteriores, tradiciones llegadas de “mar en fuera” (García de León, 2016: p. 53).

⁸ El reciente consolidado Puerto Progreso por decreto presidencial de Benito Juárez en 1870, permitía una conexión entre Europa con Yucatán y a partir de aquí hacia Tampico y Veracruz. Hacia 1880 ya estaba más que constituido el puerto y la ciudad (Pérez Domínguez, 2014: p. 85).

⁹ Folleto de viaje recopilado por Jesús Flores y Escalante (1993: pp. 1, 8).

¹⁰ Nombre que recibían estas compañías que ofrecían cuadros cómicos, parodias de operetas y cuadros musicales.

(Flores y Escalante, 1993, p. 8) Estas compañías asemejaban el gusto ya existente entre los merideños por el teatro popular; expresiones que se vinculan con la zarzuela y el teatro de género chico español (Pérez Montfort, 2000, p. 185).

En Yucatán el danzón fue bien recibido por la aristocracia porfiriana, por lo que proliferaron partituras para piano que estaban dedicadas a notables personajes de esa aristocracia. Y fue bien recibido porque estaba más apegado a la danza habanera que era el baile popular en aquellos años, por tal motivo era bailado en cuadrillas y separado.¹¹ En Yucatán ya existen, hacia 1880, composiciones de danzones hechas por José Jacinto y Justo Cuevas (Trejo, 1993: p.35).¹² También se encuentran adaptaciones de canciones yucatecas a ritmo de danzón, así como de famosas trovas (Pérez Montfort, 2000: pp. 184-185).

Para 1900 en Mérida con la presencia de lugares concurridos por las clases populares como el *Café Maxim* o el *Café Ambos Mundos*, se extiende la costumbre de bailar danzón. El auge danzonero en Yucatán alcanzaría hasta los primeros veinte años de siglo XX (Pérez Montfort, 2000, p. 186). A pesar de ello, el autor Jesús Flores y Escalante explica que quizás a la falta de salones de baile y cabarets de arraigo popular, el danzón no encontró espacios para difundirse entre los bailarines; contrario a lo que ocurrió en Veracruz (1993, p. 37). Asimismo, otra explicación para este desarraigo puede estar en el hecho de que las famosas vaquerías y jaranas yucatecas, orquestas que se basan en instrumentos de aliento y percusión, tienen en su composición influencia de contradanzas, jotas aragonesas y danzones (De León, 2016, p. 258), con lo que se desprendería que el danzón pudo haberse asimilado a la música de las jaranas lo que impidió que no continuara como género único.

En el caso de Veracruz, contrario a lo sucedido en Yucatán, el danzón tomó tan profundo arraigo que se nutrió de elementos culturales significativos en torno al mismo, los cuales han prevalecido dentro del imaginario de la cultura popular.

Con respecto al danzón en Veracruz, el autor Ángel Trejo cita al músico timbalero Consejo Valiente Robert *Acerina*:¹³

(...) la tradición danzonera en Veracruz está presente en la década de los 80 del siglo pasado [refiriéndose al siglo XIX] junto con los emigrantes cubanos que huyeron de las primeras batallas de la guerra de independencia de su país. Por esos años llegaron a Veracruz muchas familias cubanas que nada querían saber de la violencia y entre ellas había hombres con oficios diversos como estibadores, sitieros, sastres, tabaqueros y, por supuesto, “músicos vagos y hasta proxenetas o padrotes.” (1993, p. 38)

Efectivamente, debido a los periodos de guerra en Cuba comprendidos a partir de la segunda mitad de siglo XIX, se tiene una mayor presencia de cubanos en territorio veracruzano; la Guerra de los Diez años, por ejemplo, atraería sobre todo a una población dedicada a las diversas actividades del tabaco (Juárez, 2000, pp. 87-89).¹⁴

Flores y Escalante en *Salón México...*, cita al decimero y cronista veracruzano Francisco Rivera Ávila, *Paco Pildora*, quien ubica la llegada del danzón al puerto hacia 1879 (1993, p. 39). El danzón tuvo su arraigo

¹¹ El danzón yucateco fue interpretado a través de orquestas típicas de la región, cuya dotación musical, incluía piezas italianas y marcueterías francesas (Flores y Escalante, 1993, p. 9).

¹² Cuevas escribiría con este ritmo, para amenizar bailes, entre 1890 y 1905 (Civeira, 1978, p. 52).

¹³ Quien fuera un importante músico nacido en 1899 en Santiago de Cuba que se dedicara a revolucionar la manera de ejecutar danzón particularmente en México, desde su llegada en el año de 1913. Grabó su primer disco en el 1948 como director de su propia orquesta (Moreno Rivas, 2008, p. 166) Esta orquesta danzonera habría de recibir el nombre de *Acerina* y su *danzonera*, orquesta que se arraigó fuertemente en el gusto popular y que sigue teniendo presentaciones en la actualidad bajo el nombre de *La Primera Danzonera de América, Acerina*.

¹⁴ Esto no quiere decir que Yucatán no tuviera presencia de cubanos. Se describe que a principios de siglo XX, entre los años comprendidos entre 1903 y 1910, 4551 cubanos se establecieron en Mérida. (Pérez Montfort, 2000, p. 180).

en los barrios extramuros, como La Huaca,¹⁵ incluso en las playas de Boca del Río y Villa del Mar, para después ser aceptado en la ciudad hacia 1888; los iniciadores fueron, por lo tanto, pescadores, tabacaleros y campesinos (Trejo, 1993, p. 39) habitantes de aquellos barrios y participes en las actividades del puerto. Después, hacia 1885, habría de conquistar los grandes salones del puerto, como lo era el *Recreo Veracruzano* y la *Flor de Campa* (Flores y Escalante, 1993, p. 64).

En Veracruz el auge danzonero se percibió entre 1910 y 1930. Tal fue el impacto que la estación radiofónica XEU, nacida en 1934, se dedicaría a la difusión de este ritmo hasta la aparición, en los años cincuenta, de otros géneros que habrían de ganar espacio y popularidad al danzón, como lo fue el chachachá (Trejo, 1993, pp. 41-44). A pesar de estos embates, su difusión en el puerto veracruzano continúa en la actualidad.

En este puerto el danzón adquirió ciertos rasgos que lo han hecho distintivo en la cultura popular mexicana. Estos se pueden distinguir en tres aspectos fundamentales: las orquestas ejecutoras de danzón adquieren en Veracruz y Ciudad de México el nombre de danzoneras; la idea del danzón bailado en un cuadro o ladrillo y el famoso grito de ¡Hey, familia, danzón dedicado a...!, con el que se invita al público a bailar.

Con respecto al primer aspecto, las orquestas que ejecutaban el danzón en Cuba recibían el nombre de charangas u orquestas típicas.¹⁶ El término de danzonera surgió para designar a las orquestas ejecutoras de danzones, palabra que encontramos a principios de siglo XX asociada a la presencia del músico y timbalero cubano Tiburcio Hernández, Babuco, quien se presentó en septiembre de 1905 en el *Recreo Veracruzano* con la primera orquesta denominada danzonera. En su repertorio incluyó, además de danzones, danzas habaneras y mexicanas (Flores y Escalante, 1993, pp. 54-55). De tal manera que su orquesta fue la primera en recibir el mote de danzonera, a la que seguirían las orquestas de Severiano y Albertico y Los Chinos Ramírez, esta última estaba compuesta por músicos de origen cubano y era ya muy popular en Veracruz.

El segundo rasgo fue el hecho de considerar que el danzón se baila sobre un ladrillo. Esta famosa idea quizás tuvo su origen en los concursos de baile llevados a cabo en el puerto veracruzano. *Paco Pildora*, en una entrevista realizada por Flores y Escalante, el 23 de marzo de 1978, refiere que esto se pueda deber a que en un cine llamado *Patio Cortina*, se hacían concursos de danzón promovidos por un maestro cubano de baile llamado Pepe Castro *Changarena*. El premio para la pareja ganadora consistía en un corte de vestido, para la mujer, y un cajón de cervezas para el caballero; por la emoción desbordada de

¹⁵ Barrio veracruzano en donde se hacían los bailes en los patios de las vecindades. Los patios más populares donde se realizaban grandes bailes fueron: El modonguero, El trinquete y el Tres de Mayo. (Flores y Escalante, 1993, p. 58). Es importante señalar que en el barrio de La Huaca, desde tiempos coloniales, se tiene ya una presencia de fiestas y grandes danzas que practicaban los habitantes afroestizos de este barrio. (Juárez, 2000, p. 100). Hacia 1870, el barrio de La Huaca había experimentado una creciente concentración de clases trabajadoras, de ahí las amplias construcciones de vecindades que albergaban hasta 60 residentes (Wood, 2006, p. 454).

¹⁶ Las charangas típicas cubanas con las que se tocaron los primeros danzones estaban compuestas por un cornetín, un trombón de pistones, un figle, dos clarinetes en Do, dos violines, un contrabajo, dos timbales y un güiro. Posteriormente algunos músicos en La Habana, como Antonio María Romeu, habrían de ampliar la instrumentación incluyendo piano, flauta de madera de cinco llaves, violín, contrabajo, timbales y güiro. (Iconografía, 1967, pp. 93-95). El músico Tiburcio Hernández habría de reducir la instrumentación por considerar que estaban "de más" algunos instrumentos como el figle, algún violín y clarinete (Flores y Escalante, 1993, p. 57). Cabe señalar que en México también interpretaron danzones las bandas militares y de viento de cada municipio de la república, por lo que habría que aclarar que la denominación de danzoneras no tuvo que ver con algún cambio significativo en la instrumentación, sino más bien tuvo la función de señalar con un nombre a aquellas orquestas que ejecutaban danzones. Las danzoneras actuales se nutren de diferentes tipos de instrumentos, lo que les otorga un sello distintivo a pesar de tocar los mismos danzones: no es lo mismo la ejecución del danzón Nereidas (Amador Pérez Dimas, 1932) llevada a cabo por la danzonera del Chamaco Aguilar, que por la danzonera La Playa; en la primera resaltan los saxofones, en la segunda las trompetas.

las parejas, y debido a la algarabía de la gente, se subían al cajón de cerveza a bailar. A partir de lo cual nacería la costumbre de decir que el danzón se baila sobre un cuadrito o un ladrillo (1993, p. 51).

El tercer elemento que aportó Veracruz fue el famoso grito con que se inicia la música: ¡*Hey familia, danzón dedicado a...*! Este fue gritado por los timbaleros quienes voceaban los danzones encargados por el público, con su característica retribución económica, en los distintos lugares donde tocaban; sobre todo en el barrio de La Huaca con sus populares patios (Flores y Escalante, 1993, p. 58). Se atribuye al cubano Tiburcio Hernández, *Babuco*, el popularizar el famoso grito en la ciudad de México, ya que lo retomaría “el chato”, maestro de ceremonias del famoso salón de baile Salón México, para dedicar danzones a las personalidades de la vida cultural e intelectual del México de siglo XX que ahí se daban cita (Jara, et al., 2001).

Conclusión

Como se ha descrito, la construcción tanto musical como cultural del danzón estuvo enmarcada por una combinación musical propia de la región del Circuncaribe, en donde se observa cómo las influencias musicales europeas y africanas, llegan al continente americano. Aquí, se produciría una mezcla de todas ellas con su distintivo acento regional. Es interesante observar el caso del danzón donde no sólo se ha producido un género que tiene sus variantes en otras partes del Caribe,¹⁷ sino que fue uno al que se le fueron añadieron distintos elementos en los lugares donde se difundió; nacería en Cuba, pero se habría de arraigar fuertemente en Yucatán y sobre todo Veracruz.

