

# inventio

La génesis de la cultura universitaria en Morelos

ISSN: 2007-1760  
Año 12 Núm 28  
noviembre 2016 - febrero 2017

**PENSAMIENTO UNIVERSITARIO**

**CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

**CRÍTICA Y ARTIFICIOS**

**SIGNIFICAR CON TEXTOS**

**GALERÍA / ARMANDO ROMERO**

**POESÍA / CLAUDIA HERNÁNDEZ DE VALLE-ARIZPE**



# inventio

La génesis de la cultura universitaria en Morelos

*Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*

Año 12 • Número 28

noviembre 2016 - febrero 2017

## Rector

Alejandro Vera Jiménez

## Secretario Académico

Gustavo Urquiza Beltrán

## Directora

Lydia Elizalde y Valdés

## Consejo editorial

Ivonne Pallares (editora académica); Ana Yarto (editora); Elsa Guzmán Gómez (Ciencias Agropecuarias); Verónica Lira Ruan (Ciencias Exactas e Ingeniería); Vera L. Petricevich López (Ciencias de la Salud); María Luisa Villarreal Ortega (Ciencias Naturales); Humberto García Jiménez / Joaquín Mercado Yebra (Ciencias Sociales y Administrativas); Ana Esther Escalante Ferrer / Elizabeth Valencia Chávez (Educación y Humanidades); León Guillermo Gutiérrez (Poesía)

## Coordinación editorial

Gerardo Ochoa

## Diseño y formación

Jade Gutiérrez

 **ÍNDICE DE REVISTAS MEXICANAS**  
CONACYT DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

*Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, año 12, número 28, noviembre 2016 - febrero 2017, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), a través de la Dirección de Publicaciones de Investigación, Edificio 1, planta baja, Campus Norte. Avenida Universidad 1001, colonia Chamilpa, CP 62209, Cuernavaca, Morelos, México. Teléfono (01-777) 329-7909. Correo electrónico: [publicaciones@uaem.mx](mailto:publicaciones@uaem.mx). Las normas editoriales pueden consultarse en [inventio.uaem.mx](http://inventio.uaem.mx) o en el correo: [inventio@uaem.mx](mailto:inventio@uaem.mx).

Editora responsable: Dra. Lydia Elizalde y Valdés. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2009-093012081100-102. ISSN: 2007-1760 Impresa por Dicograf SA de CV, avenida Poder Legislativo 304, colonia Prados de Cuernavaca, CP 62239, Cuernavaca, Morelos, México. Se terminó de imprimir el 25 de noviembre de 2016, con un tiraje de 500 ejemplares. Precio: \$50.00; números anteriores: \$40.00.

*Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos* está incluida en el Índice de Revistas Mexicanas de Divulgación Científica y Tecnológica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en el directorio de LATINDEX y en el repositorio de DIALNET.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS

Reconocimiento al  
Mérito Estatal  
de Investigación 2016  
Comunicación de la ciencia

Imagen de portada: Armando Romero, *La flauta mágica*,  
óleo sobre tela, 200 X 300 cm, 2006

# Redes de investigación y colaboración científica

**E**l Centro de Investigación en Dinámica Celular (CIDC), unidad académica de reciente creación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), realiza investigación científica de frontera, con un enfoque inter y multidisciplinario sustentado en redes de investigación. Su propósito es entender el funcionamiento de los seres vivos a través de enfoques moleculares, celulares y de sistemas, los cuales integran el estudio de la dinámica celular. Con ello se busca innovar e impactar de manera competitiva en la resolución de problemas que afectan a nuestra sociedad.

Para lograr este propósito es crucial establecer redes de colaboración con investigadores y estudiantes, lo cual se está logrando a través de foros como el Primer Simposio Internacional de Genómica Estructural, Funcional y Comparativa, con el que se fortalece la participación activa en el desarrollo y la aplicación de las ciencias ómicas, disciplinas indispensables para la solución de problemas biológicos complejos, como la diabetes mellitus, el cáncer o el alzheimer. La representación de los investigadores del CIDC en redes temáticas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), como la Red de Gliociencia en Salud, la Red Mexicana de Virología y la Red de Estructura, Diseño y Evolución de Proteínas, son ejemplos de esfuerzos multiinstitucionales e internacionales.

En el CIDC buscamos que las ciencias biológicas sean accesibles a la sociedad, particularmente a los jóvenes. Es el caso del Taller de Ciencia y Sociedad que se imparte en la Preparatoria Comunitaria de Tres Marías, en el que los estudiantes tienen la oportunidad de convivir con profesores-investigadores, visitar los laboratorios del CIDC y ver que la ciencia es un proyecto de vida. La divulgación de la investigación que se produce en este centro a través de revistas dirigidas a un público amplio es otra forma de motivación para que los jóvenes se acerquen al estudio y la práctica de las ciencias.

El CIDC también está presente en las *redes sociales*, medio indispensable para comunicar la ciencia a la sociedad, que hace posible el trabajo de investigación; en ellas se informa de las distintas actividades y proyectos científicos, incluso en tiempo real. A través de cápsulas informativas mensuales, los investigadores del CIDC tienen un espacio para hablar de sus logros recientes.

Con lo anterior, se busca que la sociedad morelense conozca la calidad del trabajo que se realiza en este centro para la generación de conocimientos y el desarrollo de maneras de aplicarlos en beneficio de nuestras comunidades.

*Por una humanidad culta*

Iván Martínez-Duncker Ramírez  
Director del Centro de Investigación  
en Dinámica Celular

# Armando Romero

Obra plástica



*Los poetas son impúdicos.* De la serie *El circo de Velázquez*. Óleo sobre tela, 200 x 200 cm, 2009

## *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*

Año 12 • Número 28  
noviembre 2016 - febrero 2017

Editorial Redes de investigación y colaboración científica Iván Martínez-Duncker Ramírez	
<b>Pensamiento universitario</b>	
5	Opiniones, conceptos e imágenes del mundo indígena en el sureste mexicano Antonio Padilla Arroyo Alcira Soler Durán
15	Cifras de la educación media superior en Morelos Luz Marina Ibarra Uribe César Darío Fonseca Bautista
25	Precarización de los derechos laborales de los docentes en la reforma educativa Karen Yarely García Arizaga Jesús Rodríguez Cebreros
<b>Ciencia y tecnología</b>	
31	Enfoque molecular del envenenamiento por plomo Jorge Iván Amaro Estrada César Iván León Pimentel Alejandro Ramírez Solís
<b>Crítica y artificios</b>	
37	Robert Stam y la Nueva Ola Francesa Lauro Zavala
43	Intermedialidad y archivo en la literatura de crimen Angélica Tornero
53	Las videoinstalaciones, los tiempos no lineales y el flujo de la conciencia Pawel Anaszkiwicz
59	La Virgen de los Dolores en la producción artística de Francisco Tresguerras Argentina Enríquez Arana
68	Galería Armando Romero, obra plástica
72	Poesía Claudia Hernández de Valle-Arizpe Tres poemas
<b>Significar con textos</b>	
76	El saber tradicional del cuezcomate en Morelos Luis Enrique Parral Quintero
78	Fondo Editorial UAEM - <i>Entrecruzamientos. Cine, historia y literatura en México, 1910-1960</i> - <i>La construcción espacial del miedo</i>

El contenido de los artículos que presenta *Inventio* muestra la diversidad del pensamiento universitario y es responsabilidad de cada autor.

La obra plástica que ilustra esta edición pertenece a Armando Romero y fue realizada de 2006 a 2014.



*Del rinoceronte y la indiscreción.* De la serie *El circo de Velázquez*. Óleo sobre tela, 200 x 300 cm, 2009

# Opiniones, conceptos e imágenes del mundo indígena en el sureste mexicano

♦ Antonio Padilla Arroyo  
Alcira Soler Durán



El presente texto tiene entre sus propósitos describir algunas representaciones del mundo de la educación en México a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En este periodo, una de las peculiaridades sociales y culturales del país fue tener un alto índice de población rural, compuesta de campesinos e indígenas, la cual se concentraba en los estados sureños, entre ellos Chiapas y Oaxaca. En la actualidad, estas entidades federativas se han singularizado por sus altos niveles de pobreza, discriminación y exclusión social que, en el campo educativo, se expresan en elevadas tasas de analfabetismo, deserción y ausentismo escolar. En este marco, se analizan motivos que permiten comprender y explicar tal situación, así como presentar información que ilustra las dimensiones de la problemática cultural que enfrentaban los pueblos originarios.

En efecto, entre el último tercio del siglo XIX y el primero del XX se generó un amplio debate acerca de la pertinencia de crear una modalidad educativa que atendiera a los sectores rurales en México. Se admitió que la gran mayoría de los habitantes del mundo rural habían padecido el abandono y el desinterés de las élites políticas y culturales. Esto implicó, más que un programa acabado y definitivo, un proceso que dio por resultado la educación rural; dentro de ésta, se derivaron estrategias

y contenidos específicos para la población indígena, los cuales fluctuaron entre la castellanización simple y llana y el reconocimiento de la cultura indígena. Acaso con ello, de manera incipiente, se gestó un proceso sistemático de reflexión sobre la importancia de la interculturalidad en México.

De ahí la importancia de revisar y examinar diversas prácticas discursivas que involucran a distintos productores de discursos en cuanto a que éstos permiten develar las ideas, percepciones, creencias, prejuicios y juicios de valor acerca de lo indígena, así como del significado y el sentido que tenían la educación y la escuela como parte de la labor civilizatoria que representaba su incorporación al Estado nación. En este sentido, se analizan las prácticas discursivas de quienes contribuían a elaborar el pensamiento pedagógico, como intelectuales, maestros, educadores, autoridades políticas y educativas, y que se materializaba en textos escritos, como folletos, artículos, revistas, libros o informes y memorias de gobierno, los cuales se dirigían a públicos diferenciados.

## Aproximaciones

En un breve escrito titulado *La dentadura natural y artificial. Manera de conservarla y de repararla*, opúsculo dedicado a la instrucción del pueblo, publicado en 1894 por la Imprenta del Gobierno del

♦ Profesor e investigador, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), UAEM  
Profesora e investigadora, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), UAEM



Estado de Chiapas, a cargo de Félix Santaella, uno de los pensadores y científicos más prominentes del estado de Chiapas, Mariano Nicolás Ruiz Suasnávar, apuntaba varias ideas que, en gran medida, son representativas de las concepciones que prevalecían acerca de la población indígena, de lo que juzgaba el nivel educativo que poseían y, por añadidura, de la amplia labor educativa que había que emprender para, según sus propias expresiones, mejorar la condición social y cultural de la población indígena y, por añadidura, de los habitantes de las regiones donde se asentaba mayoritariamente tal población de la entidad.<sup>1</sup>

Nuestro interés reside en destacar que esta obra no estaba dedicada por entero a la educación de los indígenas; por el contrario, se trataba de una obra cuya materia, como expresaba en la introducción, estaba destinada al cuidado y la higiene bucal. Acaso por ello no deja de llamar la atención que hubiera formulado diversas reflexiones sobre la condición indígena, en especial de las mujeres indígenas, y que por medio de ellas nos enterara de que en su mayoría se desempeñaban en el trabajo doméstico y en la crianza de los menores.

Ruiz Suasnávar consideraba, de acuerdo con las corrientes pedagógicas de la época, que uno de los principales deberes de los padres de familia era garantizar el bienestar de sus hijos mediante una “buena educación física, intelectual

y moral, la cual debe comenzar desde la misma cuna, para ser más fructuosa y eficaz”.<sup>2</sup> Por ese motivo creyó oportuno realizar algunas observaciones acerca de lo que juzgaba inadecuado para los menores.<sup>3</sup>

Entre algunas de ellas hacía notar que uno de los principales errores en la educación de los hijos era “la costumbre vigente entre *nosotros y debido sin duda a nuestro trato con los indígenas*” [de] confiar el cuidado de los niños a las llamadas en término vulgar *pilmamas o cargadoras*”.<sup>4</sup> Enseguida explicaba las razones de tal práctica: la economía que representaba el contratar a los hijos de los indígenas para el servicio doméstico y depositar en ellos la crianza, lo que redundaba en una atención inadecuada de la niñez, la cual adolecía de muchos defectos.

En particular, Ruiz censuraba distintas prácticas culturales que eran parte del mundo indígena y que, según su parecer, perjudicaban el desarrollo físico de los menores. La primera, “la costumbre de llevar a los niños en brazos o en las espaldas, [que] es notoriamente injuriosa a su desarrollo físico”, en tanto que les impedía la libre circulación de la sangre debido a la postura que adoptaban, así como el libre movimiento para desarrollarse, además del peligro de una caída. Por lo tanto, opinaba que el niño, desde que podía andar, debería dejarse caminar, sentarse o acostarse cuando le agradara,

---

<sup>1</sup> Para este texto se consultó y examinó la nueva edición publicada por el sobrino de Mariano Ruiz y editada por Impresos Molinari Hermanos en México, en 2004. Cabe apuntar que Ruiz Suasnávar también fue autor de un manual titulado *Catecismo de Instrucción Cívica para el tercer año elemental dispuesto por Mariano N. Ruiz*, publicado en Comitán, Chiapas, en 1923.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>3</sup> *Idem.*

<sup>4</sup> *Idem* (cursivas de los autores).

<sup>5</sup> *Idem* (cursivas en el original).



porque de otro modo se criaría enfermo y débil y, finalmente, causaría “hartos sufrimientos a los padres”.<sup>6</sup> Según Ruiz, sus dichos estaban acordes con “las indicaciones de la naturaleza”.<sup>7</sup>

La segunda costumbre a la que enderezó su crítica era la limpieza, la cual era necesaria e indispensable en la infancia. Para nuestro autor, ésta tampoco podía ser bien atendida “por esas *pilmamas*, naturalmente sucias y desaseadas”,<sup>8</sup> pues esto ocasionaba que los niños se criaran en las mismas condiciones que ellas, adquiriendo ese hábito que, con el paso del tiempo, era difícil de modificar. La consecuencia era obvia: enfermedades contagiosas, entre las que se encontraban la sarna, tiña, piojera y sífilis, y “otras que provienen del desaseo”, contagiando a los “mismos niños por su continuo roce con estas gentes”.<sup>9</sup>

Una tercera práctica cultural defectuosa se refería al cuidado de la alimentación. Para Ruiz, la errónea y defectuosa alimentación que proporcionaban las mujeres o jóvenes indígenas a los niños era el origen de las “frecuentes indigestiones y diarreas”. De forma por demás paradójica, el estudioso sancristobalense y comiteco por adopción, consideraba que el motivo principal de tal error se debía a la condescendencia que ellos tienen, “dándoles de comer frutas y verduras y otras sustancias de difícil digestión y tal condescendencia provenía de su interés “por contentarlos cuando lloran”.<sup>10</sup>

Otra práctica cultural que todavía estimaba aún más grave aunque era compartida por los otros grupos sociales, pero que Ruiz atribuía únicamente a la población indígena, era la narración de “cosas fantásticas y espantosas” que amedrentaban a los niños y les creaban temor con el objetivo de obligarlos a estarse quietos. Para Ruiz, los relatos eran la causa de afecciones nerviosas y de “esa timidez que tanto trabajo cuesta hacer que se borre aun en la edad madura”. Tales fantasmas eran el *pipi*, el *mono*, entre otros, que los traían a la imaginación y que quedaban grabados en ella, influyendo en su salud y en sus costumbres. Esto explicaba a los niños miedosos, cobardes y supersticiosos. Asimismo, encontraba en las actividades recreativas costumbres nocivas y desventajosas para su educación. Por ser “ellas naturalmente torpes”, no podían sino proporcionarles “más que juegos salvajes y viles, con que más bien entorpecen que educan sus facultades”, según afirmaba Ruiz.<sup>11</sup>

Finalmente, “en lo tocante a la moralidad” era donde más inconvenientes había y donde más había que “deplorar”. Por tratarse de uno de los aspectos más interesantes en términos de las ideas alrededor de las cuales se forjó gran parte del proyecto educativo de las élites culturales, citamos en extenso uno de los párrafos donde se resumen las concepciones acerca de lo indígena. Ruiz lanza las preguntas siguientes: “¿qué pueden enseñar semejantes criadas a los niños, en una edad en

<sup>6</sup> *Idem*.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>9</sup> *Idem*.

<sup>10</sup> *Idem* (cursivas y agregado de los autores).

<sup>11</sup> *Idem*.



que son capaces de adquirir toda forma que se les quiera dar, y que debieran aprovechar para fundar en su mismo organismo, que entonces se está todavía formando, el cimiento de todo bien? ¿Podrá esperarse que les enseñen buenas maneras, las que nunca han tenido más que instintos y costumbres salvajes: que ayuden a la educación, las que nunca han tenido buena: que den buen ejemplo, las que poco o nada saben de moralidad?”.<sup>12</sup>

Enseguida anotaba las respuestas, que eran casi obvias: todo y nada. Los vicios más acendrados y nocivos, como la venganza, el rencor, la desobediencia, el robo, la falta de respeto a sus padres, la indocilidad, la tenacidad en su propio querer, en una palabra, “el salir con sus caprichos en todo; y otros mil de que los padres pueden estar mejor informados”.<sup>13</sup> Dichos comportamientos no se limitaban a quienes estaban bajo su crianza sino que se extendían a todos los miembros de la familia, pues la práctica de vivir en la misma casa los ponía en relación con ellas. Ruiz sentenciaba: “La educación de estas gentes es harto difícil por ser naturalmente rudas y de ordinario de malas inclinaciones, en los que los *amos* poco o nada se fijan al admitirlas en su servicio y hacerlas compañía de sus hijos y para que su ejemplo no influyera en éstos sería menester comenzar para ellas una laboriosa y difícil educación”.<sup>14</sup>

Para Ruiz, una de las alternativas para solucionar tal situación era adoptar la práctica cultural que, según su decir, se acostumbraba en “otros

países civilizados”: la institución de la criandera o niñera, la nana, como se denominaba en Estados Unidos o *nourse* en Inglaterra. Éstas habían demostrado ser mujeres juiciosas, provecas y de buenas costumbres, lo que implicaba un mayor salario al que se le pagaba a los indígenas, lo que implicaría un mejor cuidado, ahorrándoles a las madres “los continuos disgustos que esas gentes rudas ocasionan”. De este modo, concluía Ruiz, se aboliría el sistema de crianza vigente y la sociedad en su conjunto se beneficiaría, pues se les daría ocupación honrosa a tantas mujeres que, por no tener un empleo lucrativo, pasaban la vida en la mayor pobreza.<sup>15</sup>

Si esta era la lógica que predominaba entre las élites y las autoridades políticas y educativas acerca de la instrucción, en específico de la educación higiénica, no es de sorprender que gran parte de los contenidos curriculares de los planes y programas de lo que podría caracterizarse como “educación para indígenas” hiciera énfasis en estos temas. La historiografía de la educación en México ha puesto de relieve la importancia que se le confirió a lo que, al final del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, se delimitó como educación indígena.

A este respecto, retomamos dos textos que, en gran medida, coinciden con los fines y medios de la llamada educación indígena, que en realidad se trataba de un proyecto civilizatorio, pues rebasaba el ámbito propiamente escolar hasta comprender todos los aspectos de la vida social y cultural de los

---

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>13</sup> *Idem.*

<sup>14</sup> *Idem* (cursivas de los autores).

<sup>15</sup> *Ibid.*, pp. 28-29.

pueblos indígenas. En mayo de 1926, José María Puig Casauranc, en su condición de secretario de Educación Pública, expuso ante el Segundo Congreso de Directores Federales sus consideraciones acerca de la “cuestión indígena” y de las posturas que se sostenían alrededor de ella, en particular de la función que tenía la educación indígena.

Casauranc aludió, en efecto, al “problema de la educación rural de la raza indígena” y, con cierta ambigüedad, pues al parecer era más una duda acerca de estar en lo correcto, describía los atributos que poseía el indio, “con grandes virtudes, con cualidades de orden físico y espiritual verdaderamente excelsas”.<sup>16</sup> También establecía que tenía “mil lacras, unas, resultado de su misma organización psíquica y de su vida social”, si bien también admitía que otras eran producto directo del “feroz egoísmo de los opresores extranjeros y criollos y mestizos que han obrado por siglos y siglos sobre ellos”.<sup>17</sup> Ante tal situación, sugería que el objetivo principal de la educación indígena era lograr que “no se sientan distintos de *nosotros*” y, por añadidura, “*hacer que convivan con nosotros*”.<sup>18</sup>

Casauranc reconocía, con cierto pudor y de manera contradictoria, que era indispensable “lograr la civilización indígena”, pero con la condición de inculcarle la civilización —así, en abs-

tracto—, que “aún con todas sus crueldades, es el único medio capaz de redimir y enaltecer a los susceptibles de adaptarse y de convertirse en triunfadores”.<sup>19</sup> En otras palabras, postulaba la necesidad de la asimilación cultural como proyecto civilizatorio. En otra intervención suya ante el Congreso de Campesinos del Estado de México, llevado a cabo en octubre de 1925, había formulado algunas ideas en las que retomaba una discusión acerca de la “cuestión indígena”. En esa ocasión apeló al conocimiento que, como médico, había acumulado para asegurar que “existen, latentes algunas pero formidables todas, grandes cualidades físicas y morales en nuestras razas indígenas y en nuestro variado y rico mestizaje”.<sup>20</sup>

En suma, la tarea cuya responsabilidad recaía en la educación indígena era la transformación civilizatoria o, en palabras del propio secretario de Educación, “el maravilloso experimento psicológico social” que encarnaba la Casa del Estudiante Indígena.<sup>21</sup> En ese mismo tema, con una experiencia específica por ser profesor en una escuela indígena, la escuela superior de Teotitlán del Camino, Valerio Gómez expuso sus reflexiones y propuestas acerca de los fines y los medios de la educación indígena. En primer lugar, precisa la idea de la civilización: regenerar la raza indígena, la cual estaba

<sup>16</sup> José María Puig Casauranc, “El problema de la educación de la raza indígena. Plática del Secretario de Educación Pública, Dr. J. M. Casauranc, ante el segundo congreso de Directores Federales de Educación, el 28 de mayo de 1926”, *El sistema de escuelas rurales en México. Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública*, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1927, pp. 31-33.

<sup>17</sup> *Idem.*

<sup>18</sup> *Idem.*

<sup>19</sup> *Idem.*

<sup>20</sup> José María Puig Casauranc, “Alocución dirigida por el Doctor J. M. Casauranc, Secretario de Educación Pública, en representación del señor presidente de la república, al Congreso de Campesinos del Estado de México, la mañana del domingo 18 de octubre de 1925”, *El sistema de escuelas...*, *op. cit.*, pp. 31-33.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 245.



conformada por una población con diferentes dialectos y diversas costumbres que poseía con escasa o ninguna cultura, mediante el fomento de una “vida más intensa”, lo que significaba un intercambio continuo con la mayoría de los habitantes de México; en segundo, sostenía que tal labor se había hecho de forma parcial, por medio del reparto de la tierra y de la creación de ejidos, así como por el establecimiento de escuelas y formulando programas de enseñanza que se habían adaptado a las diferentes clases de planteles.

Enseguida, Gómez apuntaba que los resultados obtenidos por estas acciones no eran suficientes. En lo que respecta a la educación, sostenía la importancia y la necesidad de brindar una educación completa y esto sólo era posible por la adquisición del idioma castellano. Aquí cabe destacar un aspecto que consideraba de suma trascendencia en el proceso de regeneración de la población indígena: el idioma en tanto artefacto cultural. Éste no sólo era un instrumento para comunicarse con el resto de los mexicanos, sino que constituía una herramienta primordial para la transformación intelectual, física y moral de los indígenas, en particular del “niño indígena”, porque a través de él se les inculcaría una concepción del mundo distinta, con conocimientos nuevos que, a su vez, les enseñaría a pensar y hablar de otra manera, alimentando y fortaleciendo su espíritu con ideas claras que pudieran “hacerle

pensar en el mismo idioma” —por supuesto, el castellano— y evitando además el esfuerzo y la fatiga que implicaba traducir de su “dialecto” al castellano o viceversa.

En otras palabras, no se trataba simplemente de una traducción del mundo del *nosotros* al mundo de los indígenas, sino de un acto de mutación cultural o civilizatoria, lo cual, admitía Gómez, era la parte más difícil, aunque “no irrealizable”, del proyecto educativo que se encarnaba en la educación indígena que, por otra parte, debía reducirse a dos años.<sup>22</sup>

Un ejemplo de lo que podría esperarse de la educación indígena es el informe que brindó el director de la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal de Oaxaca en 1926. En primer lugar, informaba que la mayoría de los alumnos de esa institución eran “principalmente de las clases indígenas” y, en segundo lugar, hacía notar la evolución que había ocurrido en su modo de vida: “Los alumnos de la escuela de mi cargo han principiado a tener un despertamiento, presagio de buenas esperanzas, [...], son inteligentes y sus facultades de adquisición son buenas [...]; de todo preguntan, en todo se fijan, toman apuntes, usan la biblioteca, inquietan sobre el barómetro [...]; en fin son niños que están aprendiendo y aún lo más sencillo les causa asombro y despierta en ellos la curiosidad. Jamás creí que tanto bien pudiera hacerse a esta gente olvidada por tanto años.”<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Valerio Gómez, *Revista Quinquenal de Educación. Órgano del Departamento de Educación Pública del Estado de Oaxaca*, núm. 7, 16 de agosto de 1925, citado en Javier Sánchez Pereyra, *Historia de la educación en Oaxaca, 1926-1936*, IIEPO, Oaxaca, 1995. En 1926 se reportaba que existían en el distrito de Teotitlán 66 escuelas atendidas por 75 profesores.

<sup>23</sup> “Escuela Regional para Maestros Rurales de San Antonio de la Cal, Oaxaca”, *El sistema de escuelas...*, *op. cit.*, p. 284.