El tránsito humano en el Caribe fue importante, definió un género que lleva poco más que 137 años de existencia y que actualmente en México, más que en Cuba, es bailado en plazas públicas, salones de baile y teatros; es bailado tanto por adultos mayores como por niños. Es necesario decir que el danzón ya mexicanizado ha sido parte de la cultura urbana popular de la Ciudad de México y de todo México en general; en la ciudad generaría una tradición, tanto dancísticamente como musicalmente, en los grandes salones de baile a partir de la década de 1920. Pero ello ya corresponde a otra historia.

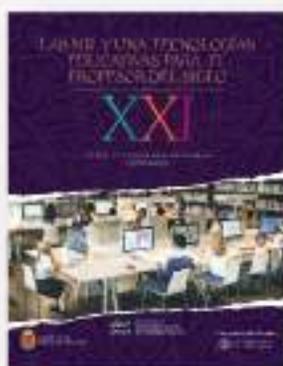
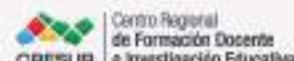
¹⁷ Como sería el caso del fandango, influencia musical que se puede encontrar en Veracruz, Venezuela, Panamá, Puerto Rico y Santo Domingo.

Referencias

- Aruca Alonso, L. J. (2006). Apuntes para una historia de los puertos y ciudades portuarias de Cuba. En J.V. Grafenstein G. (Coord.), *El Golfo-Caribe y sus puertos. Tomo I (1600-1850)*, (pp. 199-231). México: Instituto Mora. (Historia Internacional).
- Carpentier, A. (1979). *La música en Cuba*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Civeira Taboada, M. (1978). *Sensibilidad yucateca en la canción romántica. Tomo I*, Toluca Estado de México: Gobierno del Estado de México, FONAPAS. (Serie Luis Coto, Colección de arte popular y folklore).
- De la Serna, J. M. (2006). *Esclavismo y comercio esclavista. Los puertos del Golfo-Caribe*. En J.V. Grafenstein G. (Coord.), *El Golfo-Caribe y sus puertos. Tomo I (1600-1850)*, (pp. 439-468). México: Instituto Mora. (Historia Internacional).
- Flores y Escalante, J. (1993). *Salón México: historia documental y gráfica del danzón en México*. México: Asociación Mexicana de Estudios Fonográficos.
- Flores y Escalante, J. (1994). *Imágenes del danzón: iconografía del danzón en México*. México: Asociación Mexicana de Estudios Fonográficos.
- Franco, J. L. (1966). *La batalla por el dominio del caribe y el golfo de México. Historia de la revolución de Haití. Tomo 3*. La Habana: Instituto de Historia.
- García de León, A. (2016). *El mar de los deseos. El Caribe afroandaluz, historia y contrapunto*. México: Fondo de Cultura Económica. (Sección de obras de historia).
- García de León, A. (2002). *Historia y tradición: retablos del barroco popular americano*. En Y. J. de Báez (Ed.), *Lenguajes de la tradición popular. Fiesta, canto, música y representación*. México: El Colegio de México. (Catedra Jaime Torres Bodet, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios).
- García González, I. (2006). *Sociedades mirando al mar: el factor portuario y la regionalización del oriente de Cuba*. En J.V. Grafenstein G. (Coord.), *El Golfo-Caribe y sus puertos. Tomo I (1600-1850)*, (pp. 249-296). México: Instituto Mora. (Historia Internacional).
- Iconografía del danzón (1967)*. La Habana: Subdirección Provincial de Música de La Habana.
- Jara, S., Rodríguez, A., Zedillo, A. (2001). *De Cuba con amor... El danzón en México*. México: Los Contemporáneos, Asesoría Gráfica, CONACULTA.
- Juárez Hernández, Y. (2000). *Migración y cultura cubana en Veracruz en la segunda mitad del siglo XIX*. En J.V. Grafenstein G., L. Muñoz, *El Caribe: Región, frontera y relaciones internacionales. Tomo II*. México: Instituto Mora.
- Le Riverend, J. (1999). *Breve historia de Cuba*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Moreno Rivas, Y. (2008). *Historia de la música popular mexicana*. México: Océano. (Colección Tiempo de México).
- Ortiz, F. (1965). *La africanía de la música folklórica de Cuba*. La Habana: Editora Universitaria.
- Pérez Domínguez, M. (2014). *Puerto Progreso y su actividad mercantil a finales del siglo XIX*. En I. García, M. Pérez y José R. (Coords.). *Puertos y comercio en el Golfo de México (Siglo XIX)*. Campeche: Ediciones Morbo. (Colección Venablo).

- Pérez Montfort, R. (2000). Ecos del Caribe en la cultura popular y en la bohemia yucateca, 1890-1920. En J.V. Grafenstein G., L. Muñoz, El Caribe: Región, frontera y relaciones internacionales. Tomo II. México: Instituto Mora.
- Rinke, S. (2011). Las revoluciones en América Latina. Las vías de la independencia 1760-1830. Traducción de O. Arruti. México: El Colegio de México. (Colegio Internacional de Graduados Entre Espacios, Centro de Estudios Históricos).
- Sánchez de Fuentes, E. (1923). El folk-lor en la música cubana. La Habana: Imprenta El siglo XX.
- Trejo, A. (1993). ¡Hey, familia, danzón dedicado a...! México: Plaza y Valdés.
- Wood, A. G. (2006). Modernidad, movilización política y cultura en el puerto de Veracruz, 1880-1930 (Fernández, S., trad.). En J.V. Grafenstein G. (Coord.), El Golfo-Caribe y sus puertos. Tomo II (1850-1930), (pp. 441-482). México: Instituto Mora. (Historia Internacional).
- Documentales
- Sampedro, E. (Productora). (s.f). Danzón. Baile inmortal. Sur Florida: Canal 17 WLRN. Recuperado de:
«<https://www.youtube.com/watch?v=qeGULnEbEUI>»
- Gardoqui, V., Romero J., Cruz S. (Productores) y Romero, J. (Director). (2012). Danzonero. El danzón en Veracruz. México: Sociedad Cultural Baluarte S.C., NGA Producción Audiovisual, Atracadero Films. Recuperado de:
«<https://vimeo.com/71651499>»

PUBLICACIONES ELECTRÓNICAS CRESUR



www.cresur.edu.mx/investigacion/publicaciones/libroscoletivos

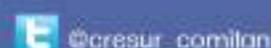
Informes

Tel. 963 636 61 00

Servicios Escolares: ext. 247 y 244

Secretaría Académica: ext. 207

División de Investigación e Innovación: ext. 225



“

La literatura debe considerarse como una fuente de información y conocimiento, donde la reflexión sobre contextos socioculturales reales o contextos reales ficcionados pueden ser, en primera instancia, elementos de estudio para realizar un diagnóstico de las sociedades.”

Gibert Zeferino Lorenzana Toledo

Licenciado en Lengua y Literatura Hispanoamericanas por la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach), de la cual se tituló con la tesis *En búsqueda del significado de Lituma en la obra vargasllosiana: una expedición de intratexto* (2014). Es maestro en Estudios Culturales por la Unach, donde se tituló con el trabajo de investigación *Mayta y Zavalita. Representaciones socioculturales de la obra vargasllosiana: entre la ideología y la sexualidad* (2017). Ha escrito para revistas y periódicos locales ensayo, poesía y narrativa; ha participado en foros de temas contemporáneos, sociopolíticos y literarios. Fungió como asesor y corrector de estilo en la Escuela de Música de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Se ha dedicado a la docencia en las disciplinas de Literatura, Filosofía, Español, Redacción y Lectura.



Literatura y Estudios Culturales, su relación desde la obra vargasllosiana

Literature and Cultural Studies, their relationship seen from a Vargasllosian perspective.

Gibert Zeferino Lorenzana Toledo
litumagl@live.com

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2017

Fecha de aceptación: 4 de diciembre de 2017

ENSAYO

Resumen

Este ensayo es una propuesta epistemológica, en la que se relaciona a la Literatura con los Estudios Culturales, a partir de ver a la ficción como fuente de información, como una posibilidad de entendimiento y explicación de la configuración histórica de las sociedades, para efectos de entender el proceso histórico a través del hecho literario.

Palabras clave: literatura, Estudios Culturales, cultura, contexto novelesco, historia.

Abstract

This essay is an epistemological proposal, in which Literature is related to Cultural Studies, seeing fiction as a source of information, as a possibility of understanding and explaining the historical configuration of societies, it aims to understand the historical process through the literary event.

Keywords: *literature, Cultural Studies, culture, romance context, history.*

La literatura es parte de las llamadas bellas artes, su nacimiento proviene desde la oralidad con que los pueblos antiguos emergieron; no hay pueblo alguno que haya excluido el relato oral para justificar las explicaciones de su realidad. El arte no es una cuestión de posición social, como algunos autores sustentan (Martín-Barbero, 1991). La literatura no excluye por condición social, como objeto tal vez sí (libro), pero no precede en su construcción estética, generalmente, la posibilidad de ser leída por unos pocos, de ser así cada ficción debería representar una lengua diferente, cuando en verdad cada obra responde a un discurso que la hace diferente y valiosa por el uso del lenguaje.

Los Estudios Culturales (EE.CC) provienen de los estudios literarios de corte marxista, a través de los cuales se observó el contexto de producción y el consumo cultural correspondiente a la adquisición material de la literatura; sólo se tomó en cuenta las dimensiones externas al hecho literario y no el contenido. No se observó lo que se podría llamar contexto novelesco y contexto de creación; en este sentido gran parte de los EE.CC se centraron en la economía de la literatura.

Los EE.CC, desde sus inicios en la Escuela de Birmingham, motivados por la Revolución Industrial, observaron cómo la sociedad campesina pasó a ser una urbanizada y cuáles fueron sus nuevos consumos industriales y culturales. Conceptos como sociedad de masas e industria cultural se pusieron en boga y se fusionan ideas entre el ámbito humanístico-social y económico, puesto que la cultura empieza a funcionar a partir de la lógica capitalista. El mercado editorial fue el objeto de estudio, si se entraba al contenido del texto se hablaba, por ejemplo, de la sociedad de masas a partir de una obra literaria¹.

Sin embargo, entre todo ese embalaje, se encuentra la obra del crítico literario y fundador de los EE.CC., Richard Hoggart; quien en su libro *The Uses of Literacy*, marca cierta relación de este campo de conocimiento con la literatura (Heram & Palacios, 2011). En la actualidad, muchos de sus supuestos han sido desechados de las investigaciones de los mismos EE.CC, puesto que se han encargado de normalizar y exaltar las formas y actividades de la clase popular, que a Hoggart le preocuparon.