### Imágenes del indígena

En el mensaje leído por Emilio Pimentel, gobernador del estado de Oaxaca, el 16 de septiembre de 1905, al referirse a los concursos literarios, los exámenes y las festividades, se alude a la instrucción pública del estado y a que la educación donde se forman los abogados “de nuestro Foro, los Doctores del Protomedicato Oaxaqueño, los Farmacéuticos, los Comerciantes, los Telegrafistas, etc., etc., ha funcionado el pasado año con toda rigurosidad”.<sup>24</sup>

En ese mismo año, el mensaje presentado por Pimentel manifestaba que “los edificios ocupados por las escuelas oficiales no reunían las condiciones para el buen éxito de la enseñanza y la comodidad de los alumnos [...] porque estando el Estado en espera de las resoluciones que la Gran Comisión Revisora de las Leyes de Instrucción Primaria y Normal adopte para la construcción de edificios escolares, no ha dictado, para evitar gastos inútiles, ninguna disposición para mejorar las condiciones de las existentes:

“Habiéndose hecho una inquisición el año pasado acerca del número y clase de muebles y útiles de cada una de las escuelas oficiales, se tuvo conocimiento de que en su mayoría carecían de mesas, bancos, y del material más indispensable para la enseñanza”.<sup>25</sup>

Se trata del informe oficial del gobierno oaxaqueño que da cuenta de la precariedad de las escuelas, en especial las de tercera clase. La Gran Co-

misión Revisora de las leyes de instrucción normal y primaria planteaba que la forma de enseñanza debía tener lugar del centro hacia la periferia, según establecía el primer punto o tema que la comisión planteaba.

El mismo informe hacía referencia a las dificultades y a la “triste situación de la raza indígena; [el gobierno] se encuentra con la dificultad de aprestar maestros para esa raza, y debe tener presente que nuestro tesoro, a pesar de su estado bonancible, no puede abrir sus arcas con toda la liberalidad apetecida, para satisfacer cuanto antes las muy justas exigencias que tiene actualmente la Escuela Primaria”.<sup>26</sup>

En contadas ocasiones se menciona en el informe la palabra “indígena”; sin embargo, se encomienda a la Gran Comisión Revisora de las leyes de instrucción normal y primaria la tarea de aprestar maestros para la raza indígena: “El Gobierno dividió sus labores entre 22 sub-comisiones con el objeto de que presentaran dictamen sobre todos los puntos que se referían a los niños en la edad escolar”.<sup>27</sup>

Pimentel exalta los beneficios brindados a aquellas localidades donde los padres de familia han demostrado buena disposición por la educación de sus hijos. En ningún momento habla de las condiciones de trabajo e infraestructura para los niños de los poblados alejados de las cabeceras municipales donde los padres, por necesida-

<sup>24</sup> Emilio Pimentel, “Mensaje leído por el gobernador del estado, Emilio Pimentel, ante la XXIII Legislatura del mismo, y contestación de su Presidente, Guillermo Meixueiro”, 16 de septiembre de 1905, p. 31, AGEO, Instrucción Pública.

<sup>25</sup> *Idem.*

<sup>26</sup> *Ibid.*, pp. 38.

<sup>27</sup> *Ibid.*, pp. 38-39.



des económicas, falta de alimentos y lejanía de las escuelas, no tienen acceso a la educación para sus hijos. Incluso menciona los castigos suprimiendo la escuela en las zonas de “rebeldía”, como el caso de Santa Catarina Ocotlán: “para castigar la rebeldía incalificable de los padres de familia, pues cree el gobierno que estas medidas de contraste resultarán provechosas para aumentar la concurrencia escolar”.<sup>28</sup>

Aunque no lo dice claramente, se supone que en la periferia están las escuelas de tercera clase, con niños indígenas y con las condiciones como fueron tratadas estas escuelas. El informe del siguiente año (1906) se refiere a tres puntos primordiales en el ramo de la instrucción pública: el primero, “la marcha regular del Instituto de Ciencias y Artes del Estado, de las Escuelas Normales para Profesores y Profesoras, de la Escuela Industrial Militar y de las demás establecidas en las cabeceras y pueblos de los Distritos”,<sup>29</sup> el segundo se refiere a la creación de escuelas regionales para formar el profesorado indígena, con el fin de que “ese cuerpo difunda en los pueblos de su misma raza las luces de una instrucción elemental y sencilla, pero sólida y provechosa, procurando ante todo la enseñanza del idioma español”.<sup>30</sup>

En el mensaje se demuestra que las escuelas normales no han dado el profesorado necesario para escuelas unitarias, “para la instrucción de los

indios y que estas escuelas no llenan su objetivo, ni es posible darles actualmente mejor organización porque los egresos que demandaría esa mejora serían excesivos”.<sup>31</sup> Por esta razón, la instrucción y cultura para la “clase indígena” pasó a manos de las escuelas regionales, para los “desvalidos individuos de dicha clase social, sumidos hace siglos en la más crasa ignorancia, no obstante que tienen facultades y aptitudes, lo mismo para las ciencias, que para artes e industrias”.<sup>32</sup> Los informes dan cuenta del gran número de escuelas de instrucción primaria creadas en las distintas poblaciones del estado; sin embargo, esas afirmaciones contrastan con la realidad para las poblaciones distantes de las cabeceras y distritos.

Los datos que hemos encontrado confirman la presencia de una población en edad escolar engrosando las filas de analfabetas y una mínima proporción de población alfabetada en los inicios del siglo xx. La mayor parte de la población analfabeta estaba constituida por campesinos, indígenas en su totalidad, ligados a las labores de la tierra y las minas. En el país, los estados con mayor población indígena eran (y lo siguen siendo) Oaxaca y Chiapas.

La educación para los niños del campo era prácticamente nula, pues los programas de educación no llegaban a los rincones del mundo de los trabajadores de las haciendas: los hijos de los peo-

---

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>29</sup> Emilio Pimentel, “Mensaje leído...”, *op. cit.*, p. 67.

<sup>30</sup> *Ibid.*, pp. 67-68.

<sup>31</sup> *Ibid.*, pp. 68.

<sup>32</sup> *Idem.*

nes no gozaron del derecho a la educación, puesto que debían trabajar largas horas en las haciendas. Para estos casos, el principio de igualdad no ha existido, a pesar de que, como lo describe Jorge Vera, “está perfectamente probado que la raza indígena es susceptible de educación, en la más basta acepción de la palabra, y la cultura de su alma es capaz de producir y ha producido frutos exquisitos comparables a los de las razas europeas”.<sup>33</sup>

La educación no llegó a las regiones más apartadas, en su gran mayoría habitadas por indígenas, en las cuales predominaban las haciendas, rancherías y pequeños poblados. Sin embargo, de manera contradictoria para la población rural, durante las sucesivas administraciones del presidente de la república, Porfirio Díaz, se promovió el auge de las escuelas en las ciudades, especialmente en el Distrito Federal y Territorios, y la apertura de escuelas normales. También se convocaron y realizaron congresos de instrucción pública en los que se debatió y acordó la instrumentación de programas y métodos de enseñanza, entre otros aspectos; pero no se profundizó en la discusión acerca de la educación rural ni de la trascendencia que ésta tenía como política educativa.

Así, el incremento de las escuelas de nivel primario en realidad apenas cubrió la oferta de espacios educativos, pues sólo alcanzó al 20% de la población escolar del país. Como un balance de los logros en materia educativa, en 1905 se creó

la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, por iniciativa de Justo Sierra, quien aseguró que “incontables fueron naturalmente las congregaciones de indios, pueblos, rancherías y pequeños poblados que continuaron desprovistos de escuelas primarias, y las villas y ciudades no tuvieron suficientes mientras que en la capital de la República y en la de varios Estados proseguían fabricándose profesores y profesionales al por mayor”.<sup>34</sup>

Las escuelas alejadas se encontraban en tal estado que los informes de gobierno no lo podían ocultar y los jefes políticos de los poblados clamaban por la dotación de muebles para los planteles. En 1908 el jefe político, Victoriano González, certificaba que las escuelas primarias del distrito de Etlá no contaban en su mayoría con mesas ni bancas, que eran necesarias para el servicio, “aun faltando las dotaciones para cubrir otras escuelas que les corresponde según su categoría”.<sup>35</sup> También, en el mismo expediente, se encuentra una solicitud promovida por el ayuntamiento de Magdalena Apazco pidiendo la creación de una escuela para niñas, que incluía los muebles y los útiles escolares que necesitaba la preceptora.<sup>36</sup>

En el siglo XIX, los liberales se dieron cuenta de que la raza indígena era necesaria para la modernidad, razón por la cual se debían buscar estrategias para convertir a los indígenas en individuos trabajadores que participaran en la transformación del Estado. Esta estrategia fue la instrucción:

<sup>33</sup> Jorge Vera Estaño, *Historia de la Revolución Mexicana. Orígenes y resultados*, Porrúa, México DF, 1976, p. 37.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>35</sup> “Carestía de alimentos”, AGEO, Sección de Gobierno. Distrito de Villa. Sección 1ª, exp. 89.

<sup>36</sup> *Idem.*



“liberales y conservadores compartieron la idea que para civilizar al indio era necesario educarlo y consideraron la educación como una especie de regenerador de la raza”.<sup>37</sup>

A pesar de que el artículo 3° de la constitución de 1857 formulaba el carácter libre de la enseñanza, bajo el porfiriato se produjo una reacción espiritualista y el clero volvió a controlar totalmente la educación. Ésta obedecía a los intereses económicos y políticos de los grupos monopolizadores de la riqueza del país y habría de servir para sostener la estructura económica y social de la nación, de la que el Estado no era más que un producto. La educación popular fue abandonada totalmente durante este periodo y los campesinos, que eran la mayoría de la población, no tuvieron acceso a ella.

Al inicio del siglo xx, el informe rendido por el gobernador de Chiapas el 16 de septiembre de 1900, decía que “las escuelas en la mayoría de los

pueblos del Estado carecen tanto de los útiles más indispensables para la enseñanza moderna, cuenta con un número de alumnos, relativamente al de niños en edad escolar y están inscritos por preceptos que no tienen las aptitudes que para el magisterio se exige, debido ya al poco empeño que los padres de familia muestran por la educación de sus hijos y al descuido con que las autoridades ven la aplicación de la ley sobre la enseñanza obligatoria, y a lo exiguo de los sueldos fijados a los preceptores y al corto número de los que pueden ejercer el profesorado”.<sup>38</sup>

El conocimiento del mundo rural, y dentro de éste de la cultura indígena, permitió una mayor sensibilidad sobre lo que representaba la educación rural y sobre la necesidad de precisar los fines y contenidos que ésta tenía que cumplir. Aquí se han expuesto algunos discursos que ilustran las ideas que sustentaron la educación rural mexicana en esa época.

---

<sup>37</sup> Jorge Vera Estañol, *Historia...*, op. cit., p. 39.

<sup>38</sup> *Informe del Gobernador del Estado ante la XXIII Legislatura*, 16 de septiembre de 1900, Imprenta del Gobierno del Estado, Tuxtla Gutiérrez.



# Cifras de la educación media superior en Morelos

♦ Luz Marina Ibarra Uribe  
César Darío Fonseca Bautista



**E**n este artículo intentamos describir, a partir de informes y reportes oficiales publicados por la autoridad educativa federal, el estado que guarda la educación media superior (EMS) en Morelos. Esto, sin dejar de reconocer que en la acción educativa, lo realmente importante, por encima de resultados o mediciones cuantificables, es el proceso formativo y el contexto en el que se desarrolla. No obstante, estamos conscientes de que no podemos sustraernos a las mediciones, toda vez que son parámetros oficiales que orientan y justifican la generación e implementación de políticas públicas en el ámbito educativo.

Partimos de reconocer los reiterados señalamientos acerca de que la EMS en México es el tipo educativo<sup>1</sup> que cuenta con los indicadores más preocupantes, como resultado de una situación estructural y endémica originada, entre otras causas, por presupuestos históricamente insuficientes para ampliar la cobertura e invertir en proyectos de desarrollo; carencia de programas formativos para sus docentes y, hasta hace un par

de años, ausencia de políticas y programas para detener y revertir uno de sus principales problemas: el abandono escolar, y así aumentar su eficiencia terminal. La acumulación de estos rezagos históricos explica una parte de la difícil situación de la EMS. Paradójicamente, de los tres tipos educativos, la EMS ha sido el menos investigado, el menos conocido y, por ende, el menos atendido.

Ante este panorama, la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó hace una década la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) para que asumiera el control y operación de la EMS,<sup>2</sup> sentando así las bases para el diseño y la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual entró en vigor en 2008, en los planteles federales, y un año después en el resto de los subsistemas educativos.<sup>3</sup>

En los inicios del presente siglo, una peculiaridad que durante décadas se consideró una fortaleza de la EMS devino en un problema para la mejor conducción de este tipo educativo por parte de la SEP. Nos referimos a la diversidad de subsistemas educativos que ofrecen EMS en México. Son alrede-

<sup>1</sup> Los tipos educativos que conforman el sistema educativo nacional son básico, medio superior y superior.

<sup>2</sup> Antes de que se creara la SEMS, la operación de la EMS en México se encontraba fragmentada en varias dependencias, pero existía sólo una Coordinación General de Educación Media, con todas las limitaciones que tiene una dependencia a ese nivel organizacional.

<sup>3</sup> Cabe advertir que en la fase final del diseño de la RIEMS, tanto la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como el entonces Gobierno del Distrito Federal, se separaron de dicho proyecto y no incluyeron sus subsistemas en dicha reforma. El principal argumento fue la eliminación del área de humanidades del plan de estudios en el diseño curricular previsto en la RIEMS, así como la implementación del enfoque de educación basada en competencias (EBC) como su modelo educativo.

♦ Profesora e investigadora, Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC), UAEM  
Profesor, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), UAEM/Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Morelos

<b>Control administrativo</b>	<b>Opciones</b>
Centralizado del gobierno federal	Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS); Centros de Bachillerato Tecnológico y de Servicios (CBTIS); Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA); Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF); Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR); Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC); Centro de Estudios de Bachillerato (CEB); Colegio de Estudios Tecnológicos (CET); Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT); Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA); Bachilleratos de la SEDENA, SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSSTE*; Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (Tijuana, Baja California)
Descentralizado del gobierno federal	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en Ciudad de México y Oaxaca; Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) en Guadalajara, Jalisco; Colegio de Bachilleres (COBACH) en Ciudad de México
Descentralizado de las entidades federativas	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE); Colegio de Bachilleres (COBACH); Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Educación Media Superior a Distancia (EMSAD); Telebachillerato; Bachillerato Intercultural; Otros programas de los gobiernos estatales
Centralizado de las entidades federativas	Telebachillerato Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) Bachillerato Integral Comunitario Centros de Estudios Tecnológicos Institutos Estatales de Bellas Artes Otros programas de los gobiernos estatales Preparatorias del Gobierno del Distrito Federal
Autónomos	Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); Escuela Nacional Preparatoria (ENP); Bachilleratos de las universidades públicas autónomas
Privados	Institutos Estatales de Bellas Artes
Subsidiados	Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECOS); Telebachilleratos por Cooperación

Fuente: *La Educación Media Superior en México*.

\* En el mismo orden, Secretaría de la Defensa Nacional; Secretaría de Marina; Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación; Procuraduría General de la República, e Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

dor de veinticinco subsistemas (tabla 1), cada uno operando con su propia normatividad, objetivos particulares y planes y programas de estudio diferentes, a tal grado que llegaron a contarse dos-

cientos planes de estudio<sup>4</sup> del bachillerato, lo cual hizo compleja la coordinación operativa de este tipo educativo. Si la diversidad de instituciones que ofrecen EMS genera dificultad para entender su

<sup>4</sup> "Instala Chihuahua Espacio Común de la Educación Media Superior (ECEMS)", *Boletín Informativo de la SEMS*, 22 de enero de 2015, <https://goo.gl/96uueZ>, consultado en diciembre de 2015.

composición, la complejidad no es menor cuando se revisan las fuentes de sostenimiento y gestión de cada uno de los subsistemas.

Ante ello, el objetivo general que planteó la RIEMS fue la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), cuyo propósito es lograr la integración de diversas opciones educativas a partir de un Marco Curricular Común (MCC).

A ocho años de haber entrado en vigor la RIEMS, los resultados alcanzados son desconocidos para la mayoría. La reforma no ha sido evaluada de manera integral y existen pronunciamientos aislados, poco sustentados, acerca del avance de algunos de sus componentes, lo cual posterga su esperada consolidación. Aunado a lo anterior, en el sexenio 2006-2012, en vísperas de procesos electorales, decisiones partidistas apresuradas tomadas en el H. Congreso de la Unión y sin un sustento en el nivel de la planeación educativa, incrementaron la presión, de por sí ya existente, sobre rubros y retos acumulados, lo cual llevó a asumir nuevos compromisos de carácter constitucional al decretarse la obligatoriedad de la EMS, tanto para que el Estado provea dicho tipo educativo como para que los padres de familia aseguren que sus hijos la cursen.

### **Población en edad de cursar la EMS**

De acuerdo con datos publicados por la SEP, para 2014 la población que habitaba en el estado de Morelos contaba con un promedio de escolaridad de 9.2 años, ligeramente por encima de la media

nacional (nueve años). En este rubro, el Distrito Federal (hoy Ciudad de México) tenía la primera posición con 10.8 años, y en el último lugar estaba Chiapas con un promedio de siete años de escolaridad.<sup>5</sup>

Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO), para 2010 habitaban en el territorio nacional 114 255 555 personas, de las cuales 1 803 340 radicaban en Morelos. De éstas, 51.7% eran hombres y 48.3% mujeres. Respecto del total nacional, la población de Morelos apenas representa 1.6%. La mayor parte de ella puede considerarse joven, toda vez que 50% se encuentra ubicada en la franja etaria de entre cero y 25.9 años.<sup>6</sup> En México, la edad típica o regular para realizar estudios de EMS es el periodo comprendido entre los quince y diecisiete años. En Morelos, las personas en esa edad ascendían, en el periodo 2013-2014, a 74 292 jóvenes, lo cual representaba el 4.1% de la población morelense.<sup>7</sup>

La SEP reporta a nivel nacional una matrícula de cuatro millones 700 mil estudiantes cursando la EMS, equivalente al 13.1% de todo el sistema educativo nacional. Esta matrícula es atendida en las modalidades que se muestran en el cuadro 1.

Del total de esta matrícula nacional, 45.7% son atendidos por los gobiernos estatales, 22.3% en planteles federales, 12.2% en universidades públicas autónomas (como sería el caso de las Escuelas Preparatorias de la UAEM) y, finalmente, 19.8% acude a instituciones privadas. Un dato relevante y emergente es que 50.1% de dicha matrícula son mujeres y 49.9% son varones.<sup>8</sup>

<sup>5</sup> Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2013-2014, SEP, México DF, 2014, <https://goo.gl/nFkl4g>, consultado en octubre de 2016.

<sup>6</sup> Dinámica demográfica 1990-2010 y proyección de población 2010-2030, CONAPO, México DF, 2014, <https://goo.gl/Vn1lvl>, consultado en diciembre de 2015.

<sup>7</sup> Sistema Educativo..., *op. cit.*

<sup>8</sup> *Idem.*

## Cuadro 1

### Distribución de la matrícula nacional en las modalidades de EMS

Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico bachiller	Profesional técnico
61.9%	29.9%	6.5%	1.7%

Fuente: cifras educativas de la SEP.

## Cuadro 2

### Resultados de la prueba PLANEA en Morelos en 2015

Matemáticas		Comprensión lectora	
Nivel	%	Nivel	%
Insuficiente	53.9	Insuficiente	47.2
Elemental	29.9	Elemental	21.1
Bueno	11.6	Bueno	21.7
Excelente	4.6	Excelente	10.0

Fuente: SEP/EMS/INEE. Portal electrónico de PLANEA MS.

Por su parte, según cifras de la Secretaría de Educación del Estado de Morelos,<sup>9</sup> en esta entidad ofrecen EMS doce de los veinticinco subsistemas que operan a nivel nacional, en los que se atiende a 74 292 jóvenes, cifra equivalente al 42.8% de la población en edad de cursar este tipo educativo. Se imparte EMS en 328 planteles, 28 de sostenimiento federal, 54 estatal, 13 pertenecientes a la UAEM (sostenimiento autónomo) y 233 privados.<sup>10</sup>

Morelos alcanzó en el ciclo escolar 2013-2014 una cobertura del 71.5%, ubicándose por encima de la media nacional (69.4%) pero por debajo del

Distrito Federal, hoy Ciudad de México (109.8%), Sinaloa (82.3%), Nayarit (76.6%), Baja California Sur (76.3%), Durango (75.2%), Tabasco (74.1%), Colima (73.2%), Tlaxcala (73%) e Hidalgo (72.6%). Morelos tiene la misma cobertura que Puebla (71.5%) y, sólo para ponerlo en perspectiva, las tres entidades que cuentan con los indicadores de cobertura más bajos a nivel nacional son Guanajuato (59.2%), Oaxaca (57.4%) y Guerrero (55.8%).<sup>11</sup>

En cuanto a la eficiencia terminal<sup>12</sup> en la EMS, Morelos registra la más pobre a nivel nacional con 53%. El promedio nacional se ubica en 64.7%,

<sup>9</sup> Secretaría de Educación, <http://educacion.morelos.gob.mx/>

<sup>10</sup> *Idem.*

<sup>11</sup> *Idem.*

<sup>12</sup> Es el número de estudiantes que egresan de un nivel educativo en un ciclo escolar por cada cien alumnos de la cohorte escolar inicial del mismo nivel.

y Nayarit es la entidad con la más alta en el país (92.7%). El abandono escolar en Morelos alcanza 20.3%, muy por encima del promedio nacional (13.1%). Las entidades que presentan el mejor indicador en este rubro son Jalisco, con apenas 2.9%, y Nayarit, con 3.8%.

### Pruebas

Los resultados de la estadística educativa hasta aquí presentados corresponden al rubro básico de medición para identificar aspectos fundamentales relacionados con la prestación del servicio y su comportamiento cuantificable en lo general. Otro tipo de indicadores son aquellos relacionados con el desempeño de los estudiantes, los cuales se obtienen a través de diferentes instrumentos de evaluación. Uno de ellos es el denominado ENLACE (acrónimo de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares).<sup>13</sup>

En 2014, este examen se aplicó en Morelos a una muestra de 14 825 jóvenes; en el área de Comunicación se obtuvieron los siguientes resultados: 23.6% en el nivel Insuficiente, 38.1% Elemental, 34.9% Bueno y sólo 3.4% en el nivel de Excelente, mientras que en el área de Matemáticas fueron 29.3% Insuficiente, 35.5% Elemental, 19.0% Bueno y 16.1% Excelente.

En 2013, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), con apoyo de un grupo de expertos, revisó y evaluó la prueba ENLACE y concluyó que, no obstante que la información que arrojaba el estudio resultaba un insumo valioso para la intervención en programas de política educativa, algunos usos de los resultados (elaboración de *rankings* de escuelas y otorgamiento de incentivos económicos a docentes, en virtud de la vinculación de ENLACE con el programa de Carrera Magisterial para los profesores de educación básica) provocaron efectos negativos que prevalecieron sobre los resultados deseados. Lo anterior ocasionó que el indicador de aprendizaje se desgastara y la evaluación perdiera confianza y credibilidad entre distintos actores educativos y sociales.<sup>14</sup>

Una limitante que presentaba ENLACE era que la SEP y el INEE trabajaban de manera independiente y desarticulada; por ello se tomó la decisión de sustituirla por un nuevo instrumento. En marzo de 2015, se aplicó por primera vez a nivel nacional la prueba Planea Media Superior, en una población de 1 037 775 estudiantes del tercer año de EMS, inscritos en 14 548 instituciones educativas de carácter público, privado y autónomo, como son las escuelas de la UAEM.

<sup>13</sup> Esta prueba objetiva y estandarizada proporciona un diagnóstico individual del estudiante y se encuentra en correspondencia con el MCC, en particular con las competencias disciplinares básicas de los campos de Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas. Cabe advertir que esta prueba no permite derivar conclusiones sobre el sistema de EMS, los subsistemas, las escuelas, los docentes ni el desempeño de las entidades federativas. Sus resultados no tienen consecuencias académicas para los estudiantes ni para sus escuelas; tampoco es una prueba de selección para el ingreso a instituciones de educación superior. La prueba está conformada por preguntas de opción múltiple, cincuenta dedicadas al campo disciplinar de Comunicación (Comprensión lectora) y sesenta al de Matemáticas.

<sup>14</sup> PLANEAS en Educación Media Superior, <http://planea.sep.gob.mx/ms/>

**Cuadro 3**  
**Planteles de EMS en Morelos que forman parte del SNB**

Nivel	Plantel
II	CBTA 194
III	CONALEP Cuautla, CONALEP Temixco, CONALEP Cuernavaca, CONALEP Tepoztlán, CONALEP Jiutepec-Calera Chica, CECYTE Tenextepango, CECYTE Yecapixtla, CECYTE Emiliano Zapata, CECYTE Marcelino Rodríguez, CBTA 8 Xoxocotla, CBTA 154, CBTA 71, CBTA 129, CBTA 39, CBTA 155, CBTA 190 y CBTIS 76
IV	CEB Juana Inés de Asbaje, CBTIS 232, CETIS No. 43, CETIS 44, CETIS 12, CBTIS 194, CBTIS 166, CBTIS 223, CECYTE Ayala y EMSAD 1

Fuente: COPEEMS, diciembre de 2015.

**Cuadro 4**  
**Porcentajes de resultados de la evaluación docente para la permanencia en el servicio: promedio nacional y del estado de Morelos**

	Promedio	
	Nacional	Morelos
<i>Docentes evaluados</i>	29 043	476
Insuficiente	17.68%	54.20%
Suficiente	30.03%	19.75%
Bueno	39.42%	20.17%
Destacado	5.32%	3.36%
Excelente	2.67%	0.84%
No presentó	4.69%	1.68%

Fuente: Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente, 2016.