El autor inglés se ocupó de realizar un diagnóstico sobre la clase trabajadora inglesa, lo que denominó actitudes de la clase obrera, con el propósito de identificar los modos de vida. La preocupación de Hoggart, es similar a la tesis de este ensayo que revisa la relación epistemológica entre literatura y EE.CC: el sentir de una sociedad o época se puede observar también desde el hecho literario², es decir, observar cómo la ficción como producto referencial, es también una reflexión de la configuración histórica-contextual de las sociedades, donde se pueden encontrar respuestas y reflexiones sobre el sentir de acontecimientos y temas que son importantes para entender el devenir histórico. La diferencia con lo planteado por Hoggart, radica en que lo hizo a partir de la percepción del contexto real, mientras que este ensayo propone tomar como

¹ Tal es el caso para la obra vargasllosiana, se habla de sociedad de masas en La tía Julia y el escribidor por la narración de radionovelas que son dirigidas para un amplio auditorio que prefiere escuchar que leer.

² Este ensayo fue la pauta epistemológica para la creación de una investigación documental: Lorenzana Toledo, G. Z. (2017). Mayta y Zavalita. Representaciones socioculturales de la obra vargasllosiana: entre la ideología y la sexualidad. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Tesis de Maestría. UNACH.

recurso empírico al hecho literario, y recurrir al contexto historiográfico de las sociedades evocadas. La correspondencia más significativa, que dialoga con la presente tesis, es que a Hoggart le interesa el pasado, para analizar el presente y promover una respuesta dirigida a un futuro incierto, ante la dinámica de colectivos sociales. Los aportes del autor inglés, son un precedente clave para entender la relación de la literatura y los EE.CC. Bajo el precedente de Hoggart, la literatura debe considerarse como una fuente de información y conocimiento, donde la reflexión sobre contextos socioculturales reales o contextos reales ficcionados pueden ser, en primera instancia, elementos de estudio para realizar un diagnóstico de las sociedades.

Las investigaciones literarias toman como base a la Crítica y Teoría Literaria, estas se orientan hacia la estilística, la estética, los recursos retóricos, las métricas y el desarrollo lingüístico de las obras; son perspectivas especulativas que tienen como principal propósito encontrar constantes en un hecho literario, establecer patrones o marcas lingüísticas y descubrir los secretos discursivos del autor; se piensa en todo texto literario como un modelo posible que sostiene un concepto establecido por el teórico, pero que se cumple de manera distinta en cada autor y desde luego, en cada hecho literario.

La importancia de este tipo de estudios es valiosa porque establece una gramática no de la lengua, sino de un lenguaje artístico, de cómo la forma o estructura conecta con las emociones humanas. Al igual que otros campos de conocimiento que tratan de establecerse como un juicio válido, los estudios literarios han caído en un cientificismo, lleno de tecnicismos capaces de deslumbrar a cualquier físico cuántico: Stephen Hawking llamaría agujeros negros, mientras que Vargas Llosa vasos comunicantes, a la capacidad de torcer el tiempo: teoría, finalmente.

La labor emprendida dentro de ese campo es fundamental para una academización, lo cual resulta prudente, sin embargo, desfasa elementos importantes como el contenido, temas tratados y acontecimientos que pueden ser evocados, que son parte de la condición humana y la historia universal. En la construcción epistémica de literatura y EE.CC, bajo la perspectiva de cientificidad, se aniquilaría lo cultural, se privilegiaría las formas sobre el contenido y a ciencia cierta -vaya eufemismo-, la lectura por convicción, goce o dolor, cultivo del espíritu, jamás advierte la identificación de figuras retóricas; por esta cuestión hacer teoría literaria desde los EE.CC, resulta una contradicción enorme.

Por ejemplo, se pueden identificar dos categorías de análisis en dos novelas, ideología y sexualidad, que se reconocen en dos personajes, Mayta y Zavalita, quienes aparecen en *Historia de Mayta* (1984) y *Conversación en La Catedral* (2010) respectivamente, escritas por el peruano Mario Vargas Llosa. Reconocer la ideología y la sexualidad en dos personajes, los lleva a ubicarse como sujetos sociales, con características psicológicas humanas posibles, en un contexto de una pretensión de realidad como lo es la sociedad peruana, que adquiere mayor relevancia cuando se produce la alusión histórica sobre tres hechos históricos concretos: Revolución Cubana, Dictadura de Odría y Levantamiento de Jauja.

Para lo anterior, George Yúdice (2002), aboga por una consideración que es elemental, puesto que en el hecho literario, en la historia novelada, existen y subsisten infinidad de relaciones entre individuos y sociedad. El autor para sustentar su visión y la correspondencia buscada en esta reflexión, realiza la siguiente parábola de la cultura como novela,

Tanto los individuos como las sociedades son campos de fuerza que constelan la multiplicidad. Según Butler, la tensión entre estas fuerzas o «leyes» permite a los individuos en cuanto constelaciones cambiar y no conformarse a las circunstancias. Empero, los contornos de lo social permanecen. Puedo pensar en dos metáforas que facilitan el esclarecimiento de esta visión del individuo y lo social.

Una de ellas es la interpretación de Bajtín de la novela como una mirada de registros del discurso -heteroglosia- que, no obstante, se ensamblan y constituyen un género (Yúdice, 2002, p. 47)

Yúdice acierta a ver el resquicio que se realiza entre la cultura y la novela, ambas son un registro de miríadas, de la variedad de interrelaciones que se suscitan entre el individuo y lo social. Reconoce que cultura y literatura rastrean innumerables comportamientos, estilos de vida, estratos económicos, lenguaje técnico, común o estético, multiculturalismo, geografías diversas, etnias variadas; cualquier diferencia humana se puede encontrar en una novela, sin excluir temas polémicos. Estas consideraciones de Yúdice, promueven cómo debe ser la cultura comparada en la metáfora de la novela:

Cabe definir la novela como una diversidad de tipos de discurso social y una diversidad de voces individuales, artísticamente organizadas. La estratificación interna de cualquier idioma nacional en dialectos sociales característicos del comportamiento grupal, jergas profesionales, lenguajes genéricos, lenguajes propios de las generaciones o grupos etarios, lenguajes tendenciosos, lenguajes empleados por las autoridades, por los diversos círculos y aquellos que responden a modas pasajeras, lenguajes que sirven a los efectos sociopolíticos específicos del día e incluso de la hora (cada día tiene su propio eslogan, su propio vocabulario, sus propios énfasis), en suma, esta estratificación interna presente en toda lengua en cualquier momento de su existencia histórica constituye un prerrequisito indispensable de la novela como género (Bajtín, 1993).

La idea de multiplicidad de atisbos humanos que se logran identificar en la literatura, son los mismos posibles que se pueden encontrar en la cultura y viceversa; esto se considera el primer gran argumento de la relación entre literatura y EE.CC. El segundo argumento se encuentra en lo que Bajtín menciona como género, que por su identificación discursiva no prescinde de la mirada contextual, a esto Yúdice lo llama, aunque no explícitamente, cultura, a pesar de lo variado que puede llegar a ser la condición humana, se refleja mediante comportamientos dentro de la cultura. Y el tercer gran argumento se centra, en relación con Hoggart, en hacer un diagnóstico sobre el sentir de una época, al tomar como referente a la ficción.

Tomar a la literatura para estudiar temas culturales, no es una actitud que denigre a todas aquellas investigaciones que se basan en actores de carne y hueso, sino que se trata de buscar una vía de entendimiento diferente, que también pueda aportar algunas luces o faros sobre temas que no sólo están en la discusión sociológica, antropológica, política y económica, sino que también están presentes en la literatura.

El ejemplo de las novelas de Vargas Llosa, condensan en dos personajes los temas sobre ideología y sexualidad, gracias a que proporcionan la información documental necesaria para guiar al lector hacia la reflexión, además de la recrear un periodo difícil para América Latina por la inestabilidad política y los movimientos sociales armados que se pusieron en marcha. *Historia de Mayta* y *Conversación en La Catedral*, son dos testimonios creados por un escritor que concibió una interpretación de Latinoamérica, que sufrió cambios cismáticos y decidió escribir una ficción con esos elementos socioculturales, que más allá de los documentos disciplinarios o históricos que existen sobre esa mitad del siglo XX, ninguno muestra con sensibilidad las microhistorias de los individuos posibles, de los muchos Maytas y Zavalitas que pudieron existir.

La Literatura y los EE.CC también se relacionan con la Historia, puesto que como sugiere Paul Ricoeur (2003a), desde la construcción de una narración o un relato histórico, se utilizan los mismos recursos: trama, tiempo, personajes y acciones, que hacen dialogar el contexto novelesco con el histórico. La historia en su quehacer epistémico, asume intersticios con la literatura y de manera más evidente con la cultura. Hay que

hacer la distinción entre la historia de los acontecimientos que privilegia lo macro-social y la historia de las estructuras, que revisa lo micro-social. Esta última provocó el paradigma de la Nueva Historia, el cual tiene como predicamento hacer historia desde abajo, un enfoque que dialoga con los EE.CC, puesto que su estudio se enfoca en la cultura popular.

Hacer historia desde abajo, en la interpretación de un historiador, recae en la investigación de la gente común, de los marginales del pasado. El cambio de paradigma, señala Peter Burke (1996), se produce al pasar de la construcción del discurso histórico, los grandes acontecimientos y los personajes históricos, a la estructuración de un relato histórico que revisa a los personajes que prefiguraban en el anonimato. La literatura está más emparentada con la nueva historia de Febvre, Bloch y Braudel, en el sentido de que, salvo las novelas históricas, epopeyas o biografías, el interés de la literatura no radica por lo general en los grandes acontecimientos de la historiografía tradicional, sino en develar aspectos de la condición humana y del cambio de estructuras de poder de las sociedades, de esta manera se hace historia o ficción desde abajo, con el material que da la cultura popular, más que hablar del gran relato de la historiografía de periodos,

(...) la historia tradicional presenta una vista desde arriba, en el sentido de que siempre se ha centrado en las grandes hazañas de los grandes hombres, estadistas, generales y, ocasionalmente, eclesiásticos. Al resto de la humanidad se le asignaba un papel menor en el drama de la historia (Buerke, 1996, p. 15).

La observación que realiza Burke resulta interesante al cuestionar el conocimiento que ha producido la historia de los acontecimientos. La escuela de los Annales critica a este tipo de historia por su aburguesamiento; aunque no resulta escabroso ni tampoco conspiratorio pensar que ese paradigma de los acontecimientos se apegaba a intereses de las clases dominantes que ejercen el poder y al Estado, la historia oficial. Este modelo se apela a la documentación para contrastar lo pasado y a líneas gubernamentales que denigran a las microhistorias e historias diferentes: "Los registros oficiales expresan, por lo general, el punto de vista oficial" (Buerke, 1996, p. 16).

La "objetividad" que privilegia la historia tradicional es una perspectiva que se escapa a la precisión intelectual, por un lado todo investigador o historiador por más que trate de ser objetivo no podrá abandonar su sistema de creencias; por otro lado, su relato histórico no será más que una pretensión de verdad, un acercamiento a lo que realmente pasó. La ventaja de pensar una historia sin esa objetividad platónica, subyace en encontrar diferentes discursos, opuestos y congruentes; y desde luego, una historia visceral,

(Historia objetiva) En la actualidad este ideal se considera, en general, quimérico. Por más decididamente que luchemos por evitar los prejuicios asociados al color, el credo, la clase social o el sexo, no podemos evitar mirar el pasado desde una perspectiva particular. El relativismo cultural se aplica, como es obvio, tanto a la historiografía misma como a lo que se denominan sus objetos. Nuestras mentes no reflejan la realidad de manera directa. Percibimos el mundo sólo a través de una serie de convenciones, esquemas y estereotipos, red que varía de una cultura a otra. (...) Nos hemos desplazado de la idea de la Voz de la Historia a la heteroglosia, definida como un conjunto de "voces diversas y opuestas" (Burke, 1996, p. 18).

La cultura, como bien señala Burke, es relativa según la sociedad, por ende la literatura se presenta en un espectro más honesto, en el sentido de que se lee a sabiendas que la pretensión de verdad no es la ocupación primaria, prevalece lo verosímil de la realidad y en este sentido, el discurso historiográfico se tambalea, no por ser una ciencia deshonesto, sino que la construcción de una investigación histórica es hecha por un

individuo que elucidará, generalmente, en un tercer o cuarto orden de información: “Los trabajos antropológicos basados en otros trabajos antropológicos (Lévi Strauss, por ejemplo) pueden ciertamente ser de un cuarto orden o aún más, y los informantes con frecuencia y hasta habitualmente dan interpretaciones de segundo orden;” (Geertz, 2003, p. 28).

Esta acotación hacia la antropología se puede aplicar a la investigación de un historiador en lo que exhibe como escrito o reporte de la problemática, por ejemplo, un historiador mexicano nacido en 1991, cansado de hablar del caudillismo, desea estudiar algo diferente sobre Revolución Mexicana, recurrirá seguramente a fuentes diversas, entre tanto a textos de historiadores que escribieron en el siglo XX -Lorenzo Meyer y Enrique Krauze-, por ejemplo, que a la vez investigaron en periódicos y fuentes oficiales sobre el suceso del 20 de noviembre; a pesar de la cercanía de poco más de un siglo sobre ese acontecimiento, la verdad sobre ese asunto es parcial. Pero, en 1915, Mariano Azuela escribe *Los de abajo*, nombre sugestivo para este cuestionamiento de la vías de abordaje de la historia sobre la cultura popular, Demetrio Macías es un buen ejemplo de un individuo posible -como Mayta y Zavalita- que se embarca en una lucha bélica no por ideales como los de Pancho Villa o Zapata, que la historia oficial adora con fervor, sino por un malestar de opresión de los ricos sobre los pobres, sin los grandes propósitos sociales; este ejemplo ayudaría al joven historiador mexicano -cuando la escuela de los Annales lo involucre- a hacer una historia desde abajo; teniendo como contexto social una novela que se ocupa de los marginales y el discurso de la historia tradicional, que se interesa por los grandes acontecimientos: el encuentro de las voces diversas y opuestas se concretarían para el análisis, sería el encuentro de los dos discursos.

Los EE.CC pueden ver en la literatura una posibilidad de microhistoria, donde se pueden develar algunas peculiaridades de las sociedades, desde los temas o hechos más agobiantes para los individuos, como la vida cotidiana sin pretensiones trágicas.

Ciertos historiadores, al igual que los antropólogos sociales, intentan en la actualidad desvelar las reglas latentes de la vida cotidiana (la “poética” de cada día, en expresión del semiótico ruso Iuri Lotman) y mostrar a sus lectores cómo se es padre o hija, legislador social y cultural parece disolverse la una en la otra (Burke, 1996, p. 25).

Desde la complejidad de este planteamiento epistemológico, se establece la perspectiva de la historia desde abajo, no en el sentido de hacer historia, sino que se toma al hecho literario como obra abierta para la reflexión. Desde el argumento que considera al hecho literario como pretexto para hablar de la cultura popular representa, desde los EE.CC, un espacio de discusión que analiza en una narración literaria, temas y hechos para la comprensión del desarrollo histórico.

Esta perspectiva no representa alguna novedad en el campo de la investigación, puesto que Hoggart ya había instaurado una propuesta como la aquí retomada, pero tampoco resulta una vereda pisoteada. El motivo de desarrollar una perspectiva como la que se reflexiona, nace como comenta Catherine Walsh de la epistemología que promueven los EE.CC y su grado de,

(...) posibilidad y articulación, como espacio de encuentro entre disciplinas y proyectos intelectuales, políticos y éticos que provienen de distintos momentos históricos y de distintos lugares epistemológicos, que tiene como objetivo confrontar lo que Alberto Moreiras llamó el empobrecimiento de pensamiento impulsado por las divisiones (disciplinarias, epistemológicas, geográficas, etc.) y la fragmentación

social-política-cultural que cada vez más hace que la intervención y el cambio social aparezcan como proyectos de fuerzas divididas (2010, p. 94).

Esta propuesta de relación entre literatura y EE.CC., tiene por objetivo atravesar los temas y sucesos de la humanidad, en un grado de focalización diversa y que los debates emanados del hecho literario sean capaces de develar la complejidad de los procesos históricos. El análisis de la microhistoria de personajes o planteamientos socioculturales debe tomar en cuenta los grandes acontecimientos para relacionar lo macro y lo micro-social, para comprender de esa forma el sentir de una época.

Uno de los puntos nodales de esta construcción epistémica radica en la valoración de la narración. Bajo este paradigma se reconoce lo que Paul Ricoeur (2003a) nombra como el eclipse de la narración: los intersticios entre historiografía (relato histórico) y literatura (relato ficcional). El filósofo francés da luces sobre cómo percibir la realidad de un tiempo de la narración, de la historiografía o de lo literario. La narración es el pretexto para platicar entre las disciplinas y actividades intelectuales, como lo es la literatura; por eso cuando Lyotard (1987a) critica la vigencia de los saberes de la modernidad, de los grandes relatos, es un punto atravesado por la narración. Lo sociocultural también se ha concebido desde las ciencias sociales en función de narrativas para hablar de las características de ciertos discursos, la interpretación de la realidad es más una lectura de una narración constante (Geertz, 2003).

La concepción sociológica y filosófica de Lyotard con Ricoeur, no se niegan y tampoco se contradicen, ambos se encuentran en lo que podría llamar narración de las hostilidades. Peter Burke (1996) rechaza estos intersticios sobre la narración: “El problema que plantean estas caracterizaciones, es que diluyen el concepto de narración hasta hacerle correr el peligro de resultar indiscernible de la descripción y el análisis” (Burke, 1996, p. 288). Burke posee cierta razón en su juicio, el ejemplo más claro sobre ese embrollo conceptual, se identifica en la definición de cultura, a la vez que todo lo es y nada lo es; sin embargo, se sabe que la cultura está ahí y se escapa a la concreción del lenguaje, por ser un ente vivo indomable a la precisión intelectual; entonces la narración literaria o las narrativas de la realidad, más que reducirlas a una definición, ayudan a comprender la actividad humana. A pesar de la crítica a Ricoeur que le hace Burke, el eclipse de la narración, postula a la literatura como el esbozo de un contexto de creación-histórico: “(...) son muchas novelas famosas interesantes por los cambios estructurales más importantes en una sociedad concreta, considerándolos en función de su impacto en las vidas de unos pocos individuos” (Burke, 1996, p. 298). Estos pequeños impactos en la existencia de individuos posibles, amparados bajo el dominio o participación en los grandes eventos, es el aspecto de entendimiento complejo al que aspiran los EE.CC con la literatura, en la interpretación del sentir de una época y la comprensión del devenir histórico.

Referencias

- Bajtín, M. (1993). Problemas de la poética. Buenos Aires: FCE.
Burke, P. (1996). Formas de hacer historia. Madrid: Alianza Editorial .
CONAPRED, A. C. (2010). Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. México: CONAPRED.
Fierro, M., & Patricia, C. (1987). Mirar la práctica docente desde los valores. León: Ed. Gedisa.

- Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (págs. 19-40). Barcelona: Gedisa.
- Grimson, A., Caggiano, S., Portocarrero, G., Vich, V., Aparicio, J. R., Quintero Rivera, M., ... Martín-Barbero, J. (2010). En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas. (N. Richard, Ed.) Santiago de Chile: CLACSO. Editorial ARCIS.
- Herau, Y., & Palacios, C. (2011). Reseña de "The uses of literacy" de Richard Hoggart. *Razón y Palabra*.
- Innis, H. (1995). The bias of Communication. En H. Innis, *The bias of Communication* (págs. 33-60). Toronto: University of Toronto Press.
- Kuzmina, E. (junio de 2010). El pensamiento estético de Nicolás de Cusa en el espectro renacentista. *Pensamiento y cultura*, 13(1), 37-52. Obtenido de <http://www.redayc.org/articulo.0a?id=701154980004>
- Lorenzana Toledo, G. Z. (2017). *Mayta y Zavalita. Representaciones socioculturales de la obra vargasllosiana: entre la ideología y la sexualidad*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Tesis de Maestría. UNACH.
- Liotard, J. F. (1987a). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Cátedra.
- Martín-Barbero, J. (1991). II. Ni pueblo ni clase: la sociedad de masas/ III. Industria cultural: capitalismo y legitimación. En *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura, hegemonía* (págs. 31-47, 48-71). México: G. Gili.
- Martínez, A., & Com., O. M. (2014). *Reflexiones sobre educación. La Educación en Iberoamérica. Memorias del IX Encuentro Iberoamericano de Educación*. Universidad Autónoma de Bucarmanaga. Bogotá: UNAB-Colombia.
- Raquel, G. (1986). *Antología. La Docencia entre el autoritarismo y la igualdad*. México: SEP-Dirección Genral de Publicaciones y Medios.
- Ricoeur, P. (2003a). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI.
- Todorov, T. (1975). *¿Qué es el estructuralismo?* (R. Pochtar, Trad.) Buenos Aires: Losada.
- Tornero, A. (2011). *El personaje literario: historia y borradura. Consideraciones teórico-metodológicas para el estudio de la identidad de los personajes en las obras literarias*. México: Universidad Autónoma de Morelos. Facultad de Humanidades: Miguel Ángel Porrúa.
- Unidas, A. G. (10 de Diciembre de 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas.
- Unidas, D. U. (1948). Art. 19. París: Organización de las Naciones Unidas.
- Vargas Llosa, M. (1984). *Historia de Mayta*. Barcelona : Seix Barral.
- Vargas Llosa, M. (2010). *Conversación en La Catedral*. México: Punto de Lectura.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

El Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa Secretaría Académica - División de Investigación e Innovación

CONVOCA

A investigadores, docentes y estudiantes a publicar ensayos, artículos académicos y de divulgación en el número 2, año 2 de la Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos, incluida en el catálogo de CLACSO, con número ISSN: 2448 - 8046

La Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (RIEL) difunde trabajos de investigación originales y ensayos de reflexión sobre América Latina y el Caribe en los campos de la filosofía, la historia de las ideas, la literatura y el ensayo, las ciencias sociales y los estudios culturales de la región. Integra una diversidad temática, teórica y metodológica que se traduce en la producción de conocimientos humanísticos y sociales sobre América Latina. Se aceptan contribuciones que tengan por objetivo el estudio de casos ubicados en el área, los estudios interdisciplinarios, las perspectivas comparativas y los acercamientos históricos sobre los problemas de la región.