La nueva prueba PLANEAS<sup>15</sup> tiene como propósito conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la EMS en dos áreas de competencia: Matemáticas y Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora). Los resultados aportan infor-

<sup>15</sup> Esta prueba se encuentra alineada al MCC establecido en la RIEMS, en particular a los campos disciplinares asociados con las competencias de Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas. Se compone de 110 reactivos de opción múltiple, cincuenta evalúan Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) y sesenta Matemáticas. Es una prueba de diagnóstico, no de selección para el ingreso a instituciones de Educación Superior, recupera los contenidos y estructura de ENLACE EMS para asegurar que la transición hacia PLANEAS MS aproveche sus fortalezas, aunque pretende superar algunas de las limitaciones mediante la utilización de una nueva escala de calificación. Véase "Características de la prueba PLANEAS EMS", <https://goo.gl/XupCPs>

mación pertinente, relevante y contextualizada para el monitoreo, planeación, programación y operación del sistema educativo. En el caso de Morelos,<sup>16</sup> se evaluó a 15 806 jóvenes y se obtuvieron los resultados que se muestran en el cuadro 2.

Haciendo una contrastación de los resultados obtenidos en Morelos en esta prueba con respecto a otras entidades federativas, diremos que, en Matemáticas, el mejor resultado (Excelente) lo alcanzó Sonora (11.3%) y el más bajo el Distrito Federal, hoy Ciudad de México (2.5%), mientras el promedio nacional fue de 6.4%. En cuanto al área de Comprensión Lectora, el promedio nacional en el nivel de Excelencia fue de 12.2%, en tanto que el resultado más alto se concentró en Puebla (18.4%) y el más bajo en Tabasco (6.2%). Cabe resaltar que el subsistema educativo que obtuvo los mejores resultados a nivel nacional en esta prueba fue la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), que coordina los planteles federales de bachillerato tecnológico industrial (CBTIS y CETIS).<sup>17</sup>

### Morelos en el SNB

La RIEMS, para lograr sus objetivos, descansa en cuatro ejes: la construcción e implantación de un MCC basado en competencias; la definición y regulación de las distintas modalidades de EMS; la instrumentación de mecanismos de gestión (orienta-

ción educativa, programas de tutorías, programa de formación de profesores, entre otros) que permitan la consolidación de la RIEMS, y un modelo de certificación de los egresados por parte del SNB.<sup>18</sup> Según la autoridad educativa, este sistema es “pieza fundamental de la RIEMS [...] Los planteles que ingresan al SNB son los que han acreditado un elevado nivel de calidad. Para ello se someten a una evaluación exhaustiva por parte del COPEEMS, que es el organismo con independencia técnica creado para ese efecto”.<sup>19</sup>

El SNB es concebido como la estrategia institucional para homologar, dentro de la diversidad, una nueva oferta educativa equivalente entre sí, que garantice a los jóvenes la portabilidad de sus estudios, además de una certificación nacional, sin menoscabo de la que les expida su subsistema. Según la SEP, el SNB es un mecanismo para informar a la sociedad acerca de la calidad de los planteles, y a los padres de familia, proporcionarles elementos para decidir a qué plantel enviar a sus hijos a cursar la EMS.<sup>20</sup> Aun cuando la autoridad educativa no lo asume así, consideramos que éste es un *ranking* nacional de planteles de EMS muy poco difundido y que no ha representado un papel importante en la toma de decisiones de los padres de familia.

El SNB jerarquiza planteles —previa evaluación y dictamen emitido por el Consejo para la

<sup>16</sup> *Idem.*

<sup>17</sup> “DGETI obtiene los mejores resultados en la evaluación PLANEA EMS 2015”, DGETI, 12 de agosto de 2015, <http://bit.ly/2e6ncHP>, consultado en octubre de 2016.

<sup>18</sup> México-Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), <https://goo.gl/zSaMsy>, consultado en diciembre de 2015.

<sup>19</sup> SNB-Sistema Nacional de Bachillerato, Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), <https://goo.gl/dnp62K>, consultado en octubre de 2016.

<sup>20</sup> Luz Marina Ibarra Uribe, César Darío Fonseca Bautista y Jorge Ariel Pérez Ramírez, “¿Y para qué ingresamos al Sistema Nacional de Bachillerato?”, *Revista Educ@rnos*, año 4, núms. 14-15, julio-diciembre de 2014, <https://goo.gl/XUKTWy>, consultado en octubre de 2016.



Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior AC (COPEEMS)— al acreditar niveles de logro en diversos rubros establecidos en la RIEMS, como planes y programas ajustados al MCC, docentes acreditados y certificados que reúnan las competencias previstas por la reforma, la organización de la vida escolar para el proceso de aprendizaje, que garantice la seguridad y el desarrollo de los jóvenes, así como instalaciones, equipamiento y materiales suficientes para que lleven a cabo su formación.<sup>21</sup>

Según el último reporte del COPEEMS consultado por los autores en diciembre de 2015, el SNB se integraba por 1 926 planteles de un total de 14 375<sup>22</sup> en todo el territorio nacional, equivalentes apenas a un 13.3%. Los planteles acreditados estaban distribuidos de la siguiente manera: siete en el nivel I, 106 en el II, 1 128 en el III y 685 en el IV. Estos planteles atendían a una población de 1 789 427 estudiantes, que representaban 37.8% de la matrícula en el ámbito nacional.<sup>23</sup>

En Morelos, la EMS se imparte en 328<sup>24</sup> planteles; para la fecha mencionada, habían logrado ingresar al SNB apenas 28 planteles (10.4%), como se muestra en el cuadro 3. Llamaban la atención tres aspectos: ninguno de esos 28 planteles está ubicado en el nivel I del SNB y no ha ingresado ninguno de los trece planteles de la UAEM ni de los 233<sup>25</sup> colegios particulares que imparten EMS en la entidad.

Lo que se ha detectado en algunos centros escolares es falta de información, tergiversación y ausencia de sentido en el personal docente y administrativo sobre el por qué y el para qué ingresar al SNB, lo que es dicho sistema, su función, alcances y limitaciones.

Aunado a lo anterior, con base en la última reforma del artículo 3º de la Constitución, durante el mes de noviembre de 2015 fueron evaluados por primera vez en la historia del país los docentes de EMS adscritos a planteles federales. En función del resultado que obtuvieron y de acuerdo con lo establecido en la ley, podrán garantizar su permanencia en el servicio docente. Éste es un proceso álgido, que ha generado tensiones y conflictos políticos que han rebasado con mucho el ámbito educativo. Actualmente, los docentes de EMS requieren acreditar el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), obtener el Certificado de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) y, ahora, evaluarse ante el Servicio Profesional Docente, lo cual incidirá directamente en la promoción de su plantel una vez que éste haya logrado ingresar al SNB.

La SEP evaluó<sup>26</sup> a un total de 29 043 docentes de EMS en todo el país, 476 de ellos adscritos a planteles de Morelos. En términos globales, esta entidad ocupó el último lugar nacional, al obtener 54.2% de sus docentes la calificación de Insuficiente. Para

<sup>21</sup> *Idem.*

<sup>22</sup> *Idem.*

<sup>23</sup> "¿Qué es el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, AC? (COPEEMS)", <https://goo.gl/Rb8n5J>

<sup>24</sup> *Idem.*

<sup>25</sup> *Idem.*

<sup>26</sup> Es necesario precisar que la SEP no evaluó a la totalidad de los docentes de la EMS; sólo a los que imparten materias del núcleo básico, pero con excepción de los docentes de inglés, quienes junto con los de las asignaturas o módulos de especialidad, serían evaluados en 2016.



contrastar los resultados y ponerlos en perspectiva, en el cuadro 4 se muestran los porcentajes promedio en el ámbito nacional y los obtenidos por los docentes de Morelos.<sup>27</sup>

Los resultados obtenidos por profesionistas y profesores aspirantes a ingresar al servicio docente de la EMS tampoco fueron halagüeños, ni en el nivel nacional ni en el estado. Se presentaron 25 211 aspirantes, de los cuales 544 concursaron para incorporarse a algún plantel en Morelos. Resultaron No Idóneos para ingresar a laborar 68.7% en el nivel nacional y 63.8% en Morelos. Esto es preocupante porque, como ya se mencionó anteriormente, en febrero de 2012 se publicó la reforma constitucional que dio paso a la obligatoriedad de la EMS en México. Allí, el Estado mexicano asumió la obligación de proporcionar a todos sus habitantes quince años de educación (preescolar, primaria, secundaria, técnico profesional y bachillerato). Si bien es cierto que esto no es una marca inédita en el ámbito mundial, sí tiene singularidades, a tal grado que, en el caso de nuestro país, por las dimensiones que suponía su cumplimiento, su consecución tuvo que reprogramarse para el año 2021, debido a la falta de recursos de todo tipo para garantizar la observancia en el cumplimiento de la nueva ley.

El compromiso educativo en puerta en el ámbito nacional y en Morelos en particular no es menor: asegurar un lugar en la EMS pública para todos

los jóvenes en edad de cursar dicho tipo educativo es sólo la primera parte del reto. Además, deberá garantizar la permanencia de los jóvenes en las aulas y su egreso en tiempo y forma, con una formación sólida y pertinente que los habilite como ciudadanos activos y competentes para enfrentar la vida. La pregunta que surge es si estamos realmente preparándonos para tal reto.

### **Consolidación de la RIEMS**

Como todo problema educativo, las causas y las alternativas para enfrentar los de la EMS son de corte multifactorial. Podemos concluir que en Morelos hace falta mucho trabajo en la EMS para avanzar hacia la consolidación de la RIEMS. Los resultados alcanzados respecto a los indicadores básicos considerados por la SEP, distan de ser los deseables.

En el tema de la cobertura, en el ciclo escolar 2013-2014 encontramos que, de cada cien jóvenes morelenses en edad de cursar el bachillerato, sólo se están atendiendo alrededor de 72 de ellos. Es decir, que para 28 adolescentes que terminan la secundaria no hay EMS por diversos motivos, no todos imputables al sistema educativo. Según la tasa de absorción, Morelos alcanza 109.1%; sin embargo, este indicador tiene sesgos y limitaciones.<sup>28</sup> Si bien es cierto que permite conocer la capacidad instalada del sistema para atender a la población que ha finalizado la secundaria, en términos de jus-

<sup>27</sup> Cabe recordar que la evaluación de los docentes de Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca se llevó a cabo posteriormente, por su oposición a presentar su examen. Por lo tanto, sus resultados no aparecen reflejados en los porcentajes del cuadro. Finalmente, Chiapas ocupó la última posición nacional, con 59% de Insuficiencia, y Morelos subió al penúltimo lugar.

<sup>28</sup> La información de este indicador no permite identificar la presencia de jóvenes de otras generaciones escolares o provenientes de otras entidades federativas, e incluso de otros países. Por ello, la tasa de absorción puede presentar valores superiores al 100%; pero cabe señalar que, aunque no sea así, el indicador no está exento de las faltas de precisión antes mencionadas.



ticia y equidad social el dato realmente relevante es el de tasa neta de cobertura,<sup>29</sup> donde Morelos apenas llega a 57.2%; no obstante, por no convenir políticamente, este indicador rara vez se expresa.

Si bien hay subsistemas que reportan al inicio de cada ciclo escolar planteles con capacidad instalada subutilizada, también es cierto que existen regiones de la entidad donde la oferta educativa no logra proporcionar un espacio a los jóvenes demandantes, lo que revelaría una generación y distribución poco planeada de la oferta educativa. Lo anterior, más la baja eficiencia terminal, coloca a este tipo educativo en una posición crítica.

De entre los mecanismos de gestión contemplados en la RIEMS, tanto el gobierno estatal como el federal apuestan por el impacto de los programas de becas de apoyo económico<sup>30</sup> que se asignan a los estudiantes; sin embargo, en la realidad los montos son muy bajos y su entrega no es siempre oportuna. Además, no se tiene conocimiento de alguna evaluación que muestre la relación existente entre beneficiarios de este apoyo y su permanencia, su rendimiento académico y los resultados en sus estudios de EMS.

En relación con los resultados que Morelos ha logrado en las pruebas y evaluaciones estandarizadas, el principal problema es qué se hace con ellos. Tenemos un sistema educativo nacional sobrevaluado, pero las evaluaciones —aun las menos

cuestionadas— no resuelven por sí mismas ningún problema identificado en sus resultados. Una evaluación —recuperando el sencillo pero ilustrativo símil de Manuel Gil Antón— es sólo un termómetro que permite, en el mejor de los casos, elaborar un diagnóstico, para posteriormente atender al *enfermo* y suministrarle medicamentos. El uso reiterado del termómetro, exclusivamente, no permitirá al enfermo recuperar su estado de salud.

Finalmente, el objetivo general de la RIEMS es la creación del SNB. En sondeos y encuestas que hemos realizado en planteles de EMS federales —centralizados— no hay claridad sobre para qué y por qué ingresar en dicho sistema; o, lo que aún es peor, existe desinformación y creencias erróneas que atribuyen a dicho ingreso la retribución automática de mejoras económicas, presupuestales y plazas para el plantel admitido. Someterse a un ejercicio de evaluación integral, como el que tiene que aplicar un plantel para ubicarse dentro del SNB, es valioso y hasta redituable para la comunidad de cada escuela, siempre y cuando se tenga la claridad y certeza de lo que significa esa incorporación. Hasta ahora, el ingreso de la mayoría de los planteles se ha debido a presiones institucionales de la autoridad federal sobre los directores y, aun así, a ocho años de distancia, el crecimiento del SNB no ha sido el esperado.

---

<sup>29</sup> Es el porcentaje de personas, en edad normativa, inscritas al inicio del ciclo escolar en un nivel educativo, con respecto a la población en edad de cursar ese nivel, es decir, la proporción de alumnos que, teniendo la edad normativa para cursar un determinado nivel educativo, se encuentra efectivamente cursándolo. En la medida que una mayor proporción de la población de referencia está matriculada en el nivel educativo que le corresponde normativamente, aumenta la tasa neta de cobertura.

<sup>30</sup> Beca-salario, en el caso del gobierno estatal, y una diversidad de tipos de becas en el caso del gobierno federal (para estudiantes discapacitados, en reinserción, de excelencia, para la continuación de sus estudios, para transporte, y para los hijos de militares y policías federales).



# Precarización de los derechos laborales de los docentes en la reforma educativa

♦ Karen Yarely García Arizaga  
Jesús Rodríguez Cebreros

Al referirnos a los derechos laborales de los docentes es necesario ubicar nuestro tema en el derecho burocrático. De acuerdo con el criterio de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), “se perfila como rama autónoma que evoluciona a partir del administrativo y tiende a asemejarse al laboral”.<sup>1</sup> Según Acosta Romero, es propiamente “una rama del derecho laboral que se encarga de regular las relaciones entre el Estado y sus trabajadores en sus diversos niveles (federación, estados y municipios), así como los derechos y obligaciones que de ella surjan”.<sup>2</sup>

Sergio García Ramírez y Erika Uribe Vargas coinciden en que, desde la entrada en vigor del apartado B y de la ley reglamentaria de los trabajadores al servicio del estado, “se puede hablar, propiamente, de un derecho burocrático integrado por el conjunto de derechos y obligaciones derivados de la relación laboral entre el Estado y sus trabajadores”.<sup>3</sup>

Abundando un poco más respecto al área del derecho que ocupa nuestro estudio, no se puede ignorar que el derecho burocrático es tan complejo como la existencia y organización de los distin-

tos sectores en la actividad estatal, lo que origina verdaderos problemas para el derecho. En otros términos, las diferentes funciones del Estado y las distintas facetas que asume la autoridad pública ha producido históricamente multiplicidad de leyes.

En los años sesenta, Gabino Fraga escribió al respecto: “Se ha estimado que es difícil dictar una ley uniforme para todos los empleados sin considerar las necesidades especiales de las funciones que realiza, lo que sería motivo, bien para expedir varias leyes especiales o para formular una de preceptos tan amplios que abarcaría a todos los servidores públicos, en cuyo caso no podría prescindirse de medidas reglamentarias para adaptar a casos especiales los preceptos generales de la ley”.<sup>4</sup>

Si bien el origen y la evolución histórica del derecho burocrático hacen pensar que la legislación en esta materia se encuentra dispersa y difusa en relación con la actividad que desarrolla el Estado y las diferentes atribuciones de la administración pública, esto confirma lo que menciona Fraga,<sup>5</sup> en el sentido de la dificultad de establecer una misma ley abarcativa para todos los empleados.

<sup>1</sup> “Trabajadores de confianza al servicio del estado. Origen histórico de los catálogos de puestos en los ordenamientos burocráticos”, *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, Novena Época, Libro 31, Tomo VII, Segunda Sala, mayo de 1998, p. 581, citado en Sergio García Ramírez y Erika Uribe Vargas, *Derechos de los servidores públicos*, INAP/UNAM (Nuestros Derechos), 2002, p. 7.

<sup>2</sup> *Idem.*

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>4</sup> Gabino Fraga, *Derecho administrativo*, Porrúa, México DF, 1962, p. 137.

<sup>5</sup> *Idem.*

♦ Doctorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, Universidad Autónoma de Baja California (UABC)  
Profesor e investigador, Facultad de Derecho, Universidad Autónoma de Baja California (UABC)



Por ello podemos afirmar que el derecho burocrático ha sido clasificado, al menos para efectos legislativos, al delimitar los distintos grupos de burócratas, atendiendo a su especial situación jurídica; haciendo constar esto en leyes independientes, cuya consecuencia es que todas y cada una de dichas leyes contengan en sí mismas un amplio conjunto de derechos y obligaciones.

### **Reforma educativa y derechos laborales**

Hasta antes de la reforma educativa en México, las relaciones laborales de los docentes que prestan sus servicios al Estado eran reguladas por el apartado B del artículo 123 constitucional, como de manera general se rigen las relaciones burocráticas. Esto se señala porque, si bien existían regímenes legales especiales dentro del mismo apartado B, las relaciones burocráticas de los trabajadores de la educación no constituían un régimen de excepción.

Fue en 2013, con la reforma constitucional en materia educativa, que se creó un régimen de excepción para las relaciones laborales de los docentes al servicio del Estado, el cual puede considerarse como uno de los regímenes burocráticos especiales de los que ya contemplaba el artículo 123: el aplicable a las instituciones policiales, que regula las relaciones de trabajo de los militares, de los marinos y del personal de servicio exterior.

Tiene especial relevancia la creación de un nuevo régimen de excepción en materia burocrática con la promulgación de las diversas leyes pues, aunque derivadas de una reforma educati-

va, éstas regulan cuestiones eminentemente laborales, modificando incluso la naturaleza jurídica de las relaciones de trabajo de los docentes y, como consecuencia, generando incertidumbre en los trabajadores.

### **Precarización de los derechos laborales de los docentes**

Para establecer una definición del término “precarización”, tomaremos primero la del Diccionario de la Lengua Española, para el cual “precarizar” significa “convertir algo, especialmente el empleo, en precario, inseguro o de poca calidad”. La Organización Internacional del Trabajo (OIT), en su Coloquio de la Oficina de Actividades para los Trabajadores (ACTRAV) sobre el Trabajo Precario, celebrado en Suiza en 2011, definió que “la precariedad de los acuerdos de trabajo es heterogéneo y multifacético [sic], dependiendo del país, región, y la estructura económica y social de los sistemas políticos y mercados de trabajo. El ámbito de aplicación y las diferentes formas son cada vez más amplios, ya que algunos empleadores están siempre tratando de eludir las regulaciones o encontrar lagunas en la normativa con el fin de aumentar la rentabilidad de sus negocios a costa de sus empleados. Sin embargo, las características comunes de la precariedad son la ausencia o el nivel insuficiente de los derechos y protección en el lugar de trabajo. Si bien el empleo informal es, obviamente, precario, esto también es cierto para muchas formas de empleo formal, incluida la subcontratación”.<sup>6</sup>

La misma ACTRAV concluye que la precarización

---

<sup>6</sup> “Las formas y la diversidad del trabajo precario”, OIT, <https://goo.gl/5KYQJv>, consultado en febrero de 2015.

“trae como consecuencia el crecimiento de la incertidumbre, la inseguridad y la vulnerabilidad de los trabajadores individuales, y priva a las personas de la estabilidad necesaria para tomar decisiones a largo plazo y planificar sus vidas, así como participar en acciones colectivas como sindicalistas y como ciudadanos en una sociedad democrática. Por lo tanto, tiene un gran impacto en el carácter de nuestras sociedades y la calidad de vida en nuestras comunidades y sociedades en general”.<sup>7</sup>

De lo anterior se colige que precarización o precariedad en el trabajo, referida a las condiciones de empleo, subempleo y desempleo del trabajador, se refiere a la inseguridad, incertidumbre y falta de garantía de condiciones socioeconómicas mínimas y suficientes para una supervivencia digna, que afecta a los trabajadores y repercute en su entorno familiar y social.

Si bien de dicho concepto podemos identificar algunos elementos como: 1) disminución o ausencia de las condiciones o derechos laborales mínimos; 2) afectación de las condiciones de supervivencia digna o trabajo decente, y 3) repercusión en el entorno familiar y social del trabajador, para efectos de nuestro estudio nos concentramos en la disminución o ausencia de las condiciones o derechos laborales mínimos.

No obstante que la precariedad laboral —entendida como la disminución o ausencia de las condiciones o derechos laborales mínimos— se

ha venido identificando en las relaciones laborales reguladas por el apartado A del artículo 123 constitucional, en este caso identificamos que ese mismo fenómeno ha venido presentándose en las relaciones laborales burocráticas, específicamente en las que sostienen los docentes con las autoridades públicas en su carácter de empleador.

Se afirma lo anterior toda vez que es posible identificar claramente aspectos del fenómeno que se estudia en los trabajadores de la educación y en la regulación de sus derechos laborales, posterior a la reforma educativa publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de febrero de 2013,<sup>8</sup> con lo que podemos determinar que existe un retroceso en la mencionada regulación jurídica, es decir, una precarización en sus derechos laborales.

Para efectos de este artículo, nos referimos a continuación únicamente a dos derechos de los trabajadores de la educación: a) el derecho de audiencia y debido procedimiento y b) el derecho a la permanencia en el empleo.

#### *Derecho de audiencia y debido procedimiento*

Antes de las modificaciones constitucionales publicadas en el *Diario Oficial de la Federación* en 2013,<sup>9</sup> los conflictos derivados de las relaciones de trabajo de los docentes se ventilaban y resolvían ante los Tribunales de Arbitraje de los Estados o en las Juntas de Conciliación y Arbitraje, aplicando las leyes burocráticas locales y la Ley Federal del Trabajo

<sup>7</sup> *Idem*.

<sup>8</sup> “Decreto por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, *Diario Oficial de la Federación*, Tomo DCCXIII, núm. 18, 26 de febrero de 2013, pp. 2-5, <https://goo.gl/zftqj3>, consultado en enero de 2016.

<sup>9</sup> *Idem*.



—según fuera la naturaleza jurídica del patrón—. Todo ello denotaba que no había lugar a dudas respecto a la regulación jurídica de las relaciones laborales de los trabajadores de la educación.

Con la reforma educativa se limita el derecho de audiencia y debido procedimiento, por lo que podemos vislumbrar que se generarán cuantiosas controversias laborales, en particular por lo estipulado en los artículos 22 y 53 de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), los cuales señalan que las relaciones laborales se “darán por terminadas sin responsabilidad para la autoridad educativa”,<sup>10</sup> puesto que, por una parte, la ley establece como legítimo despedir a trabajadores sin la indemnización correspondiente y, por otra, no contiene disposición en la que defina cuál será la autoridad jurisdiccional o tribunales especiales que habrán de conocer y resolver los conflictos laborales que se presenten con la aplicación de esas disposiciones.

#### *Derecho a la permanencia en el empleo*

Con la reforma se crea la evaluación para los docentes y se establece y reglamenta el servicio profesional docente. En el artículo 8 transitorio, en relación con los numerales 52 y 53 de la LGSPD,<sup>11</sup> se prevé la evaluación obligatoria para los docentes y que, en caso de no aprobarla, la consecuencia será la readscripción para continuar con otras tareas dentro del servicio distintas a la función do-

cente o la posibilidad de incorporarse a los programas de retiro.

Asimismo, se dispone que el personal que no se sujete a los procesos de evaluación o no se incorpore a los programas de regularización del artículo 53 de la ley, será separado del servicio público sin responsabilidad para la autoridad educativa o el organismo descentralizado, según corresponda. En términos laborales, las disposiciones anteriores contienen una nueva causal de despido sin responsabilidad para el empleador.

A propósito, conviene referir que la permanencia de los trabajadores al servicio de la educación queda definida por la LGSPD en su artículo 4, fracción XXII: “permanencia en el servicio: a la continuidad en el servicio educativo con pleno respeto a los derechos constitucionales”. La citada definición legal, aunque un tanto ambigua, refiere un derecho eminentemente laboral: estabilidad en el empleo; aspecto que, no obstante debe regularse por las leyes especiales en la materia, se encuentra contemplado en una reforma educativa y se ve modificado con la entrada en vigor de la LGSPD, puesto que, con la vigencia de la ley, nace también a la vida jurídica una nueva causal de despido.

Si bien la SCJN estableció en sus criterios emitidos con motivo de la reforma educativa que no se vulneran derechos laborales de los docentes,<sup>12</sup> coincidimos con autores como Martha de Jesús López Aguilar en el sentido de que el Estado, con

<sup>10</sup> “Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente”, *Diario Oficial de la Federación*, Tomo DCCXX, núm. 8, segunda sección, 11 de septiembre de 2013, pp. 28-52, <https://goo.gl/gCczU9>, consultado en enero de 2016.

<sup>11</sup> *Idem*.

<sup>12</sup> “Criterios jurisprudenciales relacionados con la reforma educativa”, Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de México, <https://goo.gl/oPF1rb>, consultado en mayo de 2016.

esta nueva regulación, viene a condicionar no sólo la contratación o el ingreso al servicio, sino también la permanencia en el empleo, trastocando con ello derechos laborales.<sup>13</sup>

Lo que es innegable es el cambio sustancial de paradigma: se pasa de la estabilidad a la incertidumbre laboral. Por ejemplo, los docentes anteriormente recibían una plaza base, producto de un contrato colectivo, que garantizaba el ingreso y la permanencia en el servicio, además de ciertas condiciones de seguridad social ligadas íntimamente a la antigüedad laboral y permanencia en el servicio. A partir de esta reforma, los trabajadores de la educación tienen que aprobar satisfactoriamente la evaluación docente para estar en aptitud de ser contratados de forma temporal. Con esto se condiciona su empleo y la estabilidad en él a una serie de nuevos criterios, y se disminuye al mínimo la protección y participación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), cuya fuerza ya venía diezmada desde antes de la promulgación de la reforma educativa, con el argumento de recuperar la rectoría del Estado en la educación.