NATURALEZA DE LOS TEXTOS QUE SE RECIBIRÁN

- A. Artículos de investigación empírica.
- B. Artículos de investigación documental
- C. Ensayos
- D. Creación literaria (Cuento, ensayo, poesía, crónica)
- E. Cultura (Cine, teatro, música, artes plásticas)
- F. Reseña de libros
- G. Lingüística y análisis literario

ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS

A) Extensión y presentación

a) y b) Artículos Académicos: Mínimo 8 y máximo 10 cuartillas, en formato Word, escritas a 1.5 líneas de espacio, en letra Times New Roman de 12 puntos para los párrafos y de 14 puntos para los subtítulos. Los pies de página deberán escribirse en 10 puntos.

c) Ensayos: Mínimo 4 y máximo 10 cuartillas, en formato Word, escritas a 1.5 líneas de espacio en letra Times New Roman de 12 puntos para los párrafos y de 14 puntos para los subtítulos. Los pies de página deberán escribirse en 10 puntos.

d) y e) Creación literaria y Cultura: Mínimo 2 y máximo 4 cuartillas, en formato Word, escritas a 1.5 líneas de espacio, en letra Times New Roman de 12 puntos para los párrafos y de 14 puntos para los subtítulos. Los pies de página deberán escribirse en 10 puntos.

f) Reseña de Libros: Mínimo 2 y máximo 4 cuartillas, en formato Word, escritas a 1.5 líneas de espacio, en letra Times New Roman de 12 puntos para los párrafos y de 14 puntos para los subtítulos. Los pies de página deberán escribirse en 10 puntos.

g) Lingüística y análisis literario (Crónica, cuento y poesía) donde se expresen la riqueza de los pueblos latinoamericanos: Mínimo 2 y máximo 4 cuartillas, en formato Word, escritas a 1.5 líneas de espacio, en letra Times New Roman de 12 puntos para los párrafos y de 14 puntos para los subtítulos. Los pies de página deberán escribirse en 10 puntos.

B) Partes que deben contener los textos de artículos de investigación empírica

- | | |
|---|---|
| a. Título: En español e inglés | g. Introducción |
| b. Nombre del autor (o de los autores) | h. Revisión de literatura |
| c. Correo electrónico | i. Planteamiento del problema |
| d. Semblanza de 250 caracteres (máximo) Con fotografía, c/resolución de 300 megapíxeles | j. Método |
| e. Resumen: En español e inglés (abstract) | k. Resultados |
| f. Palabras clave: En español e inglés (keywords) de 3 a 5 | l. Conclusiones |
| | m. Referencias: El formato APA deberá ser utilizado tanto al citar las referencias en el listado final. Todas las fuentes citadas en el cuerpo del escrito deberán ser incluidas en el listado final. |

Todos los interesados deberán enviar su artículo a más tardar el 15 de marzo de 2018 a la cuenta de correo electrónico: riel@cresur.edu.mx

LINEAMIENTOS GENERALES PARA PUBLICAR

C) Partes que deben contener los textos de artículos de investigación documental y ensayos

- | | |
|---------------------------------|--|
| a. Título | i. Referencias: El formato APA deberá ser utilizado tanto al citar las referencias en el escrito como en el listado final. Todas las fuentes citadas en el cuerpo del escrito deberán ser incluidas en el listado final. |
| b. Nombre del autor (o autores) | j. Pies de página: Cuando el texto incluya conceptos tomados de otros autores, de sitios web o de cualquier otra publicación deberá incluirse nota al pie con la referencia bibliográfica correspondiente. |
| c. Correo electrónico | |
| d. Resumen | |
| e. Palabras claves | |
| f. Introducción | |
| g. Desarrollo | |
| h. Conclusiones | |

D) Partes que deben contener los textos de Creación Literaria (Cuento, ensayo, poesía, crónica), Cultura (Cine, teatro, música, artes plásticas), reseñas y literatura (Crónica, cuento y poesía)

a. Formato libre

MECANISMO DE SELECCIÓN/DICTAMEN

- Los artículos se someterán a dictamen "doble ciego", y estará a cargo de los miembros de arbitraje de la Revista.
- El resultado consistirá en tres modalidades: a) publique sin correcciones; b) publique con correcciones; y c) no publique.
- En caso de requerir correcciones, el artículo se enviará al autor para que las realice en un máximo de una semana y devuelva el documento referido

Los dictámenes se enviarán por correo electrónico el 5 de abril de 2018

La RIEL se publicará el 1 de mayo de 2018 en el portal de la revista

JEFATURA DE DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Comitán de Domínguez 31 de diciembre de 2017

“

Si existe una actividad humana que pone en práctica la inclusión, la empatía y la comunión es el teatro.”



*Miguel. (2005). Monumento a Cervantes en Madrid. [Imagen].
Recuperado de <https://www.flickr.com/photos/migonmar25/1471004691>*

José Humberto Trejo Calzada

Actualmente cursa la carrera de Dirección Escénica en Casa Azul (Argos TV). Es egresado de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En 2014 participó como actor en la obra infantil "El Pájaro Azul" de Maurice Maeterlink, bajo la dirección artística de Mónica Raya, obra ganadora del X Premio Lech Hellwig-Górsynski a la Creación Escénica Teatral otorgado por la embajada de Polonia en 2015 y ganadora del tercer lugar en World Stage Design 2017, llevado a cabo en Taiwán. Asimismo Co-dirigió "Cuántos Cuentos Cuentas" de Francois Duregné, producida gracias al Programa Estímulo a la Creación y al Desarrollo Artístico de Tlaxcala 2014, presentándose en una gira por dicho estado y en el Foro Ana María Hernández en la Ciudad de México. En 2015 ganó la beca Incubadora de Grupos Teatrales de Teatro UNAM y la beca Apoyo a las Artes de Fundación Bancomer para producir y dirigir la obra infantil "Kiribati" de Ivonne Lemoine, estrenada en noviembre de 2016; la obra ha dado funciones en el Teatro Lázaro Cárdenas (Michoacán) gracias al programa estatal Vamos al Teatro, el Teatro Jauchavín (Chiapas) y en el Seminario de Cultura Mexicana en la Ciudad de México. En 2016 participó en el elenco "3 Entremeses de Cervantes" bajo la dirección de Horacio Almada. En 2017 comenzó a dar clases de teatro en primarias públicas como parte del programa SALUDARTE del gobierno de la CDMX.



ENSAYO

El personaje teatral extraordinario cervantino: una mirada a La Guardia Cuidadosa y La Cueva de Salamanca de Miguel de Cervantes

The extraordinary theatrical character of Cervantes:
a look at La Guardia Cuidadosa and
La Cueva de Salamanca by Miguel de Cervantes

José Humberto Trejo Calzada
jhcalzada@gmail.com

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2017

Fecha de aceptación: 5 de diciembre de 2017

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo conmemorar las aportaciones de un escritor clave para comprender el hispanismo y la literatura moderna, Miguel de Cervantes Saavedra, a través de analizar la construcción de sus personajes en el género de la literatura dramática, específicamente en el caso de dos de sus entremeses: “La Guarda Cuidadosa” y “La Cueva de Salamanca”. El trabajo de Cervantes implica una mirada crítica al canon dramático de su época, que seguía la preceptiva de Aristóteles, expuesta en su Poética, en el siglo IV A. C., pero que estaría vigente durante trece siglos, y que llegó a ser un modelo a seguir por los escritores europeos, a partir del cual se estructuraban las fábulas y los personajes de una obra dramática, fuera trágica o cómica, con base en los principios del decoro y verosimilitud. De tal forma que el presente trabajo establecerá una comparación entre el enfoque aristotélico del personaje dramático, frente al personaje cervantino que propone una visión más compleja y singular de la ficción.

Palabras clave: Teatro cervantino, entremeses, poética de Aristóteles, drama, fábula, Siglo de Oro.

Abstract

The objective of this work is to commemorate the contributions of a key writer to understand hispanism and modern literature, Miguel de Cervantes Saavedra, through analyzing the construction of his characters in the genre of dramatic literature, specifically in the case of two of his hors d'oeuvres: La Guarda cuidadosa Guardian and la cueva de Salamanca. The work of Cervantes implies a critical look at the dramaturgical canon of his time, which followed the prescriptive one of Aristotle, exposed in his Poetics, in the 4th century BC, but which was valid for thirteen centuries, and that became a model to follow by European writers, from which the fables and characters of a dramatic work were structured, whether they were tragic or comic, based on the principles of decorum and verisimilitude. In such a way the present work will establish a comparison between the Aristotelian approach of the dramatic character and the Cervantes character who proposes a more complex and singular vision of the fiction.

Keywords: Cervantes theater, hors d'oeuvres, poetics of Aristotle, drama, fable, Golden Age.

Introducción

En el año 2016, se cumplieron 400 años de la muerte del escritor español Miguel de Cervantes Saavedra. Para recordar al escritor, la Compañía Espacio Teatro A. C., llevó a escena tres de sus entremeses: *La Guarda Cuidadosa*, *La Cueva de Salamanca* y *Los Habladores*, este último atribuido a Cervantes.¹ El espectáculo tenía una duración de una hora con quince minutos y se presentó en diversos escenarios de la ciudad de México como el Teatro Carlos Lazo, el Teatro Julio Prieto, la Sala Julián Carrillo, la Sala

¹ “Entremés de los habladores se ha atribuido tradicionalmente a Cervantes, pero sin pruebas contundentes. En el siglo XIX, Fernández Guerra confiesa haber visto una edición de 1646 en la que tal obra se atribuía a Cervantes. De cualquier modo, no se ha confirmado la existencia de esta edición ni de la atribución en ella contenida. En 1881 Manuel de Foronda edita esta obra atribuyéndola a Cervantes.” (Maestro, 2013).

Salvador Novo, el Foro Ana María Hernández, así como lugares al aire libre: el Jardín del Arte de Sullivan, la explanada del Palacio de Medicina² y la explanada del Hospital Siglo XXI del IMSS, entre otros.

La dirección corrió a cargo de Horacio Almada Anderson, maestro de la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro de la UNAM, quien invitó a participar como actor al autor de este artículo en el proyecto en septiembre de 2015 para estrenar en enero de 2016. El elenco de la compañía estaba formado por cuatro actores -entre ellos quien escribe- y cuatro actrices: Alfredo Cruz, Angélica Escamilla, Carmen Vera, Cristina Ramos, José Carlos Parra, Marcela Rigoletti y Miguel Nucho. Cada actor y actriz interpretaba al menos a tres personajes diferentes, uno en cada entremés, con pequeños pero significativos cambios de vestuario durante las transiciones de una obra a otra.

En cada función hubo una respuesta favorable y entusiasta del público, conformado muchas veces por estudiantes de preparatoria, universitarios y familias en general. Muchas veces hubo comentarios alentadores o felicitaciones al terminar las obras “que bonito hablan”, decían los espectadores, “que buena memoria jóvenes”, en fin, la experiencia detonó en una serie de preguntas, ¿Qué había en estos entremeses que complacían tanto a niños como a personas de la tercer edad e incluso a jóvenes de preparatoria -público difícil de sorprender-?, ¿Qué elementos de la ficción generaban que públicos de diversas clases sociales se sintieran identificados por igual?

Si existe una actividad humana que pone en práctica la inclusión, la empatía y la comunión es el teatro.

...el teatro es ceremonia y arte de la representación, ver y actuar: conocimiento de nuevos ángulos y experiencias en la participación y reflexión del espectador y cause para experimentar otras posibilidades de vida en la disponibilidad del actor. Además de una forma de arte, es una dimensión humana” (Tejerina, 1996).

En otras palabras, el teatro es un mecanismo que expone en una estructura ficticia, posibilidades diversas de la realidad, situaciones hipotéticas que enfrentan a quien las escucha y observa con su propia inteligencia y experiencia de vida. “Un texto (o una acción), un cuerpo de un actor, un escenario, un espectador: ésta parece ser la cadena obligada de toda comunicación teatral.” (Pavis, 1998)

Ahora bien, se le llama entremés a una obra cómica de corta duración que solía representarse en medio de los actos (Pavis, 1998) de las representaciones del Siglo de Oro Español, para divertir al público mientras los actores principales se cambiaban de vestuario o movían algún objeto del escenario para marcar un espacio diferente al del acto anterior. Este pequeño episodio mostraba un universo ficticio autónomo a la Comedia mayor y generalmente era actuado por una compañía de teatro diferente, se trataba pues de un intermedio, un subgénero de la literatura dramática que poco a poco se emancipó.

El término entremés se empezó a utilizar de manera oficial a partir de 1611. Antes, la palabra entremés, que poco a poco adquirió popularidad, se usaba indistintamente con el término paso que fue utilizado por el dramaturgo Lope de Rueda para nombrar sus obras cortas (Sopena, 2000) porque designaba el paso de una jornada a otra, a mediados del siglo XVI. La acción era simple, “sus protagonistas son los que en otro tipo de teatro resultan secundarios: grotescos seres del pueblo bajo, criados, rufianes, negros, bobos; el lenguaje, sin pretensiones literarias, se limita a reproducir la jerga callejera en todo su realismo, grosería y agilidad” (Sopena, 2000).

² La función completa que se dio en el Palacio de Medicina: TRES ENTREMESSES DE MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA COMPLETO 2016, puede ser consultada en el siguiente link <https://www.youtube.com/watch?v=59jcZoy2JDg&t=3s>

Miguel de Cervantes revolucionará este género, con posibilidades nunca antes imaginadas, a través de dotar de gran fuerza a personajes que podrían parecer “secundarios”, lo que significó una postura poco común y poco entendida en su contexto, provocando el rechazo de su obra dramática de parte de la crítica de su época e incluso contemporánea, de hecho, no fue hasta la década de los sesenta del siglo XX, cuando prosperó la primera generación de investigadores interesados en especializarse en su teatro (González, 2012). Si bien en la actualidad el estudio del teatro cervantino ha ganado más adeptos, cabe mencionar que sus obras han sido realmente muy poco representadas en el país y en general, en Latinoamérica. Ha faltado, como señala el crítico español Jesús G. Maestro³, intérpretes, desde el punto de vista académico y teatral, interesados en desentrañar sus ficciones.

El legado inconcluso: Cervantes como hombre de teatro

Miguel de Cervantes nació, probablemente, el 29 de septiembre de 1547, en Alcalá de Henares y falleció el 22 de abril de 1616, en Madrid, a la edad de 68 años,

Fue el cuarto de siete hijos que tuvo Rodrigo de Cervantes, modesto cirujano que, con toda su familia, se trasladó a Valladolid en 1551, donde la suerte no le fue propicia, ya que estuvo encarcelado por varios meses, a pesar de su hidalguía, y sus bienes fueron embargados (Riquer, 2005).

No se sabe mucho sobre la infancia y adolescencia de este escritor, sin embargo, hay dos cosas seguras, nunca llegó a matricularse en ninguna universidad (Canavaggio, 2004) y a la edad de 18 años fue espectador de una obra de teatro de la Compañía de Lope de Rueda (Macgowan et al. Melnitz, 1994), lo que significó una gran influencia para el teatro de Cervantes, quien apreció a Rueda como el más grande comediógrafo de España, así se puede leer en su *Prólogo al lector* en la edición de *Ocho comedias y ocho entremeses*,

En el tiempo deste célebre español, todos los aparatos de un autor de comedias se encerraban en un costal, y se cifraban en cuatro pellicos blancos guarnecidos de guadamecí dorado, y en cuatro barbas y cabelleras y cuatro cayados, poco más o menos. Las comedias eran unos coloquios, como églogas, entre dos o tres pastores y alguna pastora; aderezábanlas y dilatábanlas con dos o tres entremeses, ya de negra, ya de rufián, ya de bobo y ya de vizcaíno: que todas estas cuatro figuras y otras muchas hacía el tal Lope con la mayor excelencia y propiedad que pudiera imaginarse. (Cervantes, 2001)

A la edad de 19 años, se publicaron por primera vez tres poesías suyas en el libro sobre la enfermedad y muerte de la reina Isabel de Valois, escrito en 1566 por el catedrático Juan López de Hoyos, quien fuera su maestro (Riquer, 2005). En 1569 huye a Roma por haber herido supuestamente a un tal Antonio de Sigura en duelo, pasó entonces al servicio del cardenal Giulio Acquaviva, a quien dejó pronto para enlistarse como soldado en la compañía del capitán Diego de Urbina (Riquer, 2005), donde ya militaba su hermano menor Rodrigo. La compañía se enfrentaría a los turcos el 7 de octubre de 1571 en la batalla de Lepanto, en la cual Cervantes “recibe dos disparos de arcabuz en el pecho, en tanto que un tercero

³ Vid. “El personaje Teatral en las Comedias de Cervantes”, consultado el 24 de diciembre de 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=9q-819DaStIM>

le hace perder el uso de la mano izquierda; de ahí el sobrenombre que le daría la posteridad: El manco de Lepanto (Canavaggio, 2004).

En su regreso hacia España, su ejército fue interceptado por una flotilla turca a la altura de las costas catalanas, entonces fue capturado junto con su hermano y llevado a Argel, donde pasó cinco años como esclavo, durante los cuales intentó fugarse cuatro veces, sin tener éxito (Canavaggio, 2004). Algunas de sus obras hacen referencia a lo que vivió en su cautiverio, por ejemplo, en *Los baños de Argel*, se describe que una de las torturas más comunes para quienes intentaban escapar era ser encadenado con cadenas tan pesadas que les era imposible mantenerse en pie, en fin, es difícil comprender el terrible sufrimiento que vivió durante su secuestro.

Cervantes quedó libre el 19 de septiembre de 1580, gracias a que los padres Trinitarios, fray Antonio de la Bella y fray Juan Gil, pagaron la cantidad de 500 escudos por su rescate (Riquer, 2005), así es como a los 33 años regresa a Madrid con su familia que estaba llena de deudas por todo lo que tuvieron que invertir en el rescate de sus hijos. Un año después, aceptó una misión secreta en Orán a cambio de cincuenta ducados para ayudar en su hogar, en 1582 solicitó un empleo en las Indias, sin éxito. En 1584 tuvo una relación adúltera con la mujer de un tabernero, con quien tuvo una hija llamada Isabel; unos meses después, a la edad de 37, se casó en Esquivias con Catalina de Salazar y Palacios, “joven que no llegaba a los veinte años y que aportó una pequeña dote” (Riquer, 2005).

Lo primero que hace Cervantes, en sus años de cierta estabilidad, es escribir la obra de teatro *El trato de Argel*, incluso antes que su primera novela *La Galatea*, publicada en 1585. Inmediatamente después escribió su tragedia *La Numancia*, considerada “la primera tragedia en la historia universal donde los protagonistas no son aristócratas sino gente humilde” (Díez-Pérez, 2012). En 1587 se mudó a Sevilla, encargado de recolectar suministros para la guerra, en 1590 vuelve a solicitar un puesto en las Indias y nuevamente le es negado. En 1592 firma un contrato con el famoso actor Rodrigo Osorio para escribirle seis comedias a su Compañía de teatro (González, 2012), sin duda con la esperanza de darse a conocer en la escena española, sin embargo, el contrato es incumplido por Cervantes porque fue encarcelado meses después “con el pretexto de que, ejerciendo su comisaría, había vendido trescientas fanegas de trigo sin autorización...” (Riquer, 2005).

En 1594 volvió a la cárcel por declararse en bancarrota y no poder pagar sus deudas. En 1604 se mudó a Valladolid, donde se encontró con el editor Francisco Robles, hijo de quien publicara *La Galatea*; Cervantes llegó a un acuerdo con él y a finales de ese año se imprimió *El Quijote*, que tuvo un éxito inmediato. En junio de 1605 regresó unos días a prisión, debido a que un hombre fue herido en duelo frente a su casa y se lo llevaron como sospechoso del asesinato. Durante los siguientes años escribió y difundió el resto de sus novelas⁴.

Un año antes de morir, publicó en 1615, a los 68 años de edad, la segunda parte del *Quijote y sus Ocho comedias y ocho entremeses nunca representados*⁵, pero Robles -que como se ha señalado ya, era su impresor de cabecera e incluso aceptó publicar la segunda parte de su célebre novela-, se negó a imprimir y tuvieron que ver la luz en el taller de Juan Villarroel (González, 2012). Lo que demuestra que Cervantes se esforzó hasta el final para sacar del cajón del olvido sus obras de teatro

⁴ En 1613 aparecen sus Novelas ejemplares: *La Gitanilla*, *El amante liberal*, *Rinconete y Cortadillo*, *La española inglesa*, *El licenciado Vidriera*, *La fuerza de la sangre*, *El celoso extremeño*, *La ilustre fregona*, *Las dos doncellas*, *La señora Cornelia*, *El casamiento engañoso* y *El coloquio de los perros*.

⁵ Comedias: *El Gallardo español*, *La casa de los celos y selvas de Ardenia*, *Los baños de Argel*, *El rufián dichoso*, *La gran sultana doña Catalina de Oviedo*, *El laberinto del amor*, *La entretenida*, *Pedro de Urdemales*. Entremeses: *El juez de los divorcios*, *El rufián viudo*, *La elección de los alcaldes de Daganzo*, *La guarda Cuidadosa*, *El vizcaíno fingido*, *El retablo de las maravillas*, *La Cueva de Salamanca*, *El viejo celoso*.

y, aunque sabía que moriría sin ver en escena sus pequeños tesoros, las dejó para futuros intérpretes, convirtiéndose en el primer dramaturgo en hacer algo así, pues en su tiempo y desde siempre los textos se escribían y se representaban al momento. La acción de Cervantes significa la emancipación de la literatura dramática de su contexto y de su autor.

El teatro de Cervantes nunca pudo insertarse en su época y de hecho, pasaron más de 300 años para que sus entremeses fueran llevados por primera vez a la escena por la compañía de teatro La Barraca, bajo la dirección de García Lorca, en 1930 (González, 2012), ya no se diga sus comedias o tragedias. Tres son las razones más comunes para explicar la falta de intérpretes del teatro cervantino: a) los trece años que estuvo fuera de España, Cervantes se perdió la construcción de los primeros edificios teatrales y la consolidación de las compañías profesionales; b) el aumento de la popularidad de Félix Lope de Vega “el monstruo de la naturaleza”, que contaba con el apoyo de la corona, las compañías y la popularidad del pueblo; y c) el estilo de Cervantes era muy diferente al canon impuesto hasta ese momento, por lo que no hubo personas que pudieran comprender la renovación estructural que significaba su teatro, sobre este último punto se abundará más adelante.

Antecedentes de la dramaturgia occidental: la preceptiva aristotélica

El primer texto que reflexiona sobre los elementos compositivos del teatro fue *La Poética* de Aristóteles, escrito en el siglo IV a. C., y considerado como un modelo a seguir de la dramaturgia hasta muy entrado el siglo XVIII (Maestro, 1999). El filósofo griego analizó específicamente la tragedia griega ateniense, que se representaba durante los festivales dedicados al Dios del vino Dionisio, cien años antes de que él plasmara sus críticas (Macgowan et al. Melnitz, 1994) y es importante hacer notar que no le da un nombre, es decir, un concepto, al arte de la literatura, por lo que sus ideas se pueden considerar incluso más descriptivas que preceptivas: “...el arte que imita sólo con el lenguaje, en prosa o en verso y, en ese caso, con versos diferentes combinados entre sí y con un solo género de ellos, carece de nombre hasta ahora” (Aristóteles, 1974).