Debe señalarse que la cuestión relevante para este estudio no es la disminución de la participación del organismo sindical como actor político en dicha reforma, sino en la aparente repercusión que tiene la reducción de la protección del SNTE

hacia los docentes en cuanto a su permanencia en el empleo, entre otros derechos laborales.

### **Régimen de excepción**

A manera de conclusión, mencionamos a continuación los siguientes aspectos:

- Con la promulgación de las leyes derivadas de la reforma educativa se crea un régimen burocrático especial o, en otros términos, el legislador crea para los trabajadores de la educación un régimen de excepción.

- Existe un cambio sustancial en las condiciones laborales de los trabajadores de la educación.

En la reforma educativa se incluyen normas de carácter laboral que contemplan nuevas causales de despido sin responsabilidad para la autoridad pública.

- En dicha reforma no se contiene alguna disposición en la que se defina la autoridad jurisdiccional o tribunales especiales competentes para conocer y resolver los conflictos laborales que se presenten con la aplicación de la legislación emanada de la reforma.

- Lejos de existir un avance en la regulación y protección de los derechos laborales de los docentes, se identifica un retroceso en la materia que puede traducirse en la precarización de sus derechos laborales.

<sup>13</sup> Martha de Jesús López Aguilar, "Una reforma 'educativa' contra los maestros y el derecho a la educación", *El Cotidiano*, núm. 179, mayo-junio 2013, pp. 55-76, <https://goo.gl/Je9LKS>, consultado en mayo de 2016.

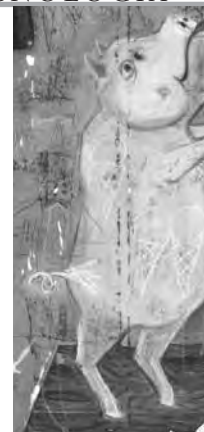


*Los cerdos, las palabras y el helado del café del barrio. De la serie El circo de Velázquez. Óleo sobre tela, 150 x 150 cm, 2009*



# Enfoque molecular del envenenamiento por plomo

♦ Jorge Iván Amaro-Estrada  
César Iván León Pimentel  
Alejandro Ramírez-Solís



Debido a sus propiedades de maleabilidad, que es la capacidad de extenderse en láminas delgadas, y ductilidad, que es la de soportar grandes deformaciones en frío sin llegar a romperse, así como de resistencia a la corrosión y bajo punto de fusión, entre otras, el plomo (Pb) ha sido un metal ampliamente utilizado en la industria, especialmente en la fabricación de objetos de uso cotidiano, como tuberías de agua, monedas, cerámicos, vidrios, pigmentos y cosméticos. El uso del plomo no se restringe únicamente a la época moderna; existen registros de piezas fabricadas con este elemento que datan de las civilizaciones establecidas en Egipto, Mesopotamia, Persia y Roma.<sup>1</sup> Un ejemplo de esto es la extracción de piezas de acueductos de la época del imperio romano, las cuales sugieren que su sistema de distribución de agua estaba basado en tuberías construidas con plomo.

Este elemento metálico se presenta de forma natural en la corteza terrestre, principalmente en depósitos subterráneos en forma de minerales, denominados galena (PbS) y cerusita (PbCO<sub>3</sub>). Además de su carácter natural, existen fuentes de contaminación antropogénicas que han aumentado considerablemente la cantidad de plomo en el medio ambiente. En 1920, la introducción en

el mercado mundial del compuesto tetraetilo de plomo (TEP) (CH<sub>3</sub>CH<sub>2</sub>)<sub>4</sub>Pb como un aditivo barato para la gasolina aumentó radicalmente los niveles de contaminación por este elemento.

En términos generales, el TEP actúa como un agente antidetonante, es decir, evita que ocurra un encendido instantáneo y difuso del combustible antes de tiempo, lo que permite obtener una explosión controlada en los cilindros y un mayor rendimiento del motor. En 1976, después de cincuenta años de uso del TEP, la agencia de protección del medio ambiente de Estados Unidos puso en marcha el programa de disminución gradual de la fabricación de gasolinas que contenían este compuesto contaminante y, al mismo tiempo, inició el proceso de regulación del contenido de plomo en otros productos comerciales. Años más tarde, algunos países intentaron implementar esta estrategia.

En este sentido, en México se eliminó por completo el uso de gasolina con plomo en 1997.<sup>2</sup> Sin embargo, a pesar del esfuerzo por erradicar el uso de plomo en procesos industriales y de producción de gasolinas, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), en la actualidad se sigue teniendo una exposición significativa a este elemento, la cual ocurre principalmente a través de dos vías:

<sup>1</sup> Jerome O. Nriagu, *Lead and lead poisoning in antiquity*, John Wiley & Sons, Nueva York, 1982.

<sup>2</sup> Alice Hamilton, Paul Reznikoff y Grace M. Burnham, "Tetraetilo de plomo", *Salud Pública de México*, vol. 35, núm. 5, 1993, pp. 520-533.

♦ Instituto de Ciencias Físicas, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)  
Centro de Investigación en Ciencias (CIC), UAEM



- La inhalación de partículas generadas en el proceso de combustión de materiales que contienen este metal, lo cual ocurre, por ejemplo, en actividades de fundición, reciclaje en condiciones no seguras o durante el uso de gasolina con plomo.

- La ingestión de polvo, agua o alimentos contaminados, la cual se produce al canalizar agua por medio de tuberías construidas con plomo o mediante el consumo de alimentos envasados en recipientes que contienen esmalte de plomo o han sido soldados con este metal.<sup>3</sup>

En particular, en México los principales factores de riesgo son la exposición al tráfico vehicular, el uso de loza vidriada —principalmente utensilios de barro—, el tabaquismo y, en los niños, a través del patrón de ingestión de materiales no comestibles, conocido como pica.<sup>4</sup>

Sin duda, la contaminación por plomo es un problema muy importante debido a los efectos nocivos que ocasiona en la salud de los seres humanos, los cuales han sido documentados desde la antigüedad. Se tiene registro de que en la cultura romana, la aristocracia sufría de migraña, insomnio, cólicos y constipación, todos ellos síntomas tempranos de envenenamiento por plomo

—también conocido como saturnismo—, causados por el exceso en la ingesta de vino endulzado con azúcar de plomo (acetato de plomo).<sup>5</sup>

Pero el problema está lejos de ser una cuestión del pasado. En 2004 se reportó que los niveles de plomo en el agua de consumo doméstico en Washington DC superaban los límites permitidos por la Agencia de Protección Ambiental de Estados Unidos (EPA);<sup>6</sup> inclusive se emitió la recomendación de que los residentes de hogares con líneas de agua antiguas —presumiblemente fabricadas con plomo— dejaran correr el agua del grifo durante alrededor de un minuto antes de utilizarla para beber o cocinar. Pero el caso no es aislado y se estima que hoy en día, alrededor de 11.5 millones de consumidores de agua en Estados Unidos reciben agua potable con alto contenido de plomo.<sup>7</sup>

Actualmente se reconoce que el nivel de plomo en la sangre de un individuo no debe rebasar los 10  $\mu\text{g}/\text{dl}$  —es decir, 0.0001 gramos de plomo por cada litro de sangre—,<sup>8</sup> ya que los altos niveles de plomo en el torrente sanguíneo están relacionados con impedimentos cognitivos, reducción del coeficiente intelectual, problemas cardiovasculares, bajo peso al nacer, esperanza de vida

<sup>3</sup> "Intoxicación por plomo y salud", OMS, 2016, <https://goo.gl/5vxHFW>, consultado en octubre de 2016.

<sup>4</sup> Isabelle Romieu, Eduardo Palazuelos, Mauricio Hernández-Ávila, Camilo Ríos, Ilda Muñoz-Quiles, Carlos Jiménez Gutiérrez et al., "Sources of lead exposure in Mexico City", *Environmental Health Perspectives*, 1994, vol. 4, pp. 384-389; Mauricio Hernández-Ávila, Isabelle Romieu, Camilo Ríos, Araceli Rivero y Eduardo Palazuelos, "Lead-glazed ceramics as major determinants of blood lead levels in Mexican women", *Environmental Health Perspectives*, vol. 94, 1991, pp. 117-120.

<sup>5</sup> Jerome O. Nriagu, "Saturnine gout among roman aristocrats", *The New England Journal of Medicine*, vol. 308, núm. 11, 1983, pp. 660-663.

<sup>6</sup> David Nakamura, "Water in DC exceeds EPA lead limit", *The Washington Post*, 30 de enero de 2004, p. A01, <https://goo.gl/0HaiqP>, consultado en octubre de 2016.

<sup>7</sup> Yanna Lambrinidou y Marc Edwards, "Five myths about lead in water", *The Washington Post*, 26 de febrero de 2016, <https://goo.gl/u8m7Mg>, consultado en octubre de 2016.

<sup>8</sup> *Preventing lead poisoning in young children: a statement by the Centers for Disease Control and Prevention*, CDC, Atlanta, 1991.

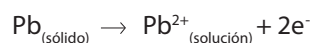
disminuida y, posiblemente, aumento en la tasa de crímenes violentos.<sup>9</sup>

Se estima que en 2012 se produjeron alrededor de 10.5 millones de toneladas de este metal en el mundo, siendo México el sexto mayor productor, con aproximadamente 334 mil toneladas.<sup>10</sup>

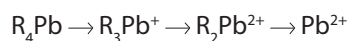
Por todo lo anterior, entender el fenómeno del envenenamiento por plomo desde un nivel molecular puede contribuir de manera sustancial al tratamiento de este problema.

### Análisis molecular

En solución acuosa, el plomo se oxida por la acción del oxígeno del agua, perdiendo dos electrones para formar el ion  $\text{Pb}^{2+}$ .



Los electrones se consumen en el medio acuoso formando iones hidroxilo ( $\text{OH}^{-}$ ), así como iones hidronio ( $\text{H}_3\text{O}^{+}$ ).<sup>11</sup> Como un caso particular, podemos considerar una solución diluida de TEP, la cual se descompone y produce una sal de trietilo, después otra de dietilo y, finalmente,  $\text{Pb}^{2+}$ .<sup>12</sup>



Se sabe que  $\text{Pb}^{2+}$  tiene como blancos moleculares dos clases de proteínas: las que se enlazan de

manera natural con cinc (Zn) y las que se enlazan con calcio (Ca);<sup>13</sup> como ejemplo podemos mencionar la sinaptotagmina, que actúa como un sensor de calcio en los neurotransmisores (figuras 1a y 1b).

El mecanismo mediante el cual el  $\text{Pb}^{2+}$  se introduce en el interior de la célula aún se desconoce; sin embargo, el estudio de las propiedades enlazantes de este metal con su ambiente de agua es fundamental para entender la interacción de este elemento con los canales que permiten el paso selectivo de iones específicos a través de la membrana celular. Diversos estudios reportan que dicho paso está directamente relacionado con el tipo de hidratación que presenta,<sup>14</sup> es decir, la forma en que las moléculas de agua se ordenan alrededor del ion de plomo.

Por otra parte, una vez que  $\text{Pb}^{2+}$  ha ingresado en el organismo, la solución más común para evitar el envenenamiento es la terapia por medio de agentes quelantes, los cuales son moléculas que forman complejos con iones de metales tóxicos (figura 1b). Estos complejos son químicamente inactivos, por lo que ya no representan un peligro, además de que se pueden desechar mediante la orina. El problema con este tipo de tratamiento es que los quelantes más comunes, como el ácido etilendiaminotetraacético —comúnmente conocido como EDTA—, no son altamente selectivos, lo cual quiere decir que, además del plomo, extraen iones

<sup>9</sup> David M. Fergusson, Joseph M. Boden, L. John Horwood, "Dentine lead levels in childhood and criminal behavior in late adolescence and early adulthood", *Journal of Epidemiology and Community Health*, vol. 62, núm. 12, 2008, pp. 1045-1050.

<sup>10</sup> "Lead production and statistics", International Lead Association, <https://goo.gl/yCJ3DE>, consultado en octubre de 2016.

<sup>11</sup> José S. Casas y José Sordo (eds.), *Lead: chemistry, analytical aspects. Environmental impact and health effects*, Elsevier, Amsterdam, 2007.

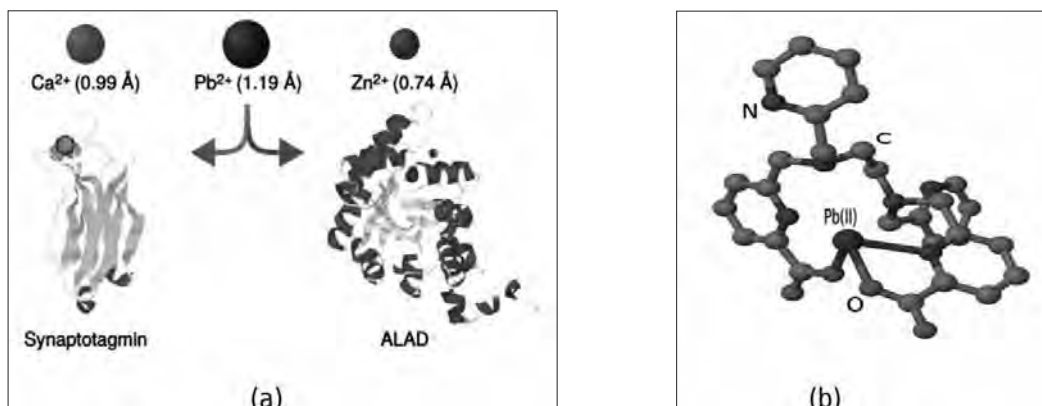
<sup>12</sup> Karel Verschueren, *Handbook of environmental data on organic chemicals*, John Wiley & Sons, 2ª ed., Nueva York, 1983.

<sup>13</sup> Hilary A. Godwin, "The biological chemistry of lead", *Current Opinion in Chemical Biology*, vol. 5, 2001, pp. 223-227.

<sup>14</sup> Yufeng Zhou, Joao H. Morais-Cabral, Amelia Kaufman y Roderick MacKinnon, "Chemistry of ion coordination and hydration revealed by a K<sup>+</sup> channel-Fab complex at 2.0 Å resolution", *Nature*, vol. 414, núm. 6859, 2001, pp. 43-48.

## Figuras 1a y 1b

### Propiedades enlazantes de Pb con sitios activos para proteínas Ca y Zn (a) y molécula quelante de plomo (b)



importantes para el funcionamiento adecuado del organismo, como el calcio, el hierro y el cinc. Lo anterior tiene como consecuencia padecimientos como la hipocalcemia —nivel de calcio en la sangre inferior al normal—, entre otras.

Por otra parte, el estudio experimental en laboratorio del  $Pb^{2+}$  en solución acuosa conlleva un alto grado de dificultad, debido principalmente a que Pb es un elemento capaz de *apantallar* los rayos-X. Esto impide utilizar las técnicas estándar de la espectroscopía, por lo cual es necesario emplear técnicas más refinadas, como la estructura fina por absorción extendida de rayos-X (EXAFS, por sus siglas en inglés).<sup>15</sup> Con esta técnica es posible conocer detalles sobre la química de coordinación de soluciones acuosas; sin embargo, los datos obtenidos necesitan ser interpretados mediante un

modelo matemático. Por lo anterior, el estudio de la hidratación de iones pesados como el  $Pb^{2+}$  con métodos teóricos es de gran importancia.

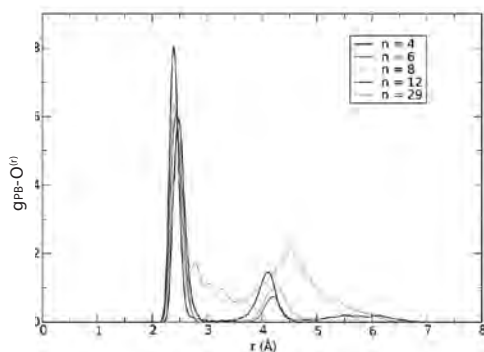
En este sentido, hemos realizado una investigación teórica mediante simulaciones por computadora conocidas como de dinámica molecular de primeros principios,<sup>16</sup> para indagar las propiedades energéticas y estructurales del ion  $Pb^{2+}$  en solución acuosa. Para ello estudiamos agregados de  $Pb^{2+}$  interactuando con 6, 8, 12 y 29 moléculas de agua.

En la figura 2 se muestran las funciones de distribución radial (RDF, por sus siglas en inglés) obtenidas a partir de las simulaciones. En términos generales, la RDF describe el cambio en la densidad del medio como función de la distancia a un átomo de referencia. En este caso particular, nos interesa describir qué tan probable es encon-

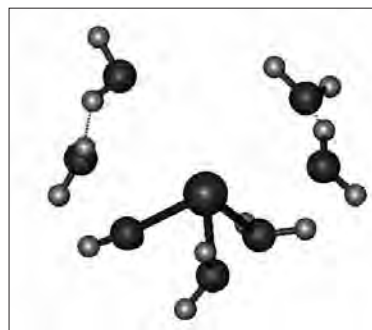
<sup>15</sup> John J. Rehr y Robert C. Albers, "Theoretical approaches to X-ray absorption fine structure", *Reviews of Modern Physics*, vol. 72, 2000, pp. 621-654.

<sup>16</sup> Jorge Iván Amaro-Estrada, César Iván León Pimentel, Humberto Saint-Martin, Alejandro Ramírez-Solís, "Born-Oppenheimer molecular dynamics studies of the hydration of  $Pb(II)$ ", submitted to *Physical Chemistry Chemical Physics*.

**Figura 2**  
Funciones de distribución radial (RDF) para los cúmulos  $[\text{Pb}(\text{H}_2\text{O})_n]^{2+}$  con  $n=6, 8, 12$  y  $29$



**Figura 3**  
Moléculas de agua que dominan en la interacción (b)



trar un átomo de oxígeno —y por lo tanto, una molécula de agua— a una distancia  $r$  del plomo. Es posible observar (figura 2) que para el cúmulo  $[\text{Pb}(\text{H}_2\text{O})_n]^{2+}$  con  $n=6$ , la probabilidad de encontrar un átomo de oxígeno a una distancia de  $3.5 \text{ \AA}$  es prácticamente nula, mientras que para el caso  $n=29$ , la probabilidad a esta misma distancia es considerablemente mayor.

Lo anterior nos indica que el cúmulo  $[\text{Pb}(\text{H}_2\text{O})_6]^{2+}$  tiene una estructura bien definida, en la cual cuatro moléculas de  $\text{H}_2\text{O}$  interactúan directamente con el ion  $\text{Pb}^{2+}$  y otras dos moléculas lo hacen de forma indirecta, con una baja probabilidad de acercarse y reemplazar alguna de las moléculas de agua más cercanas. En el caso  $n=29$ , la estructura no está tan bien definida y existe la posibilidad de que moléculas de agua inicialmente alejadas se acerquen e interactúen directamente con el ion.

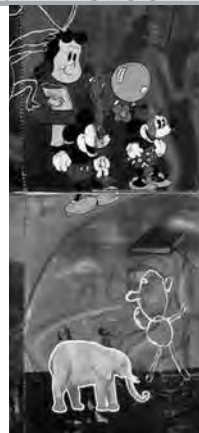
Mediante el análisis de las RDF y de la evolución temporal de las distancias Pb-O se concluye que

el  $\text{Pb}^{2+}$  presenta un número de coordinación de 6.5, lo que significa que muestra una interacción directa con las tres aguas más cercanas e indirecta con las siguientes cuatro más próximas. Es decir, las cuatro moléculas de agua menos ligadas tienen más libertad de movimiento, de modo que en promedio temporal no hay siete, sino sólo 6.5 aguas cercanas. Esta información es relevante, ya que otros iones, como el  $\text{Ca}^{2+}$ , tienen interacción directa con ocho moléculas de agua y, de esta forma, se pueden proponer teóricamente bloques moleculares que sean selectivos y permitan remover únicamente el  $\text{Pb}^{2+}$ , en lugar de iones vitales, para el buen funcionamiento del cuerpo humano.

Se pretende que través de los resultados de ésta y otras investigaciones en curso sea posible desarrollar conocimiento que conduzca a la creación de productos y servicios novedosos que contribuyan a resolver, de manera sustantiva y sustentable, el problema de la contaminación del agua por metales y metaloides.



*La momia azteca. De la serie Las nuevas tentaciones de San Antonio basadas en la serie del Bosco.*  
Óleo sobre tela cosida, 200 x 150 cm, 2013



## Robert Stam y la Nueva Ola Francesa

♦ Lauro Zavala

Nos encontramos en la oficina de Robert Stam, en el corazón de la ciudad de Nueva York. Desde la ventana de este edificio en el quinto piso de la Tisch School of the Arts se puede ver la Quinta Avenida. Robert Stam es uno de los más importantes investigadores en teoría del cine y ha sido profesor de la Universidad de Nueva York (NYU) desde 1977.

Antes de dejar Manhattan, donde he sido profesor visitante de teoría del cine y cine mexicano durante el semestre de invierno de 2014, quiero conversar con el doctor Stam acerca de su trabajo de investigación y docencia.

Empiezo esta conversación preguntando algo sobre su formación en la Universidad de Berkeley, pues fue ahí donde elaboró su trabajo doctoral sobre metaficción en cine y literatura, que después fue publicado por la Universidad de Columbia.<sup>1</sup>

Lauro Zavala (LZ): ¿Por qué decidiste estudiar el Doctorado en Literatura Comparada?

Robert Stam (RS): Primero quiero agradecerte el interés por mi trabajo y en particular por haber traducido uno de mis libros al español.<sup>2</sup>

Para hablar sobre mi formación en literatura comparada debo decir que creo que soy una de las últimas personas que se dedica a los estudios de cine, pero que tiene una formación proveniente de otra disciplina. Hoy en día, quien desea trabajar en este campo (en Estados Unidos) tiene la opción de estudiar un posgrado en estudios de cine.

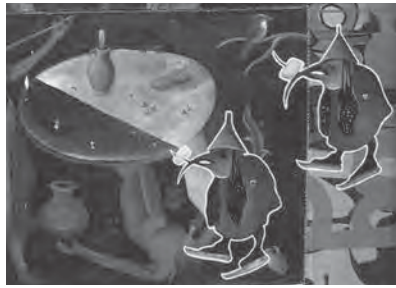
Para explicar por qué decidí estudiar literatura comparada debo decir que fue una decisión al mismo tiempo académica y personal. Mis orígenes familiares son multiculturales. Yo provengo de una familia de inmigrantes polacos, pero también tengo familiares en Costa Rica y mi exesposa es brasileña. Al mismo tiempo, estudié literatura en Francia y fui profesor en África. Voy a explicar un poco esta situación.

Como decía, tengo un hermano en Costa Rica, así que he tenido la experiencia de hablar un poco el español. Él vive allá desde los años cincuenta con sus hijos y nietos y nos encontramos cada verano. Entonces, el idioma español me resulta muy familiar. Puedo leer en español, y si pudiera vivir unos meses en una ciudad donde se hable español, estoy seguro de que podría hablarlo mejor.

<sup>1</sup> Robert Stam, *Reflexivity in film and literature: from Don Quixote to Jean-Luc Godard*, Columbia University Press, Nueva York, 1992 [1985].

<sup>2</sup> Robert Stam, *Teoría y práctica de la adaptación*, trad. y pról. Lauro Zavala, UNAM-CUEC, México DF, 2015. Este libro es traducción del texto "Introduction: the theory and practice of adaptation", en Robert Stam y Alessandra Raengo (eds.), *Literature and film: a guide to the theory and practice of film adaptation*, Blackwell, Oxford, 2005, pp. 1-52.

♦ Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco/Presidente de la Asociación Mexicana de Teoría y Análisis Cinematográfico (SEPANCINE)



En los años sesenta yo no quería ir a la guerra de Vietnam, así que fui a dar clases al norte de África. Antes de eso estuve involucrado en el movimiento por los derechos civiles. Mi hermano en Costa Rica es un teólogo de la liberación y conoce a otros teólogos latinoamericanos. Entonces para mí todos estos elementos se integraron y me llevaron a interesarme en los problemas del tercer mundo.

Después de trabajar en Túnez, como yo sabía francés fui a París a estudiar literatura en la Sorbona. En ese momento empecé a escribir mi tesis doctoral sobre literatura y cine. Pero ya estaba interesado en relacionar el colonialismo en el norte de África con el movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos y las condiciones del tercer mundo en Brasil.

Mi asesor para la tesis, que era belga, estaba muy familiarizado con los semiólogos franceses, así que estudié el trabajo de Christian Metz, Raymond Bellour, Thierry Kuntzel y otros teóricos del cine.

Por otra parte, como ya lo dije, mi exesposa es brasileña, por lo que mi interés por conocer Brasil fue algo personal y también académico. Mi primer viaje a Brasil lo hice en 1971. Y después, en Berkeley, organicé algunos festivales de cine brasileño y me hice amigo de los principales directores del Cinema Novo. En este momento mi hijo vive en Brasil, así que a veces voy una semana para estar con él.

Es así como se explica mi interés por estos temas. Mi vida ha estado marcada por estos tres lugares: Estados Unidos, Francia y Brasil.

LZ: ¿Podrías hablarnos un poco sobre cómo influyó en tu formación el estado de los estudios sobre cine en esa época?

RS: En ese momento yo estaba estudiando con el profesor Bernard Oux, quien era amigo de algunos de los más importantes semiólogos franceses. Como él tradujo algunos artículos de estos semiólogos, con frecuencia los invitaba a Berkeley a dar conferencias. Así fue como me familiaricé con la teoría brechtiana, la teoría del aparato y las otras teorías del cine que había en ese momento. También él estaba interesado en las vanguardias artísticas, como el surrealismo y el dadaísmo, así que todo eso es parte de mi formación.

Todos los estudiantes de literatura comparada nos reuníamos a discutir estas ideas y en ese grupo se encontraban las mujeres que poco después crearon la revista *Camera Obscura*.<sup>3</sup>

En ese momento no estábamos preocupados por publicar, sino sólo por discutir las ideas. Ahora la situación es diferente. Los investigadores se preocupan por publicar, aunque no todos publican tanto como tú. Pero los estudiantes están más conscientes de que deben hacer una carrera académica. En cambio, en ese momento no estábamos preocupados por eso.

LZ: Tu trabajo sobre cine es muy conocido en México, aunque sólo se ha traducido al español un par de libros tuyos.<sup>4</sup> Pronto saldrá un nuevo libro tuyo en inglés, *Keywords in subversive film/media aesthetics*. ¿Podrías hablarnos un poco sobre este libro?<sup>5</sup>

<sup>3</sup> *Camera Obscura. Feminism, Culture, and Media Studies*, Duke University Press, revista creada en 1976.

<sup>4</sup> Robert Stam, Robert Burgoyne y Sandy Flitterman-Lewis, *Nuevos conceptos de la teoría del cine. Estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*, Paidós, Barcelona, 1999 [1992]; Robert Stam, *Teoría del cine. Una introducción*, Paidós (Comunicación 126 Cine), Barcelona, 2001.

<sup>5</sup> Robert Stam, Richard Porton y Leo Goldsmith, *Keywords in subversive film/media aesthetics*, Blackwell, Londres, 2015.



RS: Aquí tengo el índice, y precisamente ahora estoy trabajando en las pruebas de imprenta. Estoy muy emocionado con este libro porque resume todo lo que me ha interesado en relación con política y estética. Este libro es básicamente sobre estética, pero tiene el formato de un glosario. Así que se puede leer como un ensayo o como un léxico de cine, por los cientos de conceptos que contiene.

Varios de estos conceptos son muy conocidos, como los que provienen de los situacionistas, del pensamiento brechtiano o de Walter Benjamin. Pero la mayor parte son inventados tanto por mí como por mis colaboradores. Yo hice la mayor parte del trabajo, un noventa por ciento, pero tengo dos colaboradores a quienes quiero mencionar: Leo Goldsmith, que está trabajando sobre los medios digitales, y Richard Porton, que escribió un libro sobre internet.<sup>6</sup>

En este libro yo utilizo varias corrientes del pensamiento vanguardista contemporáneo, de autores como Naomi Klein, Jacques Rancière y otros, y relaciono todo esto con varias cosas, como los medios digitales. En este momento se están haciendo cosas extraordinarias. Como sabemos, los "indios" siempre han sido representados por los otros. Pero ahora hay un surgimiento de cine indígena, es decir, el cine producido por las comunidades indígenas en varias regiones del mundo. Y por primera vez, gracias a los recursos digitales, los indígenas hacen sus propias producciones cinematográficas. Este es el caso de los aborígenes en Australia o los maoríes en Nueva Zelanda.

Existe un Festival de Cine Radical en Zagreb (Croacia), donde se presentan muchos de estos trabajos. Hace poco conocí a María Parga, de Chile, quien conoce muy bien estas formas nuevas de hacer cine.

Así que en este libro estudio estas formas de transtextualidad, que tienen un carácter desentocéntrico y que conectan dos terrenos. Por una parte, las posibilidades que ofrecen los nuevos medios digitales, que deberían estar disponibles para todo el mundo, y por otra parte, las formas del cine indígena, que nos remiten a los conceptos más antiguos de propiedad comunal. Esta es la primera corriente central en este libro.

La otra corriente importante en el libro es el estudio de las adaptaciones revisionistas, es decir, las relecturas cinematográficas de los textos literarios canónicos. Por ejemplo, en Brasil existe el Teatro de la Oficina, que tiene una versión de *Hamlet*. En este caso, la idea de "ser o no ser" se trata de "ser o no ser indios". En su versión de *Hamlet*, que se puede ver en DVD, se habla sobre "ser indio tupi o no ser indio tupi, esa es la cuestión". Esta actitud irreverente la encontramos en todos los autores latinoamericanos, como Borges, y es una forma de desprovincialización de las obras canónicas.

LZ: Otra porción sustancial de tu trabajo en teoría del cine está orientada a la teoría de la intertextualidad y la teoría de la adaptación. Esto se inicia con el libro *Subversive pleasures* en 1989, donde se estudia *Zelig*, de Woody Allen, como un trabajo de carnava-

<sup>6</sup> Richard Porton, *Cine y anarquismo. La utopía anarquista en imágenes*, Gedisa, Barcelona, 2001 [1999].



lización.<sup>7</sup> Pero tal vez el terreno al que has dedicado más atención en el campo de la intertextualidad es el de la *fidelidad*, que originalmente forma parte de la teoría de la adaptación. Esto se inicia con el influyente artículo “Beyond fidelity” (“Más allá de la fidelidad”), publicado en 1999,<sup>8</sup> que es parte del llamado *giro transtextual* en la teoría de la adaptación, y en el que han participado teóricos como James Naremore, Dudley Andrews y Linda Hutcheon. Más adelante, el interés por este tema te llevó a publicar tres libros sobre teoría y práctica de la adaptación.<sup>9</sup>

En tu texto *Teoría y práctica de la adaptación* (que yo traduje al español) desarrollas tu propia teoría, donde propones un concepto más flexible de la *fidelidad*.<sup>10</sup> Precisamente en esta línea de investigación sobre adaptación y fidelidad en el cine, quiero aprovechar esta oportunidad para que nos platiques cómo se inscribe en este proyecto uno de tus libros más interesantes, pero que no se conoce en español. Me refiero al trabajo publicado en 2006, *Françoise Truffaut and friends (Françoise Truffaut y sus amigos)*.<sup>11</sup> ¿De dónde surge este interés por el trabajo de Truffaut y cuáles son los amigos que se estudian en este libro?

RS: El cine de Truffaut es muy atractivo y tiene un carácter intertextual, aunque esta dimensión no está suficientemente estudiada. En particular, siempre me ha fascinado su película *Jules y Jim*,

desde que la vi por primera vez. A través de los años, cada vez que viajaba a Francia reunía materiales relacionados con *Jules y Jim*, pero también sobre los prototipos de esta película, que son tres escritores que vivieron un *ménage-a-trois*.

Lo interesante para mí es que los tres escribieron sobre esta relación. Uno de ellos es el escritor judío-alemán Franz Hessel, que fue el modelo para Jules. Otro es su esposa, la escritora alemana Helen Hessel, que fue la modelo para Catherine. De tal manera que en el libro ella es alemana, pero Truffaut la presenta como francesa. Y el modelo para Jim fue el escritor Henri-Pierre Roché. A lo largo de los años leí muchas biografías sobre estos escritores, donde se narra esta historia del *ménage-a-trois*. En los noventa se publicaron las cartas que se escribieron Catherine y el autor de la novela, Henri-Pierre Roché. Y también se publicó la novela que escribió Franz Hessel acerca de esta historia.

Estos materiales son trilingües, es decir, están escritos en inglés, francés y alemán. Todos estos materiales están muy articulados y para mí son fascinantes. La mujer, Helen Hessel, era extremadamente vanguardista para la época. Ella era feminista, muy segura de sí misma, sexualmente libre.<sup>12</sup> Y fue una de las primeras mujeres en manejar un auto, lo cual se ve en la película, aunque manejaba de manera un poco alocada.

<sup>7</sup> Robert Stam, *Subversive pleasure: Bakhtin, cultural criticism, and film*, Johns Hopkins University, Baltimore, 1989.

<sup>8</sup> Robert Stam, “Beyond fidelity”, en James Naremore (ed.), *Film adaptation*, Rutgers University Press, New Brunswick, 1999.

<sup>9</sup> Robert Stam, *Literature through film: realism, magic, and the art of adaptation*, Oxford, Blackwell, 2005; Robert Stam y Alessandra Raengo (eds.), *Literature and film: a guide to the theory and practice of film adaptation*, Oxford, Blackwell, 1995; Robert Stam y Alessandra Raengo (eds.), *A companion to literature and film*, Oxford, Blackwell, 1995.

<sup>10</sup> Véase la nota 2.

<sup>11</sup> Robert Stam, *François Truffaut and friends: modernism, sexuality, and film adaptation*, Routledge, Nueva York, 2006. También se puede ver la conversación de Robert Stam con Dudley Andrew (23 min), incluida en el segundo DVD que acompaña la edición de *Jules et Jim* producida por Criterion en 2004.

<sup>12</sup> Marie-Françoise Peteuil, *Helen Hessel: la mujer que amó a Jules y Jim*, Aguilar, Madrid, 2012.

Así que me interesó conocer no sólo la película sino también la novela, por la transtextualidad que existe entre ambas. Pero es un caso distinto de otros, porque se trata de una historia real, que ocurrió en la década de 1920 y que dio lugar a todos estos textos: novelas, cartas, biografías, testimonios y películas.<sup>13</sup> Incluso los hijos de esta pareja escribieron su versión de la historia que vivieron sus padres. Y también están las tres películas que dirigió Truffaut a partir de las novelas de Henri-Pierre Roché.<sup>14</sup>

Más recientemente hay un grupo en Francia que se llama Les Amis de Henri-Pierre Roché, que se comunicaron conmigo para que participara en un congreso que ellos organizaron sobre la película. Y fue así como conocí el trabajo de una mujer, Catherine Dutroit, que vive en África y escribió una maravillosa disertación doctoral sobre este autor. Ella leyó mi trabajo y yo leí el suyo. Al parecer estos trabajos serán traducidos al francés.

En la novela y en la película la mujer mata a su amante y se mata ella misma. Pero en la vida real eso nunca ocurre. Ella vivió hasta la década de 1980. Tradujo *Lolita* de Nabokov al alemán y escribió obras de teatro. Fue la única persona de los tres que vio la película de Truffaut y le escribió para decirle que estaba muy agradecida porque él había entendido sus sentimientos.

Entonces para mí esta es una nueva forma de *fidelidad*, porque la película es fiel a los sentimientos de los personajes en la historia. En ese sentido, este libro mío sobre esta película está ligado a ese proyecto más amplio sobre el concepto de *fidelidad* en el cine.

LZ: Has impartido clases durante veintisiete años en Brasil, Francia, Alemania, Túnez, Nueva York y ahora en Abu Dhabi, y seguramente en otros lugares. He podido observar que tus clases son muy populares entre los estudiantes. Aquí mismo, en NYU, una de las razones que atraen a muchos estudiantes de todo el mundo a esta universidad es tener oportunidad de tomar clases contigo. Entonces, quiero preguntar algo que se desprende naturalmente de todo esto: ¿te gusta dar clases?

RS: Sí, mucho. Me encanta. Especialmente si puedo enseñar con un nuevo enfoque. Cada vez que enseñé la Nueva Ola Francesa es un curso distinto; yo aprendo más; hay nuevos autores; hay más películas disponibles; enseñé una película distinta; muestro cosas que están en YouTube.

También disfruto mucho enseñar fuera de mi universidad. Casi todos los años enseñé en Brasil, con frecuencia en Sao Paulo. Hace poco enseñé en Río. El próximo mes de junio voy a enseñar en Bahía y en enero empiezo un curso en Abu Dhabi. Me gusta mucho dar clases.

LZ: Este semestre estás enseñando la Nueva Ola Francesa aquí en NYU. ¿Se podría decir que la Nueva Ola Francesa siempre es nueva para cada generación de espectadores?

RS: Sí, así es. En particular, el cine francés siempre está dialogando con la Nueva Ola de los años sesenta. Eso lo veo cada vez que viajo a París. Y algo similar ocurre en otros países. Por ejemplo, algunos de mis estudiantes en China han estudiado la influencia del cine de Truffaut en algunos directores de cine chino.

<sup>13</sup> Helen Hessel, *Journal d'Helen. Lettres à Henri-Pierre Roché*, André Dimanche, Marsella, 1991.

<sup>14</sup> François Truffaut, *Jules y Jim* (1962); *Las dos inglesas y el amor* (1971), y *El hombre que amaba a las mujeres* (1977).



Fragmento de la portada del libro *Teorías del cine*.  
Robert Stam, Paidós, 2001.

LZ: Por último, ¿cuál es tu proyecto actual?

RS: Tengo dos. Uno es terminar *Aesthetics and politics* y el otro no es sobre cine, sino sobre las discusiones culturales que hay en Brasil, Francia y Estados Unidos. Es sobre los debates del indigenismo, el multiculturalismo y las teorías poscoloniales. Mi próximo proyecto quiero que sea sobre el Atlántico rojo y el Atlántico negro. Todos los libros que tengo en esta parte de mi biblioteca son sobre los indios y la cuestión indígena.

Este proyecto incluye algo de cine. Por ejemplo, una película como *Cabeza de Vaca* trata sobre un *indio blanco*, es decir, alguien que se indianiza.<sup>15</sup> También tenemos la historia de alguien como el predicador venezolano Jericó, que después de haber sido secuestrado se casó con una mujer india y los españoles lo consideraban un indio. Es-

ta situación se ve en muchas películas europeas, donde los europeos se desconciertan y preguntan al personaje indianizado: ¿qué eres?, ¿eres indio? Las novelas de Karl May están llenas de alemanes que se vuelven indios. Trabajan como indios, pelean como indios. Toda la literatura americana y europea está llena de indios. Tenemos películas hollywoodenses como *Pequeño Gran Hombre* o *Danza con lobos*.<sup>16</sup> Cuando Cameron va a Perú y Brasil, los indios se acercan a él y lo cubren con pintura de guerra, y él los apoya en su lucha contra la hidroeléctrica.

Todos los grandes filósofos europeos hablan sobre los indios: Rousseau, Montaigne, Hobbes, Voltaire. Y algunos de ellos se encontraron con los indios. Montaigne conoció a los indios tupinabá de Brasil. Rousseau conoció a un indio hurón de Estados Unidos. Todos ellos hablan sobre los indios, ya sea que los denuncien, como Hegel, o que los idealicen, como Rousseau. Esto continúa con Lévi-Strauss y muchos otros.

Hay un diálogo permanente entre los filósofos franceses y los indios en Brasil. Así que cada país europeo tiene su propio indio. El indio francés es filosófico, mientras que el indio alemán es romántico. Los alemanes idealizan al indio, como si tuvieran una relación especial con él, como si fuera su *alter ego*.

LZ: Estos proyectos son muy interesantes. Gracias por el tiempo para esta conversación. Y gracias por tu trabajo sobre la teoría del cine.

RS: Gracias por estas preguntas.

<sup>15</sup> *Cabeza de Vaca*, Dir. Nicolás Echeverría, México, 1991, 112 min.

<sup>16</sup> *Little big man*, Dir. Arthur Penn, Estados Unidos, 1971, 139 min; *Dances with wolves*, Dir. Kevin Costner, Estados Unidos, 1971, 181 min.

# Intermedialidad y archivo en la literatura de crimen

♦ Angélica Tornero

En décadas recientes, en diversos países de América Latina ha habido un interés creciente por explorar la violencia criminal originada por los regímenes dictatoriales, por la mafia del narcotráfico y por el crimen organizado, utilizando recursos literarios como la autoficción, la metafiction, la intertextualidad o la intermedialidad, lo que, en algunos casos, desestabiliza la relación entre realidad y ficción. En este artículo exploro la manera en que se configuran las tramas a partir de la intermedialidad, especialmente en relación con los “archivos” lingüísticos y audiovisuales. En los dos primeros apartados establezco algunas consideraciones sobre las ideas de intermedialidad y archivo y, en el tercero, ejemplifico el uso de estos recursos con algunas novelas de crimen publicadas en años recientes.

## Intermedialidad

El interés por la noción de intermedialidad surgió en Alemania en los años ochenta del siglo xx, a partir de las observaciones que los académicos hicieron sobre las relaciones entre los medios de comunicación. De acuerdo con Jürgen Müller, estos medios no podían ser abordados como si

se tratara de mónadas; era evidente que habían surgido de las relaciones con otros medios. Para comprender su funcionamiento era preciso partir de un concepto que no dejara fuera esta característica principal. Así, el término “intermedialidad” se acuñó para indicar que dichos medios se estructuraban y operaban a partir de los vínculos que establecían con otros. El principal objetivo de los estudios de intermedialidad era analizar la inestabilidad de las relaciones entre los medios y las funciones históricas de estas relaciones.<sup>1</sup>

Unos años antes, en los años setenta, Julia Kristeva retomaba los estudios del filósofo ruso M. M. Bajtín sobre el dialogismo para explicar que los textos no eran sistemas de signos cerrados en sí mismos, sino que mantenían relación con otros textos; eran exterioridad. Hacia finales del siglo xx, este planteamiento en torno a las relaciones entre los textos fue retomado por algunos académicos para desarrollar enfoques de análisis de los medios de comunicación. En años recientes, los estudios sobre la intermedialidad han tendido a aproximarse más a las teorías o a la filosofía de los medios.<sup>2</sup> En estos enfoques se proponen metodologías derivadas del análisis sincrónico, a partir



<sup>1</sup> Jürgen E. Müller, “Intermediality and media historiography in the digital era”, *Acta Universidad Sapientiae, Film and Media Studies*, vol. 2, 2010, p. 18, <https://goo.gl/l66mfq>, consultado en mayo de 2016.

<sup>2</sup> Irina O. Rajewsky, “Intermediality, intertextuality, and remediation: a literary perspective on intermediality”, *Intermedialités: histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques/Intermediality: History and Theory of the Arts, Literature and Technologies*, vol. 6, 2005, p. 47, <https://goo.gl/wNiNWD>, consultado en abril de 2016.

♦ Profesora e investigadora, Facultad de Humanidades, UAEM



de tipologías de las formas de intermedialidad, o acercamientos diacrónicos, desde la perspectiva histórica. Sybille Krämer habla de intermedialidad en términos de re-conocimiento a través de los medios, mientras que André Gaudreault y Frances Marion señalan que se trata de comprender las relaciones entre los medios. En el enfoque de William J. Mitchell está implícito que lo que debe explorarse es la cualidad intermedial *per se*.<sup>3</sup>

Desde otra aproximación, algunos estudiosos proponen entender la diferenciación de los medios a partir de sus distintas materialidades, mientras que otros más consideran la materialidad de la intermedialidad en sí misma, lo que permite avanzar en el análisis de la transmedialidad. De acuerdo con Jay David Bolter y Richard Grusin,<sup>4</sup> las relaciones entre los medios electrónicos e impresos tradicionales y los nuevos medios pretenden borrar todo trazo de mediación para lograr el efecto de lo inmediato. A este proceso de remodelación de los medios lo han denominado *remediación*. Para Joachim Paech, la intermedialidad es entendida como la introducción o repetición de un medio, en cuanto a su forma, en la forma de otro medio.<sup>5</sup> En las adaptaciones literarias al cine nunca aparecerá el libro en su condición física; pero sí una cierta forma narrativa, un lenguaje y estilo propio de la literatura se transforma en otro medio.<sup>6</sup> La representación intermedial de una pintura en un filme no contiene

a la pintura en sí misma, sino que las cualidades de ese medio se representan con las propias del otro medio: el filme.<sup>7</sup>

Jens Schröter y Jürgen Müller parten de la idea de que el estudio de los medios no tiene que realizarse de manera positiva, a partir de la comprensión de la relación entre los medios, como suma, sino que cada medio tendría que ser entendido a partir de lo que no es. Se trata, así, de una ontología negativa, en la que el propio autor asume las implicaciones de la paradoja: se realiza una reflexión, con lenguaje y escritura, de lo que se define solo por diferencias.<sup>8</sup> Por su parte, Müller propone hacer una arqueología de las relaciones entre los medios, en la que destaquen aspectos funcionales, más que desarrollar una aproximación teórica. En lugar de un “mega-sistema” teórico, el autor propone un enfoque histórico, descriptivo, inductivo, que conduzca hacia una arqueología y una cartografía del proceso intermedial, incluyendo a los llamados nuevos medios o medios digitales.<sup>9</sup>

Irina Rajewsky ha advertido sobre lo poco funcional que resulta la cantidad de aproximaciones diferentes a los estudios de intermedialidad y critica también la postura de aquellos que se interesan solo por realizar reconstrucciones históricas. Esta autora, en lugar de ello, propone una tipología que permita estudiar las relaciones entre los

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>4</sup> Jay D. Bolter y Richard Grusin, *Remediation: understanding new media*, The MIT Press, Cambridge, 1999.

<sup>5</sup> Joachim Paech, “The intermediality of film”, *Acta Universitatis Sapientiae, Film and Media Studies*, vol. 4, 2011, p. 15, <https://go.gl/V7dKDs>, consultado en mayo de 2016.

<sup>6</sup> *Ibid.*, pp. 14-15.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>8</sup> Irina O. Rajewsky, “Intermediality...”, *op. cit.*, p. 6.

<sup>9</sup> Jürgen E. Müller, “Intermediality...”, *op. cit.*, p. 16.

medios: 1) transposición entre medios, análisis que intenta responder cómo se transforma un producto a partir de otro; 2) combinación entre medios, aproximación con la que se explora el resultado del proceso de combinar, por lo menos, dos distintos medios convencionales; es decir, dos medios están presentes en su materialidad y contribuyen a la constitución de significación del producto en su conjunto y 3) referencias intermediales, por ejemplo, referencias de un texto literario a un filme, ya sea a través de imitación de técnicas (disolvencias, *fades*) o de *écfrasis*.<sup>10</sup>

### Archivo

La acumulación de datos en archivos es una práctica ancestral. Lo que ha variado a través del tiempo es la concepción del archivo y, por lo tanto, la manera en que se ha orientado el trabajo en torno a la información recopilada. Especialmente en la época contemporánea, la noción de archivo se ha modificado diametralmente, a partir de los desarrollos de Michel Foucault, Jacques Derrida, Giorgio Agamben, Paul Ricoeur, entre otros pensadores. En este espacio es imposible desarrollar las propuestas de estos filósofos, por lo que expondré brevemente aspectos principales de dos aproximaciones, la de Michel Foucault y la de Giorgio Agamben, con las que reflexionaré sobre las novelas a las que me referiré más adelante.

Michel Foucault define el archivo así: "son todos esos sistemas de enunciados (acontecimientos por una parte y cosas por otra) lo que propongo lla-

mar archivo".<sup>11</sup> Para llegar a ello, partió del análisis de los enunciados. Más allá de la frase, la proposición o el acto de habla, este autor propuso como núcleo de la reflexión a los enunciados, los cuales tienen la propiedad de poder ser repetidos, siempre en condiciones estrictas, lo que los hace aparecer como objetos específicos. Es decir, no son cosas dichas una vez y para siempre, sino que surgen en su materialidad, aparecen con un estatuto, entran en unas tramas, se sitúan en campos de utilización, se ofrecen a trasposos y modificaciones posibles, se integran en operaciones y estrategias en donde su identidad se mantiene o se pierde.<sup>12</sup>

Así, la descripción de un conjunto de enunciados no se realiza en relación con la interioridad del pensamiento de un sujeto, sino según la dispersión de una exterioridad. Describir un enunciado tampoco consiste en encontrar un origen, sino en establecer una *positividad*. El análisis del discurso que el autor propone intenta definir el tipo de *positividad* que caracteriza a los enunciados. Los textos no comunican por el encadenamiento de proposiciones lógicas, sino por la forma de *positividad* de su discurso, la cual define un campo en el que pueden desplegarse identidades formales, continuidades temáticas, traslaciones de conceptos, juegos polémicos. De este modo, la *positividad* desempeña el papel de un *apriori histórico*,<sup>13</sup> entendido como las condiciones de realidad de los enunciados.

A partir de estos planteamientos, Foucault se aleja de la idea de la constitución del gran libro mí-

<sup>10</sup> Irina Rajewsky, "Intermediality...", *op. cit.*, pp. 51-52.

<sup>11</sup> Michel Foucault, *La arqueología del saber*, Siglo XXI, México DF, 1991, p. 219.

<sup>12</sup> *Ibid.* p. 177.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 215.



tico de la historia; lo que hay es un volumen complejo, con discontinuidades. Con estas consideraciones, la idea de archivo es también cuestionada. En las prácticas discursivas, señala Foucault, hay sistemas que instauran los enunciados como acontecimientos (con sus condiciones y su dominio de aparición) y cosas (comportando su posibilidad y su campo de utilización).<sup>14</sup> Foucault llama archivo a todos esos sistemas de enunciados, sus formaciones y transformaciones. Este sistema archivo es lo que cae fuera de nuestras prácticas discursivas; es lo que no podemos ya decir, sino, acaso, reescribir. Por ello, la descripción del archivo toma las “cosas dichas” de los hombres ordinarios, de los “hombres infames”; cuya existencia proviene de “archivos de encierro, archivos policiales, órdenes reales, *lettres de cachet*”.<sup>15</sup> Para aproximarse a estos “infames” se cuenta solo con los discursos que el poder construyó a partir de las denuncias, quejas o súplicas de estos hombres y mujeres.

En 1960, se llevó a cabo el juicio de Eichmann en Jerusalén. A partir de este suceso, un conjunto de supervivientes del Holocausto se dio a la tarea de dar testimonio de las atrocidades cometidas en los campos de exterminio nazis. Interesado en este asunto, Giorgio Agamben exploró la relación entre el testimonio y el sujeto. Partió de un supuesto elaborado a partir de las reflexiones de Foucault. Con el propósito de borrar y despsicologizar al autor, señala Agamben, Foucault “parece haber omitido

[...] interrogarse sobre las implicaciones éticas de la teoría de los enunciados”.<sup>16</sup>

Para avanzar en estas consideraciones, el filósofo italiano propone pensar la enunciación entre la lengua (*langue*, en términos de Saussure) y el archivo y no como acontecimiento del lenguaje. Así, la relación se plantea “[...] no ya entre un discurso y el hecho de que este tenga lugar, entre lo dicho y la enunciación que en él se ejerce, sino entre la lengua y su tener lugar, entre una pura posibilidad de decir y su existencia como tal”.<sup>17</sup> Los enunciados tienen que considerarse desde la lengua como potencia y no desde el punto de vista del discurso en acto. Con este planteamiento, Agamben opone testimonio a archivo: “En oposición al archivo, que designa el sistema de las relaciones entre lo no dicho y lo dicho, llamamos testimonio al sistema de las relaciones [...] entre una posibilidad y una imposibilidad de decir”.<sup>18</sup> Esto implica que el sujeto, el que dice yo, sea una cuestión primordial y no una posibilidad vacía, como quería Foucault. La pregunta para Agamben no es si hay sujeto, sino “en qué modo puede atestiguar como tal una posibilidad de decir”.<sup>19</sup>

El sujeto está en la cesura, señala Agamben, entre la posibilidad y la imposibilidad; es decir, puede o puede no tener lengua, pero no desaparece entre los enunciados. Así, “el testimonio es una potencia que adquiere realidad mediante una impotencia de decir, y una imposibilidad

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 218.