Aristóteles estableció que la tragedia imita a los hombres mejores de lo que son en realidad, mientras que la comedia los representa peores, ya que “lo risible es parte de lo feo. Pues lo risible es un defecto y una fealdad que no causa dolor ni ruina...” (Aristóteles, 1974). Distingue de la tragedia tres elementos que componen su estructura interna: a) la fábula o composición de los hechos; b) el carácter o personaje y c) el pensamiento del personaje o su lenguaje. Siendo para el filósofo la fábula el elemento más importante, que condiciona de manera externa al personaje,

...es la tragedia imitación, no de personas, sino de una acción y de una vida (...) De suerte que los hechos y la fábula son el fin de la tragedia (...) Además, los medios principales con los que la tragedia seduce al alma son partes de la fábula, me refiero a las peripecias [suceso imprevisto que provoca un cambio fortuna del personaje] y las agniciones [reconocimientos o toma de consciencia del personaje] (...) La fábula es, por consiguiente, el principio y como el alma de la tragedia, y, en segundo lugar, los caracteres [personajes]. (Aristóteles, 1974).

Para Aristóteles, lo maravilloso, que es algo que debe estar incorporado en toda tragedia, se muestra en la fábula, pues se trata de una acción o suceso externo al personaje de naturaleza sorprendente o

irracional, aunque lo irracional debe usarse con moderación o excepcionalmente, ya que sobresale ante todo el principio de la verosimilitud, uno de los mayores imperativos que debe cumplir el arte, es decir, la trama debe ser lógica y creíble,

Se debe preferir lo imposible verosímil a lo posible increíble. Y los argumentos no deben componerse de partes irracionales, sino que, o no deben en absoluto tener nada irracional o, de lo contrario, debe estar fuera de la fábula (...) si se introduce lo irracional y parece ser admitido bastante razonablemente, también puede serlo algo absurdo. (Aristóteles, 1974).

Sobre el carácter dice que debe ser apropiado, “pues es posible que el carácter sea varonil, pero no es apropiado a una mujer ser varonil o temible” (Aristóteles, 1974), es decir, consecuente a lo que se espera que sea el personaje; nuevamente sobresale el principio de verosimilitud. De la misma forma, el pensamiento o lenguaje con el que se debe expresar cada personaje debe corresponder a su estatus. Aristóteles consideró motivo de censura escribir “cosas imposibles, o irracionales, o dañinas, o contradictorias, o contrarias a la corrección del arte” (Aristóteles, 1974). Las premisas anteriores serán reafirmadas 300 años después por el dramaturgo latino Horacio, en su propia *Arte Poética*, al ceñir aún más las reglas del decoro de los personajes,

Pinta a tus Héroes amorosos. Más no formes Pastores cariñosos (...) la escena pide razón severa, y la justa decencia ha de guardarse. Si un nuevo personaje ha de inventarse, que esté acorde consigo se desea y que hasta el fin como al principio sea” (Flaco, 2008). Y la verosimilitud de la acción sigue privilegiando: “Aquello que no creo me fastidia (Flaco, 2008).

El canon poético exigirá a los dramaturgos escribir caracteres que actúen según el orden moral que la sociedad les exige, por tanto, niega a los personajes vulgares (del vulgo) -que protagonizaban las comedias- la posibilidad de expresar emociones o pensamiento elevados que son únicamente dignos de personajes nobles, de tal forma los reyes, los caballeros, los héroes griegos con nombre propio, serán los únicos capaces de emplear un lenguaje virtuoso y poético; mientras que los criados, los campesinos, los mendigos sin nombre sólo podrán emplear un lenguaje sencillo, como el que usa el público en su cotidianidad. Esta división categórica derivará en un amplio repertorio de personajes “planos”: “el tipo de figura que nunca asombra al lector, sino antes bien lo deleita por actuar precisamente como se esperara que lo haga” (Ong, 2016), cuya principal función es seguir el entramado de la fábula.

Aportación de Cervantes: el personaje extraordinario en *La Guarda Cuidadosa* y *La Cueva de Salamanca*

Opuesto al personaje “plano” está el personaje “redondo”, que actúa de forma imprevisible, sorpresiva, pero coherente con sus motivaciones internas -se puede hablar incluso de una voluntad-, se muestra con una estructura compleja, casi como una persona real (Ong, 2016). Este personaje se desarrollará en la literatura italiana del Renacimiento (Boccaccio, Alighieri) y poco a poco permeará el resto de Europa. Será precisamente Cervantes uno de los primeros escritores en renovar el molde de las

figuras cómicas que aparecen en el teatro entremesil, porque en su teatro “pinta no entes de una pieza (...) sino seres con una sombra de complejidad, con una alternancia de sentimientos con intención moderna...” (Asensio, 1971).

Al dotar de contrastes y profundidad a los personajes cómicos, concebidos siempre como estereotipos, Cervantes puso en tela de juicio el principio del decoro poético, al criticar la estructura moral de su época que determina a los personajes a actuar de maneras muy limitadas en los diversos matices de posibilidad que caracterizan la ficción.

Un personaje que rompe el decoro es un personaje que rompe las limitaciones formales y funcionales impuestas por la metafísica antigua a su modo personal de hablar y de actuar, y que discute además, desde su experiencia personal, la validez del orden moral desde el que se exigen y justifican tales imperativos. (Maestro, 1999).

La premisa que exige de la comedia mostrar caracteres peores de lo que son en la realidad se ha puesto en duda. El caso de *La Guarda Cuidadosa* muestra a un Soldado pobre, casi en la indigencia, profundamente enamorado de Cristinica, la criada de una casa. Las palabras con las que expresa su amor dan muestra de una nobleza espiritual que de ninguna forma puede ser concebida como de alguien “peor” a un ser humano real, ni siquiera su contrincante, el Sacristán, también enamorado de Cristinica, da muestras de pensar con vileza, de hecho ninguno de los personajes de ese entremés refleja en sus actos o expresiones cualidades que puedan ser adjetivadas como “feas”. Nadie es ruin, nadie actúa con malicia, incluso el personaje del Amo, que cae accidentalmente en medio de la pelea entre los dos galanes enamorados, trata a ambos con cordialidad y le confiere a Cristinica la libertad de elegir marido como le plazca.

Lo único “feo”, por no decir injusto, es la situación del Soldado, quien después de sobrevivir a una experiencia tan atroz como la guerra, llega a su España completamente arruinado, sin dinero, sin casa, sin bienes, en la plena indigencia, después de luchar por un reino que se ha favorecido económica y políticamente con su desgracia. Lo que es “peor” en *La Guarda Cuidadosa* no son los personajes, sino las condiciones sociales a las que están subordinados. Léase el momento en que el Soldado decide quedarse -por tiempo indefinido- afuera de la casa donde trabaja Cristinica para ahuyentar a todos los posibles galanes que pasen por ahí,

¡Oh, mujeres, mujeres, todas, o las más, mudables y antojadizas! ¡Dejas, Cristinica, a esta flor, a este jardín de la soldadesca, y acomodaste con el muladar de un sotasacristán, pudiendo acomodarte con un sacristán entero, y aun con un canónigo? Pero yo procuraré que te entre en mal provecho, si puedo, aguando tu gusto, con ojear desta calle y de tu puerta a los que imaginare que por alguna vía pueden ser tus amantes; y así vendré a alcanzar nombre de la guarda cuidadosa. (Cervantes, 2003)

Al potenciar a sus personajes, la fábula queda ahora en un segundo plano, como se puede comprobar en *La Guarda Cuidadosa*, la mitad del entremés muestra una repetición de una misma acción: el Soldado peleándose con un limosnero, luego con un vendedor y más tarde con el zapatero quienes, por distintas razones, buscan a Cristinica. Finalmente entra el Amo de la casa a quien también ataca y la acción se condensa para dar una resolución pronta a la fábula, que termina con la boda entre la muchacha y el Sacristán. La organización de los hechos no destaca por su complejidad o su elaborada organización, sin

embargo, lo “maravilloso” Cervantes lo integra en la manera de ser de los personajes, son sus reacciones y contradicciones las que “sorprenden”.

En el caso de La Cueva de Salamanca, la fábula cuenta cómo Pancrasio sale de viaje a la boda de su hermana y deja a su esposa Leonarda en casa, acompañada con su criada Cristina. Ellas aprovechan la ausencia de Pancrasio para meter a sus amantes, el Sacristán Riponce y el Barbero Roque, sin embargo, antes de que ellos lleguen, aparece un estudiante que dice ser aprendiz de Salamanca (la Universidad donde se suponía enseñaban hechicería y ocultismo), Leonarda y Cristina le dan asilo y cuando llegan sus amantes comienzan una divertida -y sexual- velada llena de vino y comida, que será interrumpida por el imprevisto regreso de Pancrasio, quien no pudo llegar a su destino debido a que se rompió una rueda de su carroza. Ante la presencia de su marido, Leonarda esconde a todos los hombres pero el Estudiante sale al descubierto y para contener la ira de Pancrasio finge un conjuro mágico donde supuestamente invoca demonios del infierno, que resultan ser el Barbero y el Sacristán actuando como demonios. El engaño logra consumarse y Pancrasio, asustado, pasa por desapercibido el adulterio.

En la fábula anterior cabe destacar que incluso Cervantes no le da un final claro al entremés porque tanto los amantes como el marido se quedan a pasar la noche en la casa, no se explica cómo van a salir el Sacristán y el Barbero de la casa de Pancrasio o si existe la posibilidad, esa misma noche, de que Pancrasio descubra el engaño. Esta licencia que se toma el autor para dejar un final abierto a la imaginación del público demuestra que la fábula no es la estructura máxima que determina el acontecer de los personajes, el alma del drama no está ahora en el entramado sino en los caracteres. Cabe señalar que la burla hacia el personaje del marido cornudo procede sin malicia alguna, no es de ninguna manera un castigo cruel, sino una exposición de la tontería humana. Pancrasio se muestra, por un lado inocente, al ser una víctima de su esposa, y por otro lado ridículo, al pretender ser el hombre fuerte que la cuide de los “demonios”. Esta contradicción en el personaje demuestra el interés de Cervantes para salvarlo del escarnio y la humillación, con la cual se acostumbraba a sancionar al bobo en la comedia.

En este sentido, la música y el festejo siempre están presentes en el desenlace de ambos entremeses, no como una celebración impuesta por un orden divino o social⁶, sino por voluntad de los personajes, pues lograron el concilio y la armonía entre ellos. Por ejemplo, cuando Cristinica elige de marido al Sacristán, el Soldado respeta su decisión y en lugar de seguir discutiendo se une al festejo cantando “Ante la fuerza de hecho, se pierde cualquier derecho” (Cervantes, 2003). Tampoco el final violento tiene lugar en la visión cervantina, de hecho, en La Cueva de Salamanca, el desenlace procede sin dolo para los personajes. Sustituye la represión del imperativo social por la armonía de la música, ya que Pancrasio termina cantando y festejando hombro con hombro con los amantes de su mujer, “...la canción agrupa a todos los que han tenido parte en el entremés...” (Rangel, 2015).

Sus personajes apuntan a que son capaces de perdonar y confiar en sus enemigos, por tanto, su carácter se muestra generoso ante los demás, a pesar de pertenecer a un estatus social bajo. Esta virtud reivindica a los locos, rufianes, prostitutas, mujeres adúlteras, bobos, criadas y mendigos que protagonizan sus ficciones, quienes no cumplen las funciones que de ellos se espera (limosnear, lastimar, timar, robar, etc.), sino que actúan incluso de forma más noble que muchos de alto estatus. Lejos de denigrar a estos personajes, Cervantes “...busca una risa compasiva que dota de dignidad a una categoría estética considerada por muchos, aún en nuestro tiempo, como baja, insignificante o grosera.” (Rangel, 2015).

⁶ Como solía ser la resolución habitual de una comedia, donde un Rey o un Dios venían a resolver el enredo de los personajes. El otro desenlace más recurrente era que la comedia terminara en pelea, “a palos”.

Cervantes le da voz a aquellos que no tienen muchas opciones de hacerse visibles en la sociedad, su escena incluye a las personas marginadas y relegadas de la sociedad, que no se encuentran representadas por la mayoría. Nadie más en su tiempo tuvo el interés en revalorar a estas personas. Por lo cual no sólo atenta contra el principio del decoro, provoca, además, un desajuste en el principio de verosimilitud, la máxima aristotélica. Porque la manera en la que Cervantes construye el espíritu de sus personajes “vulgares” es de una forma extra-ordinaria, es decir, si bien no pueden competir con los personajes nobles como los caballeros o los reyes en cuanto a riqueza o fuerza, lo hacen por la singularidad de su personalidad identificada por su desbordado ingenio o la amplia cultura caballeresca con la que alimentan su imaginación.

Los personajes de sus entremeses poseen una excentricidad fuera de lo común, que los aleja aún más de su tratamiento posible, probable y creíble. Si ya no es verosímil que un soldado se muestre contrario a lo que se espera de él (en lugar de ser fuerte y aguerrido es pobre y vagabundo), es todavía más incoherente que piense y actúe como el Soldado de *La Guarda Cuidadosa*, por lo cual el personaje del entremés cervantino no sólo es redondo, sino algo más. La ingenuidad de Pancrasio, la inocencia de Cristinica, la pasión del Soldado se convierten en una particularidad que singulariza al personaje “y los convierte en objeto de admiración [...] su sola presencia y actuación suele incidir de forma decisiva en la fábula” (Frenk, 2007). Son personajes extraordinarios, alejados totalmente del horizonte de expectativas de su contexto.

Los grandes dramaturgos del Siglo de Oro español suelen prestar a sus personajes una atención paralela o superior a aquella que dedican a la acción [...] Al encontrarnos con esos personajes singularizados por un rasgo peculiar o por reacciones de una intensidad anómala y al interesarnos por ellos, abandonamos el terreno de las verdades universales en que se han desarrollado muchos estudios sobre la comedia, para adentrarnos en el mundo de lo individual, lo único, lo extraordinario. (Frenk, 2007)

En el teatro, donde los actores interpretan personajes ficticios frente al espectador, el espectáculo de los entremeses se da por sí sólo cuando aparecen estos extraños personajes y el público queda fascinado por ellos. “Ahí es el espectáculo lo que cuenta, el espectáculo de un personaje curioso o conmovedor, siempre extraño. Ahí estamos en el deleite puro, estamos viendo y viviendo la carne y los nervios y la sangre de la obra de arte literaria.” (Frenk, 2007). Los personajes de los entremeses cervantinos transforman las expectativas y los prejuicios del público, a través de mostrar seres humanos llenos de contradicciones, hermosos y grotescos a la vez. Una de las máximas virtudes de la creación poética cervantina se consigue cuando el autor “logra abarcar de un aletazo la totalidad de lo existente, conjurar de un golpe lo más cercano y lo más lejano. Aquello que para nuestra experiencia está y permanecerá siempre rígidamente separado y se une en virtud del hechizo poético.” (Pfeiffer, 1979).

Conclusión

En este trabajo se analizaron las aportaciones del personaje teatral cervantino, particularmente los referidos en los entremeses *La Guarda Cuidadosa* y *La Cueva de Salamanca*, pero sin duda este mecanismo está presente en toda su literatura. Muchos son los estudios que dan cuenta de la complejidad y

riqueza de Alonso Quijano y Sancho Panza en *El Quijote* y de muchos otros personajes de su novela. La ficción de Cervantes es sumamente crítica, incluso si se confronta con las estructuras morales y sociales contemporáneas, por tanto, las interpretaciones de su literatura merecen ser renovadas, pues siempre darán lugar a profundas reflexiones sobre la condición humana. Su teatro permaneció en el cajón del olvido durante 300 años y aun así logró sobrevivir e inspirar, conócese, por ejemplo, la influencia que tuvo en grandes dramaturgos del siglo XX, como Bertol Brecht.

Las instituciones públicas interesadas en mejorar el nivel educativo de un país, como lo serían las universidades, los centros culturales, los teatros, etc. Deberían interesarse no sólo por conocer la obra teatral cervantina, sino por darle voz y cuerpo en el escenario, pues muy pocas son las obras que pueden generar un discurso de inclusión tan potente, tan integrador, tan empático y a la vez, tan subversivo. También el tratamiento que le da a la mujer en sus obras, que es motivo de muchos otros escritos, es totalmente progresista y su visión empata con muchos de los actuales discursos feministas, pues la mujer en Cervantes deja de estar subordinada a su condición moral y actúa también bajo su libre albedrío para conseguir lo que desea (véase, por ejemplo, *El laberinto de amor*).

Latinoamérica ha tenido siempre una condición marginada respecto al canon europeo y a la preceptiva norteamericana, por tanto, puede empatizar perfectamente con la poética cervantina. Gran parte de la aceptación y el éxito de la puesta en escena de los entremeses, que se describió al principio de este artículo, refleja que el público se siente plenamente identificado con la ficción que propone, todas y todos tienen un lugar en su escena. Además, el hispanismo de Latinoamérica tiene fuertes raíces en la cultura literaria del Siglo de Oro español, prueba de ello es que los personajes arquetípicos de sus obras aún tienen gran fuerza y presencia en nuestro imaginario colectivo, tales como el viejo impotente, la mujer pícara, la esposa adúltera, la cortesana hábil, el bobo engañado, el vagabundo loco, etc. La mayoría pueden ser reconocidos en la cultura popular.

Cervantes, al compadecerse de las circunstancias de sus personajes marginados, confiriéndoles un valor extraordinario que retrata su belleza humana, pareciera decir que hasta la persona que más rechazo pueda provocar puede llegar a conmover si se le da la oportunidad de ser escuchado. Sus entremeses retratan una clase social marginada pero con valores positivos exaltados, una sociedad pícara, juguetona, con una cultura propia que vive al margen del resto, ocultos en lo que podría parecer un ambiente clandestino. Si ponemos atención a esta división de clases de la ficción cervantina, notaremos que no ha cambiado mucho, al menos en lo que a Latinoamérica se refiere, pues es una de las regiones que concentran mayor desigualdad económica y social, motivo por el cual un discurso teatral como el de Cervantes es apropiado porque alienta a conciliar, a integrar la diversidad, a organizar un convivio poético que permita transformar prejuicios y reconocer la identidad del Otro que también vive, sueña y desea, para reafirmar con ello la propia identidad.

En este sentido, el teatro de Miguel de Cervantes invita a cuestionar los condicionamientos morales que son impuestos, esto es, ¿Qué dice la sociedad que debería ser y hacer, qué necesito realmente hacer y quién quiero ser? Como dijera Mario Vargas Llosa sobre su célebre novela, “¿Qué idea de libertad se hace Don Quijote? La misma que, a partir del siglo XVIII, se harían en Europa los llamados liberales: la libertad es la soberanía de un individuo para decidir su vida sin presiones ni condicionamientos, en exclusiva función de su inteligencia y voluntad” (Vargas, 2005). Esta postura es una constante que permea en toda su literatura.

Referencias

- Aristóteles. (1974). *Poética de Aristóteles*. Madrid: Gredos.
- Asensio, E. (1971). *Itinerario del entremés: Desde Lope de Rueda hasta Quiñones de Benavente*. Madrid : Gredos.
- Canavaggio, J. (2004). *Cervantes en su vivir*. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cervantes-en-su-vivir-0/html/>
- Cervantes, M. d. (2001). *La Cueva de Salamanca*. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes : http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-cueva-de-salamanca--0/html/ff329352-82b1-11df-acc7-002185ce6064_5.html#i_0_
- Cervantes, M. d. (2001). Prólogo al lector de “Ocho comedias y ocho entremeses nunca representados”. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ocho-comedias-y-ocho-entremeses-nuevos-nunca-representados--0/html/ff32b9ea-82b1-11df-acc7-002185ce6064_5.html
- Cervantes, M. d. (2003). *La Guarda Cuidadosa*. Obtenido de Biblioteca Virtual Universal: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/70718.pdf>
- Díez-Pérez, J. (2012). *La Numancia*. La Diabla, 05-07.
- Flaco, Q. H. (2008). “Arte poética” de Horacio o “Epístola a los Pinsones”. Madrid: Alicante; Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes Alicante.
- Frenk, M. (2007). *Del Siglo de Oro español*. Ciudad de México: Colegio de México .
- Guzmán, X. R. (2015). *¿De qué te ríes? La máquina cómica de Cervantes en los Entremeses*. Ciudad de México: Tesis de Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas de la UNAM.
- Llosa, M.V. (2004). *Una novela para el siglo XXI*. En M. d. Cervantes, *Don Quijote de la Mancha* (pág. XIX). Querétaro: Real Academia Española.
- Macgowan, K., & Melnitz, W. (1994). *Las edades de oro del teatro*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Maestro, J. G. (1999). *Poética del personaje en las comedias de Miguel de Cervantes*. Obtenido de Dialnet: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/70718.pdf>
- Maestro, J. G. (2000). *La escena imaginaria: Poética del teatro de Miguel de Cervantes*. Madrid: Editorial Iberoamericana.
- Maestro, J. G. (2013). *Calipso Eclipsado: El teatro de Cervantes más allá del Siglo de Oro*. Madrid: Verbum.
- Maestro, J. G. (10 de abril de 2015). *El personaje teatral en las comedias de Cervantes*. Obtenido de YouTube.com : <https://www.youtube.com/watch?v=9q819DaStIM>
- Ong, W. J. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Pavis, P. (1998). Diccionario del teatro. Barcelona: Paidós.

Pfeiffer, J. (1979). La poesía: Hacia la comprensión de lo poético. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Puche, A. G. (2012). La aventura experimental del teatro cervantino. Galicia: Academia del Hispanismo.

Ramón Sopena S.A. (2000). El Siglo de Oro español y sus contemporáneos: Una visión en conjunto de la literatura española en los siglos XVI y XVII comparada con la de otros países. Barcelona: Sopena. Riquer,

M. d. (2004). Cervantes y el "Quijote". En M. d. Cervantes, Don Quijote de la Mancha (págs. XLV-LIX). Querétaro: Real Academia Española.

Tejerina, I. (1996). Dramatización y teatro infantil: Dimensiones psicopedagógicas y expresivas. Ciudad de México: Siglo Veintiuno.