<sup>15</sup> Michel Foucault, *La vida de los hombres infames*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1990, p. 186.

<sup>16</sup> Giorgio Agamben, *Lo que queda de Auschwitz*, Pre-Textos, Valencia, 2000, p. 148.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 151.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 151-152.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 151.



que cobra existencia a través de una posibilidad de hablar”.<sup>20</sup> Agamben señala que el testigo es, a la vez, *superstes* y *auctor*: como *superstes* ha vivido hasta el final una experiencia y ha sobrevivido por lo que puede referir dicha experiencia a otros; como *auctor*, implica que su testimonio presupone algo, hecho o cosa, cuya realidad debe ser confirmada.<sup>21</sup> Así, el testigo, que realiza un acto de autor, da vida a lo que por sí solo no podría vivir.

Desde el siglo XIX, los archivos dejaron de limitarse a la escritura y se agregaron imágenes fotográficas. A partir de entonces, los medios de comunicación conforman también archivos: el cine, la televisión, las redes sociales. La literatura de la que aquí se habla es, asimismo, archivo, no en el sentido de acopio de información, sino, más bien, a la manera en que Foucault y Agamben consideran esta función. Además, esta literatura acude a otros medios para configurarse como memoria y archivo; es decir, a la intermedialidad.

### Dos novelas de crimen

En *El material humano* (2009), el escritor guatemalteco Rodrigo Rey Rosa configura un personaje llamado Rodrigo que es escritor y se convertirá en una especie de investigador. Además de la identidad nominal entre el autor y el personaje destaca la caracterización del desempeño profesional del personaje Rodrigo, que corresponde con la del autor. Aunque no es objetivo de este artículo analizar este recurso literario, que algunos autores han

denominado autoficción, diré que el lector se enfrenta con una propuesta que puede hacerlo dudar en relación con la cualidad de verdad o ficción de lo que lee, debido no solo a que el personaje se llama como el autor, sino también a que se presentan datos de sucesos reales.

El personaje de esta novela es un escritor que, al enterarse del hallazgo de un archivo policiaco, decide conocer “los casos de intelectuales y artistas que fueron objeto de investigación policiaca —o que colaboraron con la policía como informantes o delatores— durante el siglo XX”.<sup>22</sup> Aun cuando no puede cumplir cabalmente con este propósito, Rodrigo visita varias veces una sección del “Archivo”, el “Gabinete de Identificación”, a partir de la que realiza una importante y arriesgada tarea de investigación.

En las páginas iniciales del libro, el lector se topa con una “Introducción” en la que el personaje explica la manera en que constituyó lo que consideraremos una ficción/documento: “Comencé a frecuentar el Archivo como una especie de entretenimiento, y según suelo hacer cuando no tengo nada que escribir, nada que decir en realidad, durante esos días llené una serie de cuadernos, libretas y hojas sueltas con simples impresiones y observaciones”. Más adelante dice: “Todas las mañanas durante casi tres meses recorrí de extremo sur a extremo norte la ciudad de Guatemala para visitar el Archivo [...]. las circunstancias y el ambiente del Archivo de La Isla habían comenzado a parecerme novelescos, y acaso aun novelables.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 153.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 156.

<sup>22</sup> Rodrigo Rey Rosa, *El material humano*, Anagrama, Barcelona, 2009, p. 12.



Una especie de microcaos cuya relación podría servir de coda para la singular danza macabra de nuestro último siglo.<sup>23</sup> En dicha "Introducción", se ofrecen datos que son reales, como las fechas en las que tuvo lugar lo que en Guatemala denominan "el conflicto interno" y la fecha en la que se firmó la paz. También se menciona cuándo fue encontrado el "Archivo".

Esta ficción/documento está hecha de fragmentos, como el "Archivo" mismo. Después de la "Introducción", se intercalan "Libretas...", "Cuadernos..." y "Hojas adjuntas..." (con estos subtítulos) sin orden ni coherencia; así, el lector se enfrenta a una estructura diferente de la de una novela convencional, generalmente constituida de capítulos, lo que contribuye a desestabilizar sus certezas en relación con el tipo de libro que lee. En la "Segunda libreta: pasta negra", prácticamente se transcribe el "Archivo" conservando su forma. Esta "libreta" consta de tres partes: "I. DELITOS POLÍTICOS", "II. DELITOS COMUNES" Y "III. FICHAS POST MORTEM". Entre muchos otros datos incluidos en la primera clasificación, cito dos, a manera de ejemplo: "Barrientos Luis Alfredo. Nace en 1924. Periodista. Fichado en 1956 por manifestarse. En 1958 por propalar ideas exóticas"<sup>24</sup> y "Gudiel López María Luisa. Nace en 1934. Vive con sus padres. Fichada en 1956 por tenencia de armas"<sup>25</sup>

En las tres tipificaciones aparecen enlistados varios nombres y datos, como los anteriores. Rey

Rosa ha optado por "copiar" una parte del "Archivo" no para presentar una lista de nombres y delitos cometidos por quienes respondieron a esos nombres, sino para exhibir una materialidad o una *positividad*, en términos de Foucault y, así, conformar el "Archivo". Quienes asentaron este "Archivo" "interpretaron" a aquellos a los que encerraron, convirtiéndolos, de acuerdo con el pensador francés, en posibilidades vacías, en no sujetos. El artífice del "Gabinete de Identificación" que es investigado por Rodrigo es un personaje llamado Benedicto Tun, que fundó este registro en 1922 y "trabajó ahí clasificando y analizando fichas hasta 1970, cuando se retiró".<sup>26</sup> En *El material humano*, Tun es quien construye el discurso del poder a través del cual Rodrigo se entera de la existencia de aquellos que han sido clasificados como delincuentes.

Ahora bien, desde la perspectiva de Agamben, descrita en el inciso anterior, el sujeto no es posibilidad vacía, sino que está en la cesura entre la posibilidad y la imposibilidad. Así, "Barrientos Luis Alfredo. Nace en 1924. Periodista. Fichado en 1956 por manifestarse. En 1958 por propalar ideas exóticas"<sup>27</sup> es la imposibilidad de decir. En este sentido, mediante estos enunciados se da testimonio, entendido como potencia que adquiere realidad mediante la impotencia de decir. Barrientos Luis Alfredo no habla por sí mismo porque es el discurso del poder el que da cuenta de él; sin embargo, al

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 22.

ser así, esta voz adquiere realidad en la impotencia de decir, de aquí que se trate de un testimonio. Al “copiar” el “Archivo”, Rodrigo a la vez exhibe una *positividad* y ofrece a los lectores la posibilidad de saber de la impotencia de decir o del testimonio. Esta estrategia provoca ambigüedad cuando se intenta comprender si se trata de una ficción o de hechos reales.

Me parece que no es necesario elegir entre la postura de Foucault y la de Agamben, sino, más bien, pensar en su complementariedad. Que el sujeto esté en la cesura entre la posibilidad y la imposibilidad puede provocar en los lectores emociones que les permitan reparar en la dimensión ética de las atrocidades cometidas por el poder. Al final de la tercera clasificación, encontramos una sección derivada, titulada “Hojas adjuntas a la segunda libreta”,<sup>28</sup> en la que Rodrigo hace una reflexión medular, muy cercana a la descripción del funcionamiento de la *positividad* con la que se conforma el “Archivo”: “No sería prudente concluir nada tomando como base la enumeración caótica y caprichosa de una serie de fichas policíacas que resistieron al tiempo y la intemperie sólo por azar [...]. Pero la serie muestra la índole arbitraria y muchas veces perversa de nuestro típico y original sistema de justicia”.<sup>29</sup> Este sistema de justicia, dice el narrador, “sentó las bases para la violencia generalizada que se desencadenó en el país en los años ochenta y cuyas secuelas todavía vivimos”.<sup>30</sup> Como diría Foucault, este sistema de clasificación no coincide con lo monstruoso o ilegal,

sino con la condición de posibilidad de su aparición histórica;<sup>31</sup> en este caso, “el conflicto interno” que tuvo lugar en Guatemala en el siglo XX.

En *El material humano* se menciona otro archivo que no solo contiene nombres, sino también fotografías: el “Archivo General de Centroamérica”. En este archivo, el narrador revisa fichas de presos y desaparecidos. A propósito de unas fotografías que llaman su atención, dice: “Veo tres fotografías de ‘la que en vida fuera Ángela Fuentes’ y de sus restos. En la nota al pie de la primera foto se lee: ‘El macabro torso al ser examinado por el médico forense en el Anfiteatro Anatómico’. (El título del artículo, que viene de la página anterior es: ‘El monstruoso crimen de las Majadas o de La mujer decapitada’). Al pie de otra foto, que muestra el cráneo, dice: ‘La cabeza desprendida del tronco y que fue encontrada a doscientos metros del cuerpo’. La fecha 20 de noviembre de 1945”<sup>32</sup>

Joachim Paech ha señalado que la intermedialidad es la introducción o repetición de un medio, en cuanto a su forma, en la forma de otro medio, lo cual en este caso ocurre de manera parcial. Es decir, si bien el narrador menciona las fotografías, no las describe, no se trata del uso de la écfrasis, sino que se limita a leer los pies de foto. El efecto es interesante ya que los lectores no podemos “mirar” las fotografías, a través de la descripción de lo que el narrador mira, sino que nos quedamos con vacíos. Esta elección funciona como alegoría de la eliminación.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>30</sup> *Idem.*

<sup>31</sup> Michel Foucault, *La vida...*, *op. cit.*, p. 13.

<sup>32</sup> Rodrigo Rey Rosa, *El material...*, *op. cit.*, p. 85.



De manera semejante a lo que ocurre en *El material humano*, en *La forma de las ruinas* (2015) Juan Gabriel Vásquez, el personaje, que se llama igual que el escritor y tiene la misma profesión, narra la manera en que se involucró en el proyecto de escritura de crímenes políticos ocurridos en su país, Colombia. Aun cuando en esta novela no aparece un archivo propiamente, las “ruinas” son documentos que ofrecen información y que constituyen una especie de archivo a partir del cual puede comprenderse lo sucedido en torno a los magnicidios cometidos en ese país. En esta novela, las relaciones intermediales son medulares en la configuración del archivo constituido por ruinas, debido a que aparece un número importante de imágenes de dichas ruinas o restos.

En el texto se intercalan con la narración imágenes fotográficas, radiografías, documentos, recortes de periódicos, objetos, fotogramas. Así, los lectores no solamente leen, sino que también miran, por ejemplo, la imagen de la radiografía de la columna vertebral del líder asesinado, Jorge Eliécer Gaitán, con el agujero que dejó la bala que lo mató; fotografías del líder muerto; la fotografía de un frasco que contiene un trozo de la columna vertebral; imágenes del periódico con la noticia de la muerte de Kennedy; fotografías de manuscritos; fotogramas del filme en el que un aficionado captó el asesinato de Kennedy; fotografías del cráneo de otro líder asesinado, Rafael Uribe Uribe.

La configuración de esta novela puede ser explorada a partir de la idea de intermedialidad de Irina Rajewsky, citada en la primera parte de

este artículo, especialmente en lo referente a la transposición entre medios y a la combinación de medios. Es evidente que el texto literario se transforma a partir de las imágenes fotográficas y viceversa, porque no se trata ya de una obra literaria tradicional ni de una muestra de fotografías del tipo que acostumbramos. El texto se transforma y deja de ser solamente literario, porque hay un correlato fotográfico que el lector mira, contra el cual coteja lo dicho por el narrador. El efecto que provoca que estén intercaladas en el texto imágenes de las ruinas o reliquias es el de tener acceso a las ruinas mismas; restos humanos, documentos, fotografías. Es decir, al mostrar los objetos con imágenes, al lado de las complejas descripciones verbales, el lector puede perder de vista que está frente a otra mediación, el propio sistema de significación fotográfico, y tener la impresión de que experimenta el objeto mismo.

La mediación tiende a volverse invisible para, aparentemente, dejar expuesto el objeto representado. A propósito del asesinato de Gaitán y de la conservación de algunos de sus restos, el narrador dice: “Benavides metió la mano y enseguida me entregó un frasco grueso con cierre de presión. Su aspecto era voluntariosamente banal: en él hubieron podido guardarse albaricoques al licor [...]. Dentro del frasco, un objeto imposible de identificar [...] parecía flotar en el líquido translúcido. Una vez que hube aceptado que se trataba del fragmento de una columna vertebral, entendí que las mechas que lo cubrían serán restos de carne, de carne humana”.<sup>33</sup> El lector, al tiempo que

---

<sup>33</sup> Juan Gabriel Vásquez, *La forma de las ruinas*, Alfaguara, México DF, 2015, p. 79.

lee esta descripción, mira la fotografía del frasco con el contenido. Puede decirse también que hay en esta producción semiotizada una combinación entre medios; es decir, dos medios están presentes en su materialidad y contribuyen a la constitución de significación del producto en su conjunto, como señala Rajewsky.

Esta aproximación a la inter y a la transmedialidad hace de esta novela algo distinto: no es literatura en sentido tradicional, es decir, no es solo letra, pero tampoco es otra cosa completamente diferente. La tensión entre los medios verbal y fotográfico, que se da especialmente en torno a las ruinas o reliquias, produce un indecible: no es literatura y tampoco es fotografía y mucho menos objetos. Identificar las características de cada medio que conforma esta producción semiotizada puede resultar una tarea poco interesante, ya que no arroja suficiente luz sobre su significado histórico-cultural.

La configuración de este "texto" insta al lector a acercarse a esta *positividad* intermedial, podríamos llamarla, que da cuenta de cómo se interpreta a los mártires. Aunque Gaitán no era precisamente un hombre ordinario, sino, al contrario, un héroe popular que al ser asesinado se convierte en mártir, sí era un individuo incómodo al sistema. Al asesinarlo, sin embargo, no lo silenciaron definitivamente; sus restos, que son reliquias para quienes veneran al héroe caído, incluido el narra-

dor, se convierten en testimonio y, en otro sentido, en denuncia. A propósito del objeto que está en el frasco de vidrio, Vásquez dice: "Levanté el frasco y lo miré [...] restos humanos, sí, pero sobre todo objetos del pasado. Siempre he sido sensible a ellos [...] sé que alguna parte de mí los ha visto siempre como reliquias. [...] Sí, eso era la vértebra: una reliquia"<sup>34</sup> Estas reliquias conforman el testimonio; ahí está el sujeto, en la cesura entre la imposibilidad y la posibilidad de decir.

A propósito de la investigación del magnicidio de Gaitán, sale a la luz otra historia, la del asesinato de Rafael Uribe Uribe, en 1914. Un personaje, Marco Tulio Anzola, joven abogado, dedica su vida a investigar el crimen y escribe un libro sobre sus averiguaciones. Este abogado y su libro desaparecen, y no se vuelve a saber de ellos. Sin embargo, César Carballo, un coleccionista de "ruinas", que robó una reliquia, tiene un ejemplar en su poder. A cambio de regresar la reliquia a su dueño, le pide a Vásquez que lea el libro para reescribir en su novela la forma en la que el poder, en la época, interpretó las acciones de Uribe, defensor de los trabajadores.

Rodrigo Rey Rosas y Juan Gabriel Vásquez, entre otros escritores hispanoamericanos, están recorriendo la historia a contrapelo, describiendo *positividades* y testimonios para desmitificar y reconstruir, con los lectores, a partir de las ruinas de hombres y mujeres que han sido silenciados.

<sup>34</sup> *Ibid.*, pp. 84-85.



*El hotel de la muerte* (fragmento). Óleo sobre tela, 250 x 150 cm, 2014

# Las videoinstalaciones, los tiempos no lineales y el flujo de la conciencia

♦ Pawel Anaszkiwicz

Una de las conclusiones fundamentales que se desprende de las ideas fenomenológicas sobre el tiempo del filósofo Edmund Husserl es la de la impresión primaria del tiempo, que no aparece al sujeto como una sensación, sino que se articula después del evento, a través del hundimiento del recuerdo en la retención. Este proceso muestra que el plano de la subjetividad es necesariamente también un plano temporal. La fenomenología de Husserl presenta la estructura mental que permite varios flujos simultáneos de la conciencia: “Estoy siempre en el presente y todavía en el pasado y ya en el futuro. Estoy siempre aquí y también en otra parte. Mi yo entra en medio de estas dos modalidades. Estoy solamente en esta duplicación y surjo en este desplazamiento”.<sup>1</sup>

Algunos artistas de videoinstalación intentan mostrar las complejidades de los trabajos de la mente, que son muy distintas de los discursos internos del narrador en una novela o en el cine tradicional. Muchas de estas instalaciones no pueden ser reducidas a la narrativa lineal, ni siquiera a la sucesión temporal. La artista finlandesa de videoinstalación Eija-Liisa Ahtila dice: “La idea de linealidad

me molesta, como también la noción de causalidad que la acompaña y la suposición de que con esta fórmula una narrativa puede ser comprendida. No pienso que la mente funcione así”.<sup>2</sup>

La obra que muestra la pérdida de control sobre las narrativas simultáneas que corren por nuestra mente es la videoinstalación titulada *The House*. Esta instalación para tres canales, de video-proyecciones concurrentes, de catorce minutos en bucle, presenta la historia de una mujer cuya relación con la realidad se desdibuja por las vivencias imaginarias. La casa del título es un sitio encantado y, como en un cuento de hadas, lo real se entreteje con lo imaginario; eventos que suceden de manera simultánea con eventos imaginarios.

La artista muestra una percepción alterada del tiempo y del espacio, un mundo de psicosis. En palabras de la autora: “La película revela similitudes entre la mente ordenada y desordenada: las maneras en las cuales la mente funciona en las situaciones poco usuales”.<sup>3</sup> Mieke Bal, en su libro sobre las obras de Eija-Liisa Ahtila, hace extensas interpretaciones acerca de la videoinstalación *The House*, sobre su legibilidad y sobre la producción de diferentes sentidos a partir de la afectación,



<sup>1</sup> Daniel Birnbaum, *Chronology*, Lukas & Sternberg, Nueva York, 2005, p. 38 (las traducciones de todos los fragmentos citados en el artículo son del autor).

<sup>2</sup> Magdalena Malm, “The idea of linearity bothers me: an interview with Eija-Liisa Ahtila”, en Sara Arrhenius, Magdalena Malm y Cristina Ricupero (eds.), *Black box illuminated*, Lund, Proplexus, 2003, p. 69.

<sup>3</sup> Mieke Bal, *Thinking in film. The politics of video installation according to Eija-Liisa Ahtila*, Bloomsbury Academic, Londres, 2013.

♦ Profesor e investigador, Facultad de Artes, UAEM

Este artículo se realizó con el apoyo del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), a través del Programa del Sistema Nacional de Creadores de Arte (SNCA) 2015.



Eija-Liisa Ahtila, *The House*, 2002. Videoinstalación de tres canales y sonido



Doug Aitken, *I am in You*, 2000. Videoinstalación de tres canales y cinco proyecciones

que no lleva a una fácil identificación emocional con la protagonista y que más bien a nosotros, los observadores, nos mantiene distanciados.

Los sonidos de la instalación a menudo son separados de las imágenes y nos proporcionan un eje interpretativo distinto. Por ejemplo, el insistente ruido del barco de ruedas con remos se puede asociar con los barcos del río Misisipi en la época de la esclavitud, lo cual problematiza políticamente las imágenes de una libertad personal de la protagonista y su dilema de ser distanciada del mundo que la rodea. Al mismo tiempo, la voz del narrador habla sobre un barco de refugiados. En ese momento la esquizofrenia de la narradora puede ser interpretada como un acto de defensa, dada su impotencia frente a múltiples problemas del mundo.

Mieke Bal finaliza su discurso sobre la instalación *The House* subrayando las posibilidades del arte ejemplificado en esta obra: "Sin restricciones

de lógica y linealidad, el arte puede poner en primer plano las operaciones simultáneas de estética y política, de los discursos y de la ética, de los géneros del arte popular, de élite, y de diferentes modos de pensar. El arte, en este sentido, es psicótico".<sup>4</sup>

La polifonía de las múltiples narrativas, voces simultáneas en nuestra mente, ilustra también otra videoinstalación de Eija-Liisa Ahtila, titulada *Anne, Aki and God*. Es una videoinstalación/*performance* de siete videos reproducidos simultáneamente en siete pantallas y una guía/*actriz/performer*. Los videos en bucle de treinta minutos cada uno se proyectan en cinco monitores de televisión y dos pantallas. La videoinstalación utiliza videos de ficción, videos documentales y una *actriz/performer* que junta en su persona dos identidades: una ficticia, de Anne, y otra de una actriz que ganó el papel de Aki en un concurso de reparto y que se presenta entre otras seis actrices. La *actriz/performer* también tiene en la instalación el papel de guía.

<sup>4</sup> Mieke Bal, *Thinking in film...*, *op. cit.*



Aki es un personaje de la vida real: un hombre que, después de abandonar el trabajo de diseñador de *software* para la compañía Nokia, se vuelve esquizofrénico, y entonces sus antecedentes autobiográficos imaginarios y el personaje de su novia cobran vida. En la instalación, en los cinco monitores se presentan, de manera simultánea, las cinco entrevistas del concurso de reparto con los candidatos para el papel de Aki. En una de las dos pantallas grandes se presenta a Dios hablando con Aki, a través de dos personas: una masculina y otra femenina. En la séptima pantalla se presentan, de manera secuencial, las entrevistas con las siete candidatas para el papel de Anne.

La instalación muestra una estructura del mundo interior que contiene una variedad de las narrativas y los diferentes tiempos: pasados, presentes y futuros. Daniel Birnbaum, en su ensayo *Cristales del tiempo*, publicado en el catálogo de la exposición de las videoinstalaciones de Eija-Liisa Ahtila, habla de una polifonía de voces interiores y afirma que nuestra personalidad emerge en ese sitio dinámico, donde surgen variadas narrativas temporales, simultáneas, y que nuestro ego tiene habitualmente el control sobre ellas. Cuando estas historias corren sin control, como en la instalación de Ahtila, entramos en un estado de locura.

Por otro lado, el espectador/escucha/participante, preparado para las lecturas lineales de la literatura, el cine o las piezas musicales, está abrumado y experimenta en principio una sensación de confusión. Sin embargo, la obra tiene el potencial de provocar en el espectador/partícipe una re-

flexión sobre la realidad de las múltiples narrativas y voces en nuestro interior que escuchamos y vemos de manera automática, y de una difusa frontera entre la realidad de una enfermedad y una conducta sana.

Doug Aitken, el artista de videoinstalaciones, en una entrevista para la revista *Artforum* comparte la intuición de Ahtila sobre la existencia de una alternativa para expresar la experiencia mental del tiempo: "La película y el video estructuran nuestra experiencia de manera lineal simplemente porque son imágenes en movimiento en un pedazo de la emulsión o de la cinta. A partir de todo crean un cuento porque esto es inherente al medio y a la estructura del montaje. Sin embargo, es evidente que experimentamos el tiempo de manera mucho más compleja. El problema para mí es ¿cómo puedo romper con esta idea, reforzada constantemente? ¿Cómo puedo hacer que el tiempo de alguna forma colapse o se expanda, de manera que no se despliegue en esta forma estrecha?"<sup>5</sup>

En la videoinstalación *I am in You*, Aitken pone en evidencia las temporalidades simultáneas, que cambian sus ritmos de manera compleja por medio de la visualización de un juego entre las niñas. En los primeros instantes, en las escenas de apertura de la obra, una niña murmura las reglas del juego que empieza: "Debes correr tan rápido como puedas todo el tiempo", "Debes estar concentrado".<sup>6</sup> Estos enunciados parecen dirigirse al observador/escucha/partícipe de la instalación, quien "navega" caminando entre imágenes que cambian a un ritmo acelerado.

<sup>5</sup> Saul Anton, "A thousand words: Doug Aitken", *Artforum*, vol. 38, núm. 9, mayo de 2000, en Daniel Birnbaum, *Chronology*, op. cit., p. 52.

<sup>6</sup> "You got to run as fast as you can all the time", "You got to be sharp".



Pawel Anaszkiwicz, *Kayak*, 2007-2009.  
Videobjeto de tres canales

La obra es un espacio de aprendizaje de nuevas reglas de percepción del mundo, reglas cambiadas por las nuevas tecnologías mediáticas: “La pantalla del centro no es simplemente la representación del ‘interior’ psicológico de la niña, con las pantallas alrededor representando el mundo ‘exterior’; ni siquiera lo opuesto. Más que eso, la percepción es movimiento entre las dos, como proceso de expansión y contracción —tiempo y espacio como tales expandiendo y contrayendo—, construyendo y colapsando, el momento que desdibuja la línea entre ‘yo’ y ‘tú’, la niña y el mundo, y en el instante siguiente, delineándola de manera pronunciada. Esto es lo que el título captura realmente: la mano en el guante es repentinamente también el guante en la mano”.<sup>7</sup>

Stan Douglas, al comentar sobre su instalación *Der Sandmann*, habla sobre esta *polifonía temporal*, de varias voces internas: “Algo que siempre trataba de hacer era producir de manera simultánea las voces distintas, no tener siempre la idea de una identidad separada, estática, sino una que es siempre desafiada desde el exterior y que es capaz de pensar simultáneamente sobre *lo otro*. La polifonía es una técnica para lograrlo. Esto es la sensación de *Sandmann*, donde ves dos instantes al mismo tiempo, y con suerte puedes pensar sobre estos momentos al mismo tiempo, así como uno puede mirar a lo presente y comprender el pasado vivido de la manera que fue”.<sup>8</sup>

La instalación *Der Sandmann* se basa, por una parte, en la historia con el mismo título escrita por Ernst Theodor Amadeus Hoffmann y, por otra, en la historia de los jardines de los trabajadores de la Alemania comunista (República Democrática Alemana, DDR). La pantalla se divide a la mitad: por un lado vemos el jardín de verduras, tierra cultivada, herramientas, entre otros; por el otro, el mismo lugar en un tiempo distinto: tierra baldía y huellas de vehículos. Las cámaras están registrando ambos paisajes con un movimiento continuo. La división en la pantalla funciona como una sutura de una herida temporal entre el pasado y el presente: ambos en movimiento.

En la pista sonora, el lector lee el cuento *El hombre de arena* de Hoffmann, acerca de un viejo jardinero que intenta cultivar verduras en el invierno y al cual los niños toman por el Hombre de Arena (*Sandman*), un ser malicioso que se roba los ojos

<sup>7</sup> Jörg Heiser, “Beginning to understand: Doug Aitken *I am in You*”, en *Doug Aitken*, Phaidon, Londres, 2001, p. 111.

<sup>8</sup> Daniel Birnbaum, *Chronology*, op. cit., p. 37.

de los niños que no duermen durante la noche. Si además sabemos que uno de los ensayos de Freud sobre la alienación y negación, titulado *Lo siniestro*, está inspirado en el mismo cuento de Hoffmann, podemos constatar que la instalación de Douglas es una meditación elaborada sobre mecanismos de recolección mental y sobre la conciencia temporal. Los jardines de los trabajadores en la Alemania comunista representan la negación del siniestro sistema policiaco de la STASI que controlaba a sus ciudadanos en ese país. Lo siniestro regresa como un fantasma: en la negación (la tierra baldía en el presente de la Alemania actual) de la negación (los jardines de los obreros en el pasado).

Mi videoinstalación *Kayak* está conformada por la proyección simultánea de tres videos en bucle, en tres monitores de televisión colocados uno encima del otro. En la pantalla central vemos un video realizado en el interior de una iglesia convertida en casa, donde una pareja prepara el desayuno en una mesa colocada en el lugar donde anteriormente estaba ubicado el altar.

La proyección central está enmarcada por dos videos de la proa de un kayak en movimiento, en los monitores de abajo y arriba, que periódicamente *entran* en el monitor central. La pieza no tiene una narrativa con un significado específico; presenta los movimientos de las proas de un kayak y el escenario estático de la casa que se percibe como el espacio simétrico de un templo, el cual es atravesado periódicamente por un kayak cuya imagen está tomada desde un punto de vista aéreo.

Las proas en movimiento pueden tener un significado de flechas del tiempo que corren en senti-

dos opuestos: una, del barco que se desplaza en el agua hacia el futuro y, la otra, del tiempo de regreso, cuando la canoa se encuentra fijada en el techo del coche. Estas dos temporalidades invaden periódicamente el espacio y el tiempo del interior de la casa del centro. Las tres pueden representar los flujos simultáneos de pensamiento de un sujeto, con un presente atravesado de vez en cuando por la perspectiva de viaje en kayak, y de movimientos presentes y futuros de ese paseo, siempre presentes de forma marginal a la actividad cotidiana del centro. La complejidad del tiempo actual está enfatizada por la línea musical de una ópera. Los flujos temporales en los márgenes están subrayados por el sonido repetitivo de golpeteo del agua contra la proa.

Daniel Birnbaum, al comentar sobre la relación entre la psicología y el tiempo en la realización y percepción de las videoinstalaciones, dice: "La forma más fundamental de autoconsciencia tiene lugar en este plano: la teoría del sujeto es por necesidad también una teoría del tiempo".<sup>9</sup> En nuestra conciencia estamos siguiendo constantemente varios canales temporales, entre ellos, un presente perceptual, la memoria inmediata —la retención—, la memoria reciente —la recolección—, el pasado rememorado, la expectación del futuro —la protensión— y otras formas de conciencia como, por ejemplo, la imaginación. Todas estas pistas temporales se desarrollan en nuestra cabeza de manera simultánea. El medio de la videoinstalación, de varias narrativas simultáneas instaladas en el espacio, es idóneo para mostrar las complejidades del funcionamiento de los distintos flujos temporales en nuestra mente.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 46.



*El ritmo de la calle* (fragmento de políptico). Óleo sobre tela, 220 x 400 cm, 2010

# La Virgen de los Dolores en la producción artística de Francisco Tresguerras

♦ Argentina Enríquez Arana



Los objetivos del presente artículo son, primero, la identificación de las piezas en que Francisco Tresguerras aborda el tema de la Virgen de los Dolores, ordenándolas cronológicamente; después distinguiremos los cambios formales en la representación relacionados con el soporte y la técnica; por último, hablaremos sobre la figura del artista devoto y cómo la intimidad del tema ha permitido una libertad compositiva, específicamente en la obra que se encuentra en la capilla de Nuestra Señora de los Dolores, lecho mortuorio del artista celayense.

## La tumba de Tresguerras

Francisco Eduardo Tresguerras (Celaya, 1759-1833) incursionó en diversas disciplinas artísticas; la iglesia del Carmen, de Celaya, es su obra más conocida. Dentro de su producción se han identificado varias piezas dedicadas a la figura de la Virgen de los Dolores. Hay grabados, novenarios, pinturas, retablos y dibujos, e incluso una capilla mortuoria.

Por supuesto que, en el periodo en que vive el celayense, la devoción por esta virgen está bastante afianzada y extendida. Entonces, la frecuencia de la imagen dolorosa en la obra de Tresguerras puede estar supeditada al gusto imperante en la sociedad y, desde luego, a los encargos. A lo largo de este trabajo iremos reconociendo cómo es que

esta advocación en la obra del abajeño ha tenido la intención de ser consumida por un público amplio; sin embargo, la Virgen de los Dolores que se encuentra en su tumba tiene la particularidad de ser una pieza de consumo personal. En ese sentido, su composición resulta más íntima y original.

La capilla de Nuestra Señora de los Dolores, diseñada por Francisco Tresguerras, se encuentra ubicada a un costado del convento de San Francisco de Asís, en Celaya. En este sitio, el artista dio rienda suelta a su imaginación y a sus habilidades plásticas para dar forma al lugar en donde pensó descansar tras la muerte.

Este sitio es un cuadrado aproximado de 4.5 metros, que alcanza casi los seis de alto. La portada de cantera también es obra de Tresguerras. Francisco de la Maza publicó un inventario, levantado en 1835 por Tomás Vélez y Tresguerras, quien fuera nieto del arquitecto. En dicho documento se apuntan cerca de trescientos objetos, como lienzos, espejos, candelabros, porcelanas chinas, vidrios de Venecia, terciopelos, picheles, estampas, sonetos, chorreaderas, tapetes, manteles, entre muchos otros adminículos.<sup>1</sup> Cabe destacar que un buen número de estos son obra del propio Tresguerras, como un apostolado, algunos sonetos, un misal manuscrito, dibujos de las letanías y otros tantos lienzos.

<sup>1</sup> Francisco de la Maza, "La tumba de Tresguerras", *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, vol. 5, núm. 19, 1951, pp. 105-118.



Francisco Tresguerras, *Virgen de los Dolores*, óleo sobre tela, 2.5 x 3 m, primer tercio del siglo XIX. Mausoleo de San Francisco, Celaya. Fotografía de Rafael Soldara.

La obra principal de la capilla es el lienzo de la Virgen de los Dolores, colocado al centro del retablo, con un formato grande de 2.5 metros de largo por tres de alto. Remata en medio punto y lo en-

marca una elaborada moldura de madera tallada y dorada. Sobre la pintura el inventario dice: "En el Altar, la Imagen de Nuestra Señora de los Dolores, pintada al óleo de mano del fundador de dicha Capilla, como también lo son las demás imágenes que se referirán en este inventario; tiene este lienzo [sic] cuatro varas de largo y tres de ancho, marco de taya dorado y en los lados y copetes calados y embutidos vidrios finos y asogados".<sup>2</sup>

Los pequeños vidrios son una constante en toda la capilla; enmarcan lienzos, estampas y dibujos, y son un recurso para dar luz a los objetos, destellos decorativos que fungen como ahora lo hacen las luces en las imágenes sacras. Sin embargo, alrededor de la virgen tienen una carga simbólica, ya que aluden a su pureza, el espejo sin mancha: "Esta integridad de la virginidad Mariana, se esplica de algun modo por la semejanza de un espejo; pues asi como el sol arroja sus rayos en él, y por medio del espejo los reflexa de manera, que da luz, pero sin lesión alguna de él ni menoscabo del sol; asi obro el Santo Espiritu en Maria, como en un espejo de pureza".<sup>3</sup> El texto anterior corresponde a la explicación de la figura dos del grabado 17 del libro de las *Letanias lauretanas*, el de la *Mater inviolata*. Entonces, los espejos en la tumba tienen una doble función: decorar y simbolizar la pureza de María.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 109.

<sup>3</sup> Francisco Xavier Dornn, *Letanias lauretanas del la Virgen Santissima*, mimeo, sp (se ha conservado la ortografía). La cita corresponde a un libro manuscrito que Francisco Tresguerras copió del de Francisco Xavier Dornn, *Letanias lauretanas del la Virgen Santissima*, por la viuda de Joseph de Orga, Valencia, 1768, del cual también dibujó los casi cincuenta y ocho grabados de los hermanos Klauber que contiene la obra original. Este libro lo conserva el Museo de Historia Regional de Celaya; no cuenta con foliación ni paginación. De acuerdo con Concepción Amerlinck, el trabajo de Tresguerras tiene una fuerte influencia de los grabados de los Klauber, quienes difundieron el gusto rococó y barroco que tanto criticó el celayense; sin embargo, su obra deja ver el empleo de la copia de grabados como práctica común en los artífices novohispanos. En "Un grabado desconocido de Francisco Eduardo Tresguerras", *Monumentos Históricas*, vol. 4, 1980, pp. 49-52.

Por otro lado, comparando el inventario con el último registro fotográfico del retablo, podemos apreciar que tanto el color como el tipo de tela de la testera del retablo fueron sustituidos: el fondo “está entapizado de damasco morado hasta donde finaliza el lienzo y lo demás hasta el banco del altar de terciopelo labrado del mismo color”.<sup>4</sup> El intercambio del damasco morado por un fondo rojo cambia sustancialmente la apreciación de la obra y el significado de la misma, ya que el primero se asocia con el viernes de Dolores, dándole además un ambiente luctuoso y de recogimiento al lugar.

A pesar de la cantidad de objetos que aparecen en el inventario de 1835, es posible distinguir tres tipos: aquellos cuya función está en relación con la liturgia —cáliz, hostiarios, recipientes para vino, cíngulo, despabiladeras—; otros de tipo suntuario, que tienen como función demostrar el prestigio y la posición social a la que se pertenece —vidrios de Venecia, piedras de cuarzo, tapetes, espejos, salvillas de “china y otra de talavera”—, y por último, los que afirman el aparato iconográfico de la capilla —lienzos, esculturas, dibujos, estampas y sonetos—. Sobre estos últimos, las figuras de Jesús y María son los que con mayor frecuencia aparecen, así como el dolor y el calvario los temas preponderantes; llama la atención la disposición en la entrada de la sacristía de las figuras de san Francisco (arriba), san José (lado izquierdo) y san Eduardo (lado derecho), pues juntos forman el nombre completo del celayense.

Además de la capilla dedicada a la Virgen de los Dolores, Tresguerras ha retomado otros soportes y

técnicas artísticas para retratar el tema doloroso, aunque cabe advertir que en estos casos las obras fueron concebidas con el propósito de ser expuestas o leídas por públicos amplios. En la página siguiente presentamos una tabla con las obras identificadas que remiten a dicha advocación mariana.

Francisco de la Maza reprodujo un alzado arquitectónico de un retablo de Tresguerras del cual no se identifica el año.<sup>5</sup> En este dibujo, el abajeño dispuso una pintura sobre la calle central con la figura de la Virgen de los Dolores. La cabeza tiene una ligera inclinación hacia su lado derecho y la mirada al cielo en gesto de arrebató místico. El brazo izquierdo se encuentra abierto, mientras que la mano derecha posa en su pecho, de donde sale un puñal. El manto cubre la cabeza y cae en medio del vientre formando una curva. Las entrecalles se dividen mediante cuatro columnas, cuyos fustes son lisos y de capitel corintio. Ahí se ubican cuatro pinturas más, dos a cada lado. Sobre el entablamento, dos ángeles sostienen un medallón en donde se representa un arcángel.

Este dibujo dista en algunos aspectos formales del retablo que se encuentra dentro de la iglesia del Carmen, de Celaya; primero, porque la imagen central es una escultura de bulto dentro de una hornacina; luego, aunque ambas conservan la gestualidad en las manos —una al pecho y la otra abierta—, la escultura prescinde de la daga y la inclinación de la cabeza es en sentido contrario, es decir, a la izquierda. Además, la mirada se dirige hacia abajo. Sobre el frontón triangular entrecortado se encuentra una pintura en la que se repre-

<sup>4</sup> Francisco de la Maza, “La tumba...”, *op. cit.*, p. 109.

<sup>5</sup> La reproducción puede consultarse en Francisco de la Maza, “Dibujos y proyectos de Tresguerras”, *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, vol. V, núm. 18, 1950, p. 28, <http://bit.ly/29Qr6Uf>, consultado en febrero de 2016.

### Cronología de las obras de Tresguerras con tema doloroso

Fecha	Obra	Observaciones
<b>Sin fecha</b>	Dibujo arquitectónico del altar de la Virgen de los Dolores	Reproducido por Francisco de la Maza
<b>1802-1807</b>	Retablo de la Virgen de los Dolores, templo del Carmen de Celaya, Guanajuato	Las fechas son las de inicio y término de la construcción del templo
<b>1817</b>	Grabado aguafuerte, 140 x 950 mm	Colección Andrés Blaisten, Fondo Díaz de León
<b>1817</b>	Libro impreso. <i>Novena de María Santísima Dolorosa</i>	Imprenta de Alexandro Valdés. En el Museo Regional de Celaya
<b>1818</b>	Libro impreso. <i>Los afectos a María Santísima Dolorosa. Ensayos para pedirle su asistencia en la hora terrible de su muerte. Consideraciones piadosas en la vida. Interesantes verdades que descubren nuestra miseria</i>	Impreso en la oficina de Juan Bautista de Arizpe. En el Museo Regional de Celaya
<b>Entre 1801 y 1825</b>	Partitura dedicada a la Virgen de los Dolores	Libro manuscrito que contiene una partitura. Se conserva en el Museo Nacional de Arte (MUNAL)
<b>1901</b>	Libro impreso. <i>Novena de María Santísima Dolorosa, en que se obsequian sus admirables virtudes y agudísimos Dolores, se recuerdan sus grandezas, y desagravian sus angustias y Soledad para bien de nuestras almas, é implorar el patrocinio de esta Señora, Refugio de pecadores</i>	Impreso en el taller de Teodomiro Ginori. Un ejemplar en la Biblioteca Nacional de México

señala a María arrodillada; a su costado, un ángel la rodea con sus alas; frente a ella, Jesús y Juan Bautista niños, y sobre ellos, Dios padre.

La composición arquitectónica no dista sustancialmente de la propuesta en el dibujo: ambas tienen un solo piso que se divide en tres calles mediante columnas, una pintura en el ático y comparten algunos elementos. La diferencia radica en la virgen, no únicamente porque una es pintura y la otra escultura: la primera no requiere ser representada de cuerpo completo, ya que la atención se centra en la mirada que dirige al cielo y de ahí la

enorme proporción del ático; la segunda tiene la intención de apelar al espectador: la virgen, con la mirada, expresa todo su dolor, mientras que la mano abierta nos hace partícipes de él. En contraste, en la pintura ubicada en la capilla mortuoria, la virgen tiene ambos brazos abiertos; el hecho de que los retablos sean encargos pudo haber contenido a Tresguerras en sus preferencias plásticas, ya que no podía haber ambigüedad en la advocación dolorosa, por ejemplo, que se interpretara como una Virgen de la Piedad, sobre todo en el caso de la escultura, ya que no cuenta con daga.



Por otro lado, en 1817 se imprimió en el taller de Alejandro Valdés una *Novena de María Santísima Dolorosa* escrita por Tresguerras. Estas novenas fueron frecuentemente publicadas en la época. En 1818 se imprimió un segundo libro de Tresguerras, esta vez en el taller de Juan Bautista Arizpe, *Los afectos a María Santísima Dolorosa. Ensayos para pedirle su asistencia en la hora terrible de su muerte. Consideraciones piadosas en la vida. Interesantes verdades que descubren nuestra miseria*. Cabe señalar que estos impresores, junto con Zúñiga y Ontiveros, fueron los tres únicos talleres que funcionaron en la Ciudad de México en 1809. No he podido consultar los impresos, pues los tienen expuestos dentro de vitrinas en el Museo Regional de Celaya; sin embargo, en la ficha técnica del de 1817 se dice que contiene un grabado. Intuyo, por la fecha de producción, que es el mismo que hoy conserva de manera suelta la Colección Andrés Blaisten. Es evidente la similitud entre este grabado y el óleo que se encuentra en la capilla de Nuestra Señora de los Dolores.

En 1901, se reimprimió en Celaya la *Novena* de 1817. En ésta se incluye un pequeño grabado oval de 70 mm de alto por 55 de ancho.<sup>6</sup> Me atrevo a decir que este no es obra de Tresguerras, primero, porque no tiene firma ni fecha, lo que resulta inusual en la obra del celayense; además, puede verse en la talla del grabado una línea mucho más abierta y el achurado va en una sola dirección; en cambio, en los trabajos del abajeño este efecto se utiliza en sentidos entrecruzados

para crear la apariencia de sombreado. Por otro lado, el título de "Madre Dolorosa" tiene una tipografía propia del siglo XIX. Finalmente, podemos decir que Teodomiro Ginori difícilmente pudo conseguir para su taller el grabado original a medio siglo de la muerte de Tresguerras, por lo que suena más lógico que se haya utilizado un grabado de su propia imprenta.

A continuación trataremos en conjunto la pintura de la capilla, el grabado de 1817 y la *Novena*, por considerar que estas tres piezas son las que mejor se relacionan y muestran de manera clara la devoción del pintor.

#### **Libro-grabado-pintura**

Comparando el grabado y la pintura son evidentes las similitudes que comparten; el libro de la *Novena* también arroja una serie de inquietudes que Tresguerras representó en el óleo. Es por ello que, para dar cuenta de la composición final, nos valemos del estudio de estas tres piezas en conjunto.

En la pintura de la Virgen de los Dolores, que ocupa el lugar principal en la tumba de Tresguerras, se ve una cueva-sepulcro y, al centro de la composición, la Dolorosa sentada con los brazos abiertos, los pies entrecruzados y la mirada dirigida al espectador, con la cabeza inclinada hacia su izquierda. El gesto del rostro es compungido, aunque el dolor es contenido. Para lograrlo se vale del ceño ligeramente fruncido y una pequeña arruga que nace de la nariz hacia la boca; el pintor sombreó los párpados imprimiendo un cierto dramatismo a los ojos y

<sup>6</sup> Francisco Tresguerras, *Novena de María Santísima Dolorosa, en que se obsequian sus admirables virtudes y agudísimos Dolores, se recuerdan sus grandezas, y desagravian sus angustias y Soledad para bien de nuestras almas, é implorar el patrocinio de esta Señora, Refugio de pecadores*, Imprenta de Teodomiro Ginori, Celaya, 1901.



Francisco Tresguerras, *Virgen de los Dolores*, grabado, 140 x 95 mm, 1817. Colección Andrés Blaisten, Fondo Díaz de León. Agradezco por este dato del grabado a Andrea Montiel López.



Anónimo, *Virgen de los Dolores*, grabado, 70 x 55 mm. Localizado en la *Novena de María Santísima Dolorosa*, 1901. Biblioteca Nacional de México. Sig. R242.8 TRE.m.

colocó una daga que atraviesa el seno derecho. La túnica es color azul grisáceo, mientras que el manto alcanza un azul más intenso. Debajo de este último hay otro manto de color rosa pálido que sale de la cabeza y atraviesa el pecho. La gama cromática de la virgen vibra en temperaturas frías, lo cual destaca la figura por encima del fondo.

Del lado izquierdo de la virgen hay un féretro de piedra acomodado diagonalmente. A sus pies y en un primer plano, un par de ángeles, uno de ellos con la mano en la testa en gesto melancólico; de su lado derecho, sobre una piedra que funge como

mesa, se encuentran la corona de espinas y el cáliz eucarístico sobre un manto blanco. En el tercio superior del lienzo, unos ángeles parecen emerger de una nube gris, dos de ellos miran a la virgen y los otros dos hacia el cielo. Detrás del sepulcro se alcanza a ver un terreno amarillo árido y un cielo azul con ligeras nubes grisáceas. A pesar de que la escena se encuentra dentro de una gruta, el cuadro es bastante claro y luminoso, las sombras son poco naturales y el efecto de profundidad solo se logra por el tono oscuro de la pared de la cueva en contraste con la figura clara de la virgen.

Si comparamos la pintura con el grabado, veremos que la composición ha sido modificada prescindiendo de algunos elementos; sin embargo, podemos observar que la virgen conserva la misma postura en ambas: sentada con los pies cruzados —derecho sobre izquierdo—, los brazos abiertos, la cabeza inclinada al mismo lado; la túnica y los mantos conservan una disposición semejantes. A pesar de que el grabado no tiene color, es posible identificar una luz uniforme y poco naturalista, sombreando ahí donde se quiere imprimir volumen.

En el grabado no se distingue la cueva, pero sí lo rocoso del lugar. El rostro de la virgen es mucho más apacible y muy joven, casi niña; sobre las piedras, un cáliz del que emerge una pequeña cruz, y bajo sus pies, la tablilla con el acrónimo INRI. En el ángulo superior derecho un par de angelitos surgen de una nubosidad; ambos miran a la virgen. En la parte baja una inscripción reza: “Venid a mí todos los atribulados y Yo os consolaré”. Arriba, la leyenda *Vox torturis audita est in terra nostra* (Ya se escucha por toda nuestra tierra el canto de las tórtolas); de ahí que un pequeño medallón encierre un ave. Tanto la imagen como las inscripciones aluden, más que al dolor, al alivio que ofrece la virgen: es una invitación a acercarse a la figura de la Dolorosa como consuelo del alma. La tórtola es la propia virgen que con su canto anuncia la llegada de la primavera:

Tortolilla amante  
Tus justas querellas  
Las repite el eco  
En la infausta tierra<sup>7</sup>

La calcografía es de 1817, el mismo año en que la *Novena* se imprimió, por lo que intuyo que es la misma que el libro incluye. En los textos preliminares de la obra, el autor advierte que las revelaciones de la Venerable Sor María de Jesús de Ágreda han sido fuente de su inspiración. Tresguerras conoció el libro de *La mística Ciudad de Dios*, probablemente la edición de 1722-1723 que contiene los grabados de Jerónimo Nadal, aunque de ellos poco o nada se ha recuperado en la obra del celayense. Más adelante dice que “los pensamientos de algunos Santos Padres me dieron luz, y solo el modo ó el barniz es mio”,<sup>8</sup> es decir, que conoce los textos sagrados pero de ellos solo ha tomado los temas, dando por sentado que tanto su obra pictórica como la escrita es original.

En el libro de Ágreda se narra que, tras llevar a su sepulcro el cuerpo de Cristo, ángeles y hombres le brindaron consuelo a la virgen, pero ya en su retiro sintió el dolor de su pérdida: “pidió licencia la Divina Madre, para quedarse sola en la meditación de los Misterios de su Hijo Santísimo; y le pidió también saliessen á prevenir... En la ponderación digna de tan altos, y ocultos

<sup>7</sup> Francisco Tresguerras, *Ocios literarios*, 1802-1825, mimeo, p. 52. Este documento lo conserva el MUNAL; cabe señalar que la BNM resguarda otro manuscrito conocido también como *Ocios literarios*, pero es de 1796-1797, cuyo título en el catálogo aparece como *Varias piezas divertidas: en prosa y verso*.

<sup>8</sup> Francisco Tresguerras, *Novena de María...*, *op. cit.*, p. 3.



Sacramentos paso la gran Señora toda aquella noche llorando, suspirando, alabando, y engrandeciendo las obras de su Hijo.<sup>9</sup> Para representar a la Virgen de los Dolores, Tresguerras escogió el momento tras el entierro de Jesús, cuando la virgen se encuentra sola; pero mientras en el relato de Ágreda este instante de soledad se da en sus aposentos, el autor decide colocar la escena dentro del sepulcro, con algunos atributos que nos recuerdan la Pasión.

En el grabado no queda claro si la virgen está dentro de una cueva —como sí podemos identificarlo en la pintura—; pero al menos, en el texto del novenario, es posible reconocer por qué Tresguerras escogió sentar a la virgen sobre las rocas: “Tristísima María desde esa piedra en que estás sentada, y simboliza tu constancia en el padecer y la dureza de mi corazón, tú convidas á los que viven en amargura, para que la contrapesen con tus penas, y confiesen que no hay dolor que iguale á tu dolor... oímos tus tiernos sollozos tus modestos gemidos; miramos los dos raudales de lágrimas que corren por tus pálidas mejillas, y que estás sola y totalmente desamparada”<sup>10</sup>

Llama la atención que haya escogido sentar a la virgen con las piernas cruzadas. De acuerdo con Cuariello, Tresguerras ocupó en sus dibujos esta postura para representar “la meditación me-

lancólica [que] puede implicar también un acto de espera o hastío, ante la ausencia del ser amado; es decir, una forma de aludir a su presencia virtual”;<sup>11</sup> incluso sugiere que las rocas acentúan este humor negro. Como ya lo señalaba Ripa en su *Iconología*: “Se pintará sentada en un peñasco”,<sup>12</sup> para representar esa dureza en el estado de ánimo.

Por otro lado, el gesto de la virgen con los brazos abiertos —y no con las manos unidas en gesto de rezar o sobre el pecho, como usualmente se le representa— es otra particularidad de la composición, tanto del grabado como de la pintura. En ese sentido el texto de la *Novena* apunta:

Sea Señora, que los brazos  
que amorosa me presentas,  
reciban á un pecador;  
recíbanme, madre tierna  
Y haz también que ese cuchillo  
que cruel tu pecho atrabiesa,  
divida á mi corazón:  
porque, Señora, es de piedra.<sup>13</sup>

### Obras novohispanas

El catolicismo permeó todos los sectores sociales en la Nueva España. Los artífices se declararon abiertamente creyentes. Por ejemplo, en la *Mirabilia americana*, Miguel Cabrera no sólo escribió lo

<sup>9</sup> Sor María de Jesús de Ágreda, *Mystica ciudad de Dios milagro de su omnipotencia, y abismo de la gracia: historia divina, y vida de la Virgen Madre de Dios, reyna, y señora nuestra María Santissima, restauradora de la culpa de Eva, y Medianera de la gracia manifestada en estos ultimos siglos*, por Cornelio y la Viuda de Henrico Verdussen, Amberes, 1722-1723, v. 3, p. 522.

<sup>10</sup> Francisco Tresguerras, *Novena de María...*, *op. cit.*, p. 30.

<sup>11</sup> Jaime Cuadriello, “Tresguerras, el sueño y la melancolía”, *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, vol. 20, núm. 73, 1998, p. 107.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 108.

<sup>13</sup> Francisco Tresguerras, *Novena de María...*, *op. cit.*, p. 38.

que se considera el primer tratado de pintura en estas tierras, sino que toda la argumentación estuvo encaminada a sustentar la tesis de la existencia del milagro guadalupano en el ayate de Juan Diego. Sin embargo, cabe advertir el peso del patrocinio en la composición de las obras novohispanas, ya que texto o imagen tenían una carga propagandística y evangelizadora.

En el caso que nos atañe, podemos decir que si bien hay un gusto generalizado de la época por la advocación de la Virgen de los Dolores, también sugerimos que Tresguerras compartió la devoción a tal grado que realizó obras de uso personal y genuinas, como la música que escribió en los *Ocios literarios*, cuyo estribillo reza: “A María afligida/ Que es un mar de penas/ Rendidos cantemos/ Expresiones tiernas”.<sup>14</sup> Para el abajeño, la Dolorosa es una intercesora del hombre a los ojos de Dios, consuelo en las postreras horas de la vida: “que por tu medio consigamos la penitencia final porque nuestras culpas no nos sepulten en el abismo, pues ese lugar terrible, casa del eterno llanto y de la desesperación no puede ser para los que se acogen á ti, é interponiendo tus penas procuran en vida no desmerecer tu patrocinio”.<sup>15</sup>

Propongo que la obra fue realizada después de 1817, pues el grabado data de esa fecha; pero además lo ubicaría cerca de 1833, año de la muerte de Tresguerras, quien seguramente, al pensar en los últimos días de la vida, se dispuso a configurar el aparato iconográfico de la que sería su última residencia. Su profunda devoción lo llevó a disponer hasta el más mínimo detalle:

Y allá en mi muerte, Señora,  
cuando torpe ya mi lengua  
no consiga el invocarte,  
tu protección no me niega.  
Pues si amante no me miras  
en aquella hora postrera,  
¡ay desdichado de mí!  
mi perdición sería cierta.<sup>16</sup>

El mausoleo ha sido recientemente restaurado y abierto al público, y los restos de Tresguerras fueron exhumados; sin embargo, el celayense murió consciente de que viviría eternamente al lado de la Virgen de los Dolores, quien lo acogería en su regazo con los brazos abiertos, como si de su propio hijo se tratara.

<sup>14</sup> Francisco Tresguerras, *Ocios literarios*, *op. cit.*, p. 52.

<sup>15</sup> Francisco Tresguerras, *Novena de María...*, *op. cit.*, p. 10.

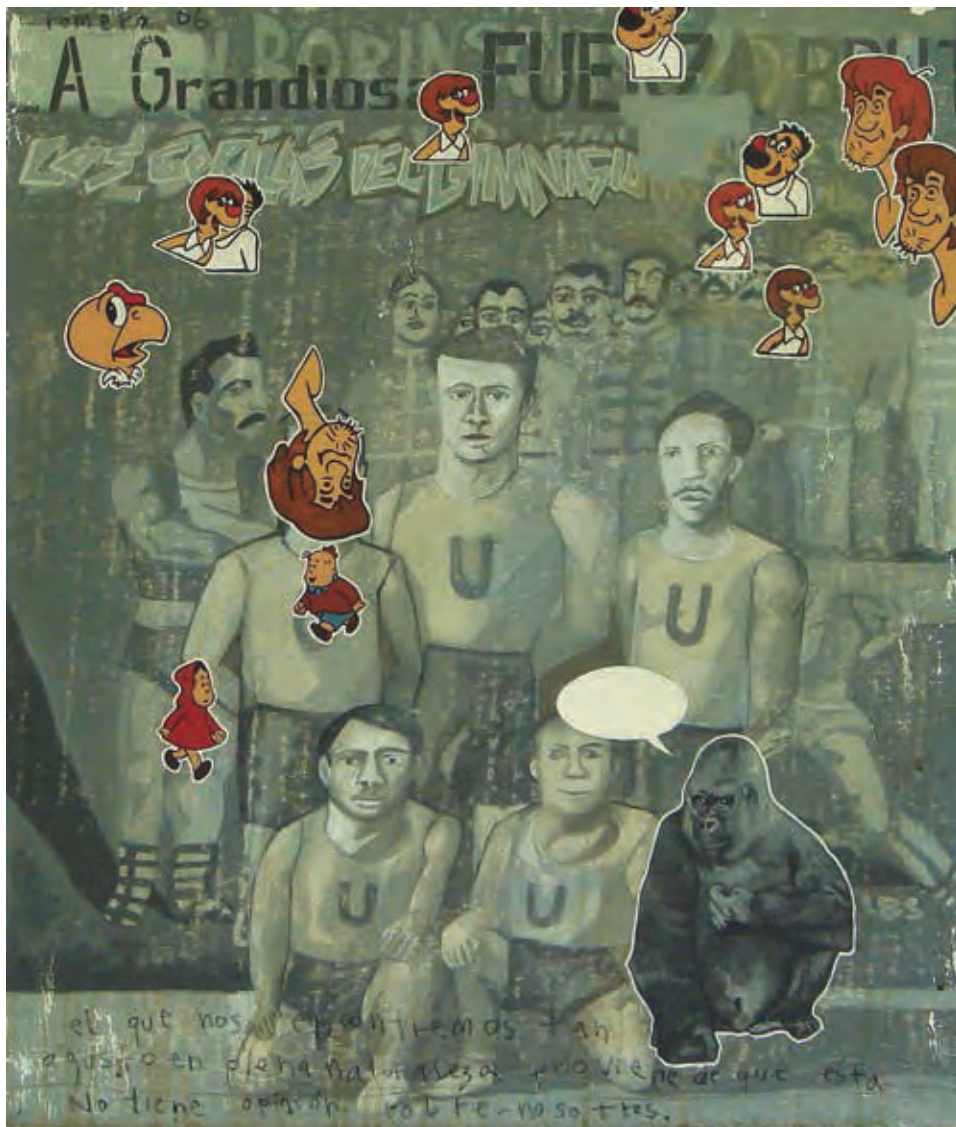
<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 39.



*Son tan pocos los que saben volar.* De la serie *El circo de Velázquez*. Óleo sobre tela, 190 x 300 cm, 2009



*El verdadero retrato de unos payasos falsos. Óleo sobre tela, 150 x 120 cm, 2010*



*Los gorilas del gimnasio. De la serie Luchadores y boxeadores. Óleo sobre tela, 70 x 60 cm, 2006*





*El animal que juzga. De la serie El circo de Velázquez. Óleo sobre tela, 150 x 150 cm, 2009*

## • Claudia Hernández de Valle-Arizpe

### Tres poemas

#### I

Hace décadas, en Wimpole,  
Un retrato sin cara,  
y en mi cabeza  
de un libro  
Las páginas de Poe

Magritte hizo mi retrato  
tenía 30 años  
las imágenes terribles  
sin reproducción prohibida:  
siguiendo al Grampus

¿Vendrá de allí *House with a Roof like a Whale*?

El ballenero avanzaba  
Sobre el papel  
Magritte pintaba  
como ondas marinas, dijo  
negra sobre el Mar del Norte:

en su expedición polar  
de la historia  
mi cabello oscuro  
cabeza que flote, dijo  
Claraboya, dijo.

Mientras oía sus pinceles  
Un hombre devorando  
era la imagen

visualizaba caníbales  
a otro hombre  
que perforaba mi seso.

Me fui a Taos  
Siempre en el limbo,  
en otro lado,  
y he podido irme  
desde mi madre,

y allá leía noticias de la guerra  
lejos de la realidad,  
yo que pude  
en la eterna travesía  
helada,

hacia los ojos del padre.

## II

Para la fiesta de mayo	arde el pueblo
Llegan menos trabajadores,	están muriendo gallos sus plumas,
sus crestas, los ojos borrachos	en el pico, en la espuela
de su juerga.	

Prefiero estas fiestas	y no las patronales
que todo lo envuelven	bajo una corriente de aire blanco
como el pulmón pequeño	del gallo inglés
que se ahoga muy rápido.	

Hoy llegó un hombre de Alaquines	que no va al palenque
Hace sillas y petates,	sombreros de palma
“Y cualquier cosa	que usted imagine”.
Quieren tigrillos,	ocelotes y tlacuaches
pero yo elijo la vibración,	elijo la correspondencia y el ritmo
que traen las aves.	

## III

Hace diez años vino Leonora  
y fue pintando en la pared  
una mujer carnero.

Hoy veo su brazo en la columna  
y quisiera decirle algo  
pero no me atrevo, Eduard, como tú,  
a seguir hablando a solas.

Hace tres décadas llegamos

“al jardín del edén, al lugar que buscaba”.

Cotorra, calandria, zopilote,  
ensayabas separando las sílabas

“de cada palabra nueva”.

Chin-cho,

te-jón,

tla-cua-che, te respondía

y sacaban chispas tus ojos;

humedad tu lengua en mis labios.

Ahora esta enfermedad

hace de mí, un palo.

¿De dónde llega el sonido

de una lengua antigua

rebotando en mi tórax?

Tamazunchale,

pregunto a cada persona.

Quiero escuchar

el tambor de su vocablo.

---

♦ Claudia Hernández de Valle-Arizpe (Ciudad de México, 1963). Poeta, ensayista, maestra universitaria y gestora cultural. Realizó estudios de Lengua y Literatura Hispánicas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En 1997 su libro *Deshielo* obtuvo el Premio Nacional de Poesía Efraín Huerta. En 2010, con *Perros azules*, obtiene el Premio Iberoamericano de Poesía Jaime Sabines para Obra. Los poemas que aquí se publican forman parte de *A salvo de la destrucción* (en prensa), obra sobre Edward James y Plutarco Gastélum en Xilitla, obra galardonada con el Premio de Poesía del VII Certamen Internacional de Literatura Sor Juana Inés de la Cruz 2015.



*La historia del enano.* Óleo sobre tela, 160 x 180 cm, 2006



## *El saber tradicional del cuezcomate en Morelos*

♦ Óscar Alpuche Garcés

UAEM, Cuernavaca, 2015, 84 páginas  
ISBN: 978-607-8434-17-6 (impreso)  
e-ISBN: 978-607-8434-16-9 (epub)

**E**l *saber tradicional del cuezcomate en Morelos*, obra realizada por Óscar Alpuche Garcés, logra dar una descripción detallada sobre la elaboración de un granero tradicional. Es una etnografía que muestra la relación social que se establece entre el ser humano y un producto del campo, como el maíz, mediante la construcción de un granero tradicional, también conocido como cuezcomate.

El origen de estos graneros se encuentra anclado en la región que Paul Kirchhoff (1960) denominó como Mesoamérica. En el caso de la república mexicana, este tipo de infraestructura se ha encontrado en los valles de México, Toluca, Puebla-Tlaxcala y en la región occidental del estado de Chihuahua. Su función es almacenar semillas (principalmente maíz), manteniéndolas en condiciones que permitan que el uso de las mismas sea para el autoconsumo o la venta.

Desde la perspectiva indígena y campesina, el cuezcomate tiene un significado de permanencia. La elaboración de estos graneros se relaciona con la conservación del maíz, mediante el conocimiento tradicional y la transmisión del mismo; por tal motivo, resulta interesante a conocer este libro.

Éste tiene cuatro ejes que ordenan el proceso de investigación. El primero muestra un análisis sobre los saberes tradicionales y el papel que és-

tos representan en las comunidades rurales e indígenas, cuya intención es mostrar la manera en que se construyen los saberes, la forma en que se transmiten, la función de la memoria colectiva y los problemas a los que se enfrentan los saberes tradicionales en el mundo actual.

En este apartado, se rescata y hace justicia a los conocimientos campesinos, pues el autor considera que las decisiones y las técnicas campesinas se encuentran permeadas por conocimientos preexistentes relacionados con exigencias técnico-científicas que permiten la supervivencia campesina. Los campesinos se apropian de los recursos de los que disponen y les asignan valores, significados, construyen mitos y símbolos en torno al mundo material con el que interactúan.

El conocimiento tradicional, en el caso de la agricultura, entiende el uso de los recursos naturales basándose en una experiencia prolongada en el tiempo. Es un proceso que incluye un conocimiento íntimo del medio físico, en el que la transmisión del conocimiento y las habilidades tienen su origen en la educación desde la infancia, pues los niños son partícipes de las actividades productivas y de intercambio con la naturaleza; mientras que los “maestros” son los individuos de mayor edad. De esta manera, el saber tradicional se transmite a través de la memo-

ria histórica mediante su representación en una imagen o de manera verbal.

Los problemas a los que se enfrenta el conocimiento tradicional (desde una perspectiva científica) es que carece de métodos, técnicas, un registro sistemático y cuidadoso de los hechos que lo sometan al análisis. La transmisión del conocimiento mediante la palabra y la acción puede convertirse en un filtro que lo hace susceptible de ser modificado, condenándolo a su extravío.

El segundo apartado, "Tradición y elaboración del cuezcomate", describe la vida social campesina y las actividades productivas relacionadas con la siembra del maíz, pues es en ellas donde adquiere importancia el cuezcomate, ya que, además de preservar la semilla, permite la reproducción de la vida campesina y asegura el siguiente ciclo de cultivo. Los usos que los campesinos dan a estos graneros son dos: proteger a las semillas del maíz de las plagas y enfermedades y prevenir las calamidades de cosechas pobres.

La construcción de estos graneros tradicionales varía en cada región; esto incluye también los materiales que se emplean en su elaboración, aunque las partes que lo componen casi siempre son las mismas: una base circular hecha de piedra, una olla, un orificio de salida del maíz, boca o entrada, techo de zacate y un ápice de techo.

En particular, la descripción etnográfica refiere dos formas diferentes de construir los cuezcomates: una en el sur (Xoxocotla) y la otra en el oriente (Chalcatzingo) del estado de Morelos. Las diferencias que se presentan en estos dos graneros son de forma, construcción, materiales y tamaño; pese a que ambos son del estado de Morelos, cuentan con peculiaridades que forman parte de la construcción de los saberes. Por mencionar un ejemplo, el granero de Chalcatzingo es ovoide, tiene

ventilación en su base y mide entre tres y 5.8 m, mientras que el de Xoxocotla es vasiforme, no tiene ventilación y mide entre 3.21 y 3.96 metros.

En ambos casos, el encargado de la construcción de los graneros tradicionales es el maestro cuezcomatero, cuyas habilidades y conocimientos se ven reflejados en cada etapa del proceso. Esta persona es dueña de un conocimiento especializado en la arquitectura de estos graneros, en cuyo trabajo se guía mediante un plano mental que se encuentra alojado en su memoria y lo reproduce como si se tratase de una canción, la cual transmite a sus ayudantes, de tal manera que ellos puedan entenderla, comprenderla y, posteriormente, reproducirla en sus propias mentes.

El tercer apartado describe los rituales asociados a Chicomecóatl, diosa/madre del maíz, al considerar este granero como un "protector de semillas". Se le asocia con el amor de una madre que protege a sus hijos, pues al depositar las semillas en el interior del cuezcomate se reproduce (simbólicamente) una fecundación, ya que las semillas simbolizan la vida que se aloja en el vientre de la mujer, permitiendo de esta manera la reproducción de un ciclo agrícola y de la misma vida campesina.

El apartado "El saber y la continuidad del cuezcomate" recupera los conocimientos tradicionales que existen en torno a este tipo de granero, sin olvidar que éste forma parte de un mundo de transiciones. Pese a los cambios que puedan presentarse, las comunidades indígenas tienen un modelo mental relacionado con las actividades agrícolas y la existencia del maíz. Este es un texto que no debe faltar en cualquier biblioteca (particular o pública), pues la temática invita a conocer más de la cosmovisión y la forma en que se construyeron los saberes en torno al maíz.

**Luis Enrique Parral Quintero**

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Iztapalapa



## *Entrecruzamientos. Cine, historia y literatura en México, 1910-1960*

♦ Ángel Miquel

UAEM/Ficticia (Biblioteca de Ensayo Contemporáneo)  
Cuernavaca/México DF, 2015, 134 páginas  
ISBN: 978-607-8332-85-4

La importancia de esta obra radica en que permite entender los modos en que las luchas por el poder político, los intereses financieros, las inercias y rupturas sociales del país como coyunturas históricas derivadas de todo esto, como la derrota del vasconcelismo, la llegada del exilio republicano español o el teatro de revista de la Ciudad de México en la primera mitad del siglo xx, fueron dando forma al cine. De la misma manera, o como el título apunta, los temas estudiados en los diferentes ensayos dan cuenta de la influencia que tuvo el cine en la realidad social del país. Entre otras cosas, nos permiten ver las maneras en que el poder político en México controló, subyugó y terminó por eliminar aquellas acciones y posiciones que se salían, no tanto de los valores establecidos, sino de los cauces en los que estos valores eran, han sido y quizás sigan siendo impuestos en la sociedad.

De manera sutil, el libro va plantando *picas* cinematográficas e individuales en la manera en que el discurso del poder y el de su crítica se enfrentaron durante el siglo xx, en los resultados que ese enfrentamiento tuvo y, quizás esto es lo más importante, en el rescate de esas vivencias y voces vivas que intentaron hacer algo y que el caudal ruidoso del discurso del poder en México silenció, olvidó o cercenó.

El libro se divide en dos partes: la primera, titulada "Cine e historia", abarca tres temas del cine mexicano. El primero de ellos, sobre la imagen eró-

tica femenina de los años veinte, estudia la representación del cuerpo desnudo en México, desde que aparecieron algunas fotografías de obras clásicas en la *Revista Moderna* (1898-1903), como *Leda* de Miguel Ángel, hasta la producción de películas pornográficas del cine silente mexicano. El segundo tema abordado es la Revolución mexicana. Con el cine sonoro en puertas se realizaron múltiples obras alrededor del porfiriato y la Colonia. Principalmente, el autor estudia el cine sobre el *Centauro del Norte*, Francisco Villa. Como último ensayo de esta primera parte se aborda la película *El compadre Mendoza*, basada en un relato homónimo de 1932 que narra una historia análoga a Emiliano Zapata.

La segunda parte del libro se titula "Cine y literatura", y en ella el autor explora la historia del escritor Max Aub, español exiliado en México, y su incursión en el cine y la cultura contemporánea mexicana, como su acercamiento a Mario Moreno *Cantinflas*. El segundo ensayo habla sobre el escritor Agustín Yáñez y el contacto que se produce entre su literatura y el cine, especialmente entre la obra *La creación* y su parecido con escenas cinematográficas.

Por último, el ensayo con que finaliza el libro aborda al poeta mexicano Octavio Paz y su interacción indirecta con el cine, lo que asombra al autor y lo lleva a explorar la casi nula participación de Paz en el séptimo arte, sobre todo en un tiempo en el que el cine mexicano mostró su época de oro.

Fondo Editorial UAEM





## *La construcción espacial del miedo*

♦ Alfonso Valenzuela Aguilera

UAEM/Juan Pablos Editor (Colección de Autor)  
Cuernavaca/Ciudad de México, 2016, 313 páginas  
ISBN: 978-607-8434-62-6

El Estado ha utilizado el miedo como forma de control de la sociedad desde tiempos remotos. Durante el siglo XIX, esta estrategia tuvo su auge a través del panóptico empleado en las cárceles para vigilar e intimidar a los presos. Fue Michel Foucault quien habló sobre este método y las consecuencias que tenía en la sociedad al llevarse a un plano más público. Por ello, en esta obra se ha hecho una analogía de la construcción espacial de las ciudades como medio de sujeción de la sociedad a través del panóptico, de tal modo que, gracias a la observación desde edificios altos, se puede mantener vigilada a la población. A su vez, esta vigilancia se transforma en el miedo a ser observados, en respuesta a lo cual surge la delincuencia como forma de resistencia.

En esta investigación se cuestiona el papel que representan los mecanismos de vigilancia dentro de la estructura de poder y cómo se fortalecen cada vez más alrededor de los grupos dominantes. A su vez, se formula la hipótesis de que los problemas sociales incrementan los índices delictivos y aumentan la inseguridad en México, lo cual propicia una asociación entre el miedo y el entorno urbano, adoptando perspectivas epistemológicas para entender con mayor precisión el fenómeno del miedo a la delincuencia. Con base en lo anterior, se describe un modelo de economía espacial para las ciudades latinoamericanas en el cual existen el mercado legal, el ilegal y el

informal. Cuando el Estado intenta diluir la economía informal a través de normas y controles se fortalece el crimen organizado, que atrae a la población joven hacia lo ilegal y, por lo tanto, afecta el orden social comunitario.

Asimismo, uno de los planteamientos que se hacen en esta obra es que el territorio constituye un marco indispensable para entender las dinámicas sociales y políticas de una sociedad. Cuando una sociedad deja de enmarcarse en las relaciones sociales a través de los mecanismos de poder, el Estado recurre a la ocupación militar de las aceras públicas antes que invertir en estrategias de bienestar social para las comunidades marginadas. Por su parte, la sociología desarrolla estudios acerca del crimen y cómo las distintas interpretaciones culturales, estructurales y racionales del poder se entienden en el territorio como mecanismos de defensa.

Las ciudades latinoamericanas crean valores compartidos entre sus habitantes como forma de resistencia para mantener vigentes los controles sociales y mediar los diferentes niveles delictivos producidos por el miedo social. Como ejemplo de ello, existen en distintos lugares redes comunitarias de mujeres que han podido construir o restablecer las estructuras de apoyo solidario para hacer frente a la violencia que las afecta directa o indirectamente, así como al entorno en el cual los vínculos sociales se vuelven cada vez más precarios.

ISSN-1405-6313

# La Colmena

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

*La Colmena* publica trimestralmente ensayos y artículos de investigación humanística, textos de creación, traducciones literarias, reseñas y arte visual.

Es posible leerla gratuitamente y enviar colaboraciones en su plataforma digital:

<http://lacolmena.uaemex.mx>

[lacolmena@uaemex.mx](mailto:lacolmena@uaemex.mx)



## TEMAS DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

La revista *Temas de Ciencia y Tecnología* es un órgano de divulgación y difusión científico-tecnológico de la Universidad Tecnológica de la Mixteca; está dirigida a académicos, investigadores y estudiantes de nivel medio superior y superior. Tiene el ISSN 2007-0977 y pertenece al IRMDCYT-CONACYT.

<http://www.utm.mx/revistas.html>

[alvaromj@mixteco.utm.mx](mailto:alvaromj@mixteco.utm.mx)

[temas@mixteco.utm.mx](mailto:temas@mixteco.utm.mx)

Consulte las normas editoriales en [invento.uaem.mx](http://invento.uaem.mx)



núm. 27 julio 2016



núm. 26 marzo 2016



núm. 25 noviembre 2015



núm. 24 julio 2015



núm. 23 marzo 2015



núm. 22 noviembre 2014



núm. 21 julio 2014



núm. 20 marzo 2014



núm. 19 noviembre 2013

*Invento*, año 12, número 28, noviembre 2016 - febrero 2017

**Armando Romero.** Pintor mexicano, originario de la Ciudad de México (1964). Estudió en la Escuela de Pintura, Escultura y Grabado "La Esmeralda". Ha sido docente en otras escuelas de arte, entre ellas, el Centro de Estudios de Ciencia y Comunicación en la capital del país y la Escuela de Artes Visuales de Michoacán. En 2001 participó en el International Studio Program of the National Foundation for Advancement in the Arts, en Estados Unidos. Ha presentado más de treinta exhibiciones individuales y más de cien colectivas internacionales en México, Estados Unidos y varios países de Europa, entre las que sobresalen *Emerging artists of Latin America*, en la Galería del Passage de Retz de París (Francia, 1999); *El jardín de las delicias*, en el Centro Cultural Universitario de Morelia (México, 2003); *Art contemporain du Mexique*, en Le Manoir de la Ville de Martigny (Suiza, 2001), y *Les Faceties*, en la Inception Gallery de París (Francia, 2013). Sobre su trayectoria, Turner Books publicó recientemente el libro titulado *Armando Romero*. Para el artista, lo que realmente importa en su actividad creativa es la composición. En sus trabajos aparecen personajes de obras de arte reconocidas o extraídos del mundo de la publicidad y representados como imágenes icónicas, de manera lúdica, a partir de trazos espontáneos, borraduras y raspaduras. En su intervención plástica recrea la obra original para extender los límites de su expresividad.



\$50.00

ISSN 2007-1760



9 772007 176002



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS