

A&H

Revista de Artes, Humanidades y Ciencias sociales



REVISTA DIGITAL A&H, AÑO 10, NÚMERO 18
OCTUBRE 2023 - MARZO 2024
ISSN: 2448-5764

EDITORIAL

A casi diez años de la publicación de nuestro primer número y en el marco de las celebraciones del 50 aniversario de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), en *A&H* seguimos comprometidos en cumplir nuestro objetivo de difundir trabajos de investigación teórica y empírica que contribuyan a la generación de corrientes de pensamiento con una perspectiva humanista y un alto rigor académico.

Con esta nueva edición, se concluye un año más de acciones dirigidas a impulsar el intercambio de ideas y reflexiones entre académicos de distintas disciplinas y regiones geográficas. El camino hasta ahora recorrido ha implicado desafíos, pero también logros de los cuales nos sentimos muy orgullosos y nos llenan de confianza para mantenernos firmes en la búsqueda del bien común.

La presencia creciente de *A&H* ha sido posible gracias a un sostenido respaldo institucional, pero también al esfuerzo fraterno y generoso de múltiples colegas, así como al apoyo comprometido de los distintos actores implicados en la publicación de cada uno de los números de la revista. Especialmente nuestro reconocimiento se dirige a los autores, dictaminadores y a nuestros queridos lectores que hacen posible mantener vivo y consolidar este proyecto.

Las contribuciones incluidas en el número 18 de *A&H*, conforman un interesante compendio de la diversa gama de temas que en la actualidad se analizan y debaten en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes. El primer artículo

‘Conservadores, Reaccionarios y Bandidos: la representación de la oposición político-militar en la prensa liberal de Aguascalientes, 1860-1867’ de Víctor Manuel Carlos Gómez, presenta un análisis de la crítica que se gestó y difundió por la prensa liberal para reivindicar su causa. Se trata de un texto que indudablemente ayuda a profundizar en las representaciones que conformaron el discurso del Partido Liberal acerca de sus rivales políticos.

Posteriormente, la contribución de Rodrigo Jorge Gárate Chateau ‘¿Cómo digerir el mal? Representaciones del horror en los imaginarios visuales de la dictadura chilena’ plantea un análisis derivado de los imaginarios figurativos y no figurativos, cuya revisión a través de la memoria visual recupera los acontecimientos más sensibles vividos en Chile durante la dictadura de Pinochet.

En ‘La vida cotidiana en tiempos de Cervantes: un acercamiento a través de La ilustre fregona’ Noelia Núñez Preza aporta una mirada reflexiva al contexto sociohistórico en torno al cual se organizaba y regía la vida de España en el siglo XVII; período en el que la emblemática novela cervantina fue creada.

Con un abordaje metodológico mixto, el artículo ‘Impacto del uso de criterios específicos en la evaluación de proyectos de identidad visual corporativa’ de Sandra Guadalupe Altamirano, Alma Lilia Méndez Ramírez, María Bertha Rojas Galindo y Mario Alberto Méndez Ramírez explora el diseño e implementación de prácticas de evaluación en contextos de la educación superior. Los resultados de este trabajo evidencian un impacto positivo del uso de criterios específicos de evaluación para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades profesionales de estudiantes.

Por su parte, José Ángel López Herrerías en el artículo titulado ‘Educación humanista: potenciar y elevar la conciencia’ nos ofrece un interesante análisis filosófico y pedagógico acerca de dos grandes cuestionamientos: ¿de qué se tiene que liberar y emancipar el ser humano de hoy? Y, ¿hacia dónde debe encaminarse u orientarse a partir de esta liberación? A través de esta contribución, se propone repensar el proceso educativo desde una visión humanista, crítica y transformadora, y con ello la relevancia de generar propuestas educativas que consideren la complejidad del ser humano como un sujeto personal, social e histórico.

Finalmente, en este número contamos con dos reseñas. La primera es del libro “Con tu puedo y con mi quiero... Educación para otro mundo posible IV” de Juan Martín López Calva, escrita por Emma Verónica Santana Valencia. La segunda reseña, la presenta Edmundo Cervantes Espino sobre el libro “Entre realismos” coordinado por Francisco Vicente Galán Vélez.

Confiamos en que la calidad de los contenidos de esta nueva entrega de *A&H* sea de especial interés para nuestros lectores, que las contribuciones aquí recogidas motiven fructíferas reflexiones entre la comunidad académica y estudiantil y sirvan de inspiración para nuevas investigaciones en torno al cada vez más amplio terreno de las humanidades, las ciencias sociales y las artes.

GABRIELA GONZÁLEZ OCAMPO

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ
ADRIANA CARDOSO VILLEGAS
ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS
ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ
ALBERTO JOSÉ SEGRERA TAPIA
ALBERTO ROSS HERNÁNDEZ
ALEJANDRO PALACIOS
AMANDA RODRÍGUEZ
ANDREA MARINA D'ATRI
ANDREA MEZA TORRES
ANDREA SALDÍVAR REYES
ANDRÉS CALDERÓN FERNÁNDEZ
ANDRÉS LUNA JIMÉNEZ
ANGEL MORALES TORRES
ANTONIO PARDO OLÁGUEZ
ARACELI ARELLANO TORRES
ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS
ARTURO BENÍTEZ ZAVALA
ARTURO CUEVAS GUILLAUMIN
AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN
AUSTREBERTO MARTÍNEZ VILLEGAS
BEATRIZ BIBIANA GAONA COUTO
BLANCA CHONG
CARLA CARRERAS PLANAS
CARLOS ARTURO VEGA LEBRÚN
CARLOS HERNÁNDEZ MERCADO
CARLOS LEÓN SALAZAR
CARLOS ORNELAS NAVARRO
CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ
CARMEN MARÍA PRIANTE BRETÓN
CATALINA JUÁREZ
CECILIA CARRERA HERNÁNDEZ
CELINE ARMENTA OLVERA
CIMENNA CHAO REBOLLEDO
CLAUDIA GUADALUPE DE LA FUENTE
MORALES
CLAUDIA RAMÓN PÉREZ
CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES
DAMIÁN EMILIO GIBAJA ROMERO
DANIEL DOMINGUEZ MACHUCA
DANIEL MOCENCAHUA MORA
DAVID SÁNCHEZ
DELFINA MELGAREJO THOMPSON
DORA IVONNE ÁLVAREZ TAMAYO
DOUGLAS IZARRA VIELMA
DULCE MARÍA CABRERA
EDUARDO FERNÁNDEZ GUZMÁN
EDUARDO MERLO
ELIECER EDUARDO ALEJO HERRERA
ELIZABETH BALLÉN GUACHETÁ
ELIZABETH VELÁZQUEZ BARRAGÁN
EMILIO CASCO CENTENO
EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA
ERICK HERNÁNDEZ FERRER
ERNESTO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ
ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA
ERNESTO TREVIÑO RONZÓN
ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL

FABIOLA LEYTON
FEDERICA MARÍA GONZÁLEZ LUNA ORTIZ
FELIPE DEVEZA
FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ
FERNANDO ZEPEDA HERRERA
FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ
FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ
FRANCISCO MORALES VALERIO
FRANCISCO SIERRA GUTIÉRREZ
FRANCISCO VALVERDE DÍAZ DE LEÓN
FRANCISCO VICENTE GALÁN VÉLEZ
GABRIELA CHÁVEZ VILLEGAS
GABRIELA CRODA BORGES
GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES
GABRIELA HILDELISA IBAÑEZ CORNEJO
GENEVIEVE GALÁN TAMES
GERARDO LUNA GIJÓN
GIBRÁN SAYEG SÁNCHEZ
GINETH ANDREA ÁLVAREZ SATIZABAL
GONZALO ESCARPA
GRACIELA SÁNCHEZ GUEVARA
GUSTAVO CIMADEVILLA
HÉCTOR FRANCISCO VEGA DELOYA
HELENA VARELA GUINOT
HERIBERTO ANTONIO GARCÍA
HERLINDA GODOS GARCÍA
HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA
ARROYO
HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ
HILDA GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES
ILITHYA GUEVARA HERNÁNDEZ

ISRAEL SÁNCHEZ LINARES
ITZEL LÓPEZ NÁJERA
JAVIER BALLADARES GÓMEZ
JESÚS JOEL PEÑA ESPINOSA
JENNY MARINA GUERRERO TEJEDA
JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO
JONATAN MONCAYO RAMÍREZ
JORGE ARTURO ABASCAL
JORGE ARTURO ABASCAL ANDRADE
JORGE BALLADARES
JORGE MARTÍNEZ SÁNCHEZ
JORGE MEDINA DELGADILLO
JORGE REVELO-ROSERO
JORGE RIZO MARTÍNEZ
JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
JOSÉ ADALBERTO SÁNCHEZ CARBÓ
JOSÉ ALADIER SALINAS HERRERA
JORGE ANDRÉS PINZÓN RUEDA
JOSÉ LUIS ESTRADA RODRÍGUEZ
JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ
JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS
JOSÉ ARTURO DE LA TORRE GUERRERO
JOSÉ DE JESÚS HERNÁNDEZ ROLDÁN
JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ
JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN
JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA
JOSÉ JUAN LÓPEZ PORTILLO
JOSÉ MANUEL GRAJALES LÓPEZ
JOSÉ MANUEL MENÉSES RAMÍREZ
JOSÉ MARTÍN ESTRADA ANALCO
JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER

JOSEFINA GUERRERO
JUAN ANTONIO GUTIÉRREZ SLON
JUAN CARLOS CASAS GARCÍA
JUAN CARLOS FRONTERA
JUAN JOSÉ BLÁZQUEZ ORTEGA
JUAN MANUEL ESCAMILLA
JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
JUAN PABLO ARANDA VARGAS
JUAN PABLO SALAZAR ANDREU
JUDITH BEATRIZ ÁGUILA MENDOZA
JUDITH VIRGINIA GUTIÉRREZ CUBA
KARLA MARTÍNEZ ROMERO
KARLA VILLASEÑOR PALMA
LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS
LAURA GAETA GONZÁLEZ
LAURA HERRERA CORONA
LAURA VALLADARES
LESLIE CASAREZ APONTE
LILIA MARÍA VÉLEZ IGLESIAS
LILIA VÉLEZ IGLESIAS
LILIANA DEL PILAR GALLEGO CASTAÑO
LIVIA BASTOS ANDRADE
LUIS ANTONIO RIVERA DÍAZ
LUZ DEL CARMEN VILCHIS ESQUIVEL
LUIS ANTONIO VELASCO GUZMÁN
LUIS GERARDO ORTIZ CORONA
LUIS IGNACIO ARBESÚ VERDUZCO
LUIS IGNACIO VIANA RUIZ DE AGUIRRE
LUIS MEDINA GUAL
LUIS RODRÍGUEZ MORALES
LUIS VERGARA Y ANDERSON

LUIS XAVIER LÓPEZ FARJEAT
LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO
MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA
MANUEL ANDREU GÁLVEZ
MARCELA IBARRA MATEOS
MARCO ANTONIO RIGO LEMIN
MARGARITA MACEDA JIMÉNEZ
MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES
GUERRERO
MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ
MARÍA CRISTINA TORALES PACHECO
MARÍA DAS VITORIAS NEGREIROS DO
AMARAL
MARÍA DE LA LUZ BECERRA ZAMORA
MARÍA DE LOURDES ESTHER MATEOS
ESPEJEL
MARÍA DE LOURDES ROSAS
MARÍA DEL CARMEN DE LA LUZ
LANZAGORTA
MARÍA DEL CARMEN HILDA MOTA
GONZÁLEZ
MARÍA DEL CARMEN MORFÍN HERRERA
MARÍA DEL CARMEN WILLIAMS PELLICO
MARÍA DEL SOCORRO RODRÍGUEZ
GUARDADO
MARÍA ESTHER MÉNDEZ CADENA
MARÍA EUGENIA PONCE ALCO CER
MARÍA GUADALUPE LOZA JIMÉNEZ
MARÍA ISABEL PAULINA GÓMEZ VALLARTA
MARÍA ISABEL ROYO SORROSAL
MARÍA LUISA ASPE ARMELLA

MARÍA MARCELA GONZÁLEZ ARENAS
MARÍA MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
MARÍA SOLEDAD GARCÍA
MARÍA SUSANA CUEVAS DE LA GARZA
MARÍA TERESA DE LA GARZA CAMINO
MARIANA DURÁN MÁRQUEZ
MARIO RUEDA BELTRÁN
MARISSA GÁLVEZ
MARISA MEZA PARDO
MARISOL SILVA LAYA
MARISOL OCHOA ELIZONDO
MARITZA CRUZ NARVÁEZ
MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN
MARTA ELENA SMULDERS CHAPARRO
MAURICIO LIMÓN AGUIRRE
MAURICIO LÓPEZ FIGUEROA
MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO
MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ
MIGUEL ESCRIBANO CABEZA
MIREIA TINTORÉ ESPUNY
MIRIAM HERRERA-AGUILAR
MISAEEL ENRIQUE MEZA RUEDA
MÓNICA CHÁVEZ AVIÑA
MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA
MÓNICA MONROY KUHN
NOÉ BLANCAS BLANCAS
OCTAVIO FLORES HIDALGO
OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA
OSCAR FERNANDO LÓPEZ MERÁZ
OSCAR G. WALKER SARMIENTO

PABLO ARCE GARGOLLO
PATRICIA GARCÍA GODÍNEZ
PANIÉL OSBERTO REYES CÁRDENAS
PEDRO FLORES CRESPO
PIETRO AMEGLIO PATELLA
PILAR GONZALBO AIZPURU
RAFAEL REYES CHÁVEZ
RAÚL ALCÁZAR OLÁN
RAÚL ROMERO LARA
ROBERTO ALFONSO RIVADENEYRA
QUIÑONES
ROBERTO CASALES-GARCÍA
ROBIN ANNE RICE
ROBYN JODIE EDWARDS
ROCÍO VALERIANO VÁZQUEZ
RODOLFO CRUZ VADILLO
RODOLFO GAMIÑO MUÑOZ
RODRIGO LÓPEZ ZAVALA
ROSA MARÍA QUESADA
RUBÉN HERNÁNDEZ HERRERA
RUBÉN SÁNCHEZ MUÑOZ
RUTH CORDERO BENCOMO
SALVADOR CEJA OSEGUERA
SAMANTHA ANALUZ QUIROZ RIVERA
SANDRA GUADALUPE ALTAMIRANO GALVÁN
SANDRA SORIANO GUTIÉRREZ
SEBASTIÁN VARGAS ÁLVAREZ
SERGIO CAGGIANO
SERGIO CARDONA
SERGIO GERARDO MÁLAGA VILLEGAS
SERGIO REYES ANGONA

SILVIA BARBOTTO FORZANO
SOFÍA AMAVIZCA MONTAÑO
SUSANA RIDAO RODRIGO
TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA
VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
VALERIA CRUZ ORTIZ
VERÓNICA REYES MEZA
VÍCTOR ROBERTO CARRANCÁ DE LA MORA

VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ
VIRGINIA AGUILAR
WENDY GONZÁLEZ GARCÍA
YAZMIN VARGAS GUTIÉRREZ
YEARIM A. ORTIZ SAN JUAN
YUTZIL TANIA CADENA PEDRAZA

DIRECTORIO

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR

DR. MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS
VICERRECTOR ACADÉMICO

DR. JORGE MEDINA DELGADILLO
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN

MED. RICCARDO COLASANTI
DECANO DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

CONSEJO EDITORIAL

DRA. MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS, MÉXICO

DR. LUIS CARLOS HERRERA GUTIÉRREZ DE
VELASCO DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UAM-AZCAPOTZALCO, MÉXICO

DRA. MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA †
DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UMAD, MÉXICO

DRA. CARLA CARRERAS I PLANAS
DISCIPLINA: FILOSOFÍA I
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE GIRONA, ESPAÑA

DRA. AMADA CAROLINA PÉREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DR. PEDRO SALES LUIS DA FONSECA ROSARIO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE MINHO, PORTUGAL

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA-EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. JOSÉ VICENTE MERINO FERNÁNDEZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID

DR. ANTONIO BERNAL GUERRERO
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

DR. JOSÉ LÓPEZ HERRERÍAS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID

DR. CARLOS ARTURO GAITÁN RIVEROS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DRA. MARÍA LUISA MARVÁN GARDUÑO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. ISMAEL SARMIENTO RAMÍREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE OVIEDO

DRA. YUTZIL CADENA PEDRAZA
DISCIPLINA: ANTROPOLOGÍA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO, MÉXICO

COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DIRECTOR

DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
DIRECTOR EDITORIAL

MTRA. ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ
EDITORIA

DRA. GABRIELA GONZÁLEZ OCAMPO

DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

DR. PANIEL OSBERTO REYES CÁRDENAS

DR. JUAN PABLO SALAZAR ANDREU

MTRA. LAURA CAROLINA NASTA SALAZAR

MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS

DRA. DORA IVONNE ÁLVAREZ TAMAYO

DRA. KARINA CEREZO HUERTA

COLABORADORES

ALEJANDRO JARERO MORA
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA
SILVIA RUBÍN RUÍZ
CORRECCIÓN DE ESTILO

ÍNDICE

Editorial	2
Conservadores, reaccionarios y bandidos: la representación de la oposición político-militar en la prensa liberal de Aguascalientes, 1860-1867 VÍCTOR MANUEL CARLOS GÓMEZ	13
¿Cómo digerir el mal? Reincidencias de los imaginarios universales del horror en las representaciones visuales chilenas de sus propios “males” RODRIGO JORGE GÁRATE CHATEAU	41
La vida cotidiana en tiempos de Cervantes: un acercamiento a través de La ilustre fregona NOELIA NÚÑEZ PREZA	73
Impacto del uso de criterios específicos en la evaluación de proyectos de identidad visual corporativa SANDRA GUADALUPE ALTAMIRANO GALVÁN ALMA LILIA MÉNDEZ RAMÍREZ MARÍA BERTHA ROJAS GALINDO MARIO ALBERTO MÉNDEZ RAMÍREZ	96
Educación humanista: potenciar y elevar la conciencia JOSÉ ANGEL LÓPEZ HERRERÍAS	121
Reseñas	
Reseña “Con tu puedo y mi quiero, raíces del quehacer educativo” EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA	143
Reseña “Entre Realismos: especulativo, crítico, científico, analógico y algunos otros realismos” EDMUNDO CERVANTES ESPINO	149

CONSERVADORES, REACCIONARIOS Y BANDIDOS: LA REPRESENTACIÓN DE LA OPOSICIÓN POLÍTICO-MILITAR EN LA PRENSA LIBERAL DE AGUASCALIENTES, 1860-1867

Recibido: 14 julio 2022 * Aprobado: 6 junio 2023

VÍCTOR MANUEL CARLOS GÓMEZ
Universidad de Guanajuato, Campus León
Guanajuato, México
lopezg@unicauca.edu.co

Resumen

A través del estudio de la prensa oficial y comercial aguascalentense adicta al Partido Liberal, se hace un análisis del discurso de las notas en que se realizaban críticas al grupo antagonico, el 'Conservador'. Esto con la finalidad de entender la idea general que los liberales tuvieron de sus rivales políticos, la forma como los presentaban a la sociedad y el porqué de ello. Como resultado de la investigación fue posible determinar que, en los periódicos liberales, la crítica se dirigió a tres distintos actores políticos: los conservadores, reaccionarios y bandidos. De cada uno se construyó una representación específica que denostó ciertos aspectos específicos que les eran inherentes y, a su vez, eran los que obstaculizaban su proyecto de Estado. Esas representaciones, en conjunto, conformaron un discurso que desacreditó y repudió a la oposición política y armada al Partido Liberal con la intención de legitimarlo y afianzarlo en el poder.

Palabras clave: legitimidad, discurso, liberales, conservadores, reaccionarios, bandidos.

Abstract

Through the study of the official and commercial press from Aguascalientes addicted to the Liberal Party, an analysis of the speech of the notes is made in which a critique of the antagonistic group, the 'Conservative' was offered. The aim is to understand the general idea that liberals had about their political rivals, the way they presented them to society and the reasons behind. As a result of this research, it was possible to determine that, in the liberal newspapers, the criticism was directed at three different political actors: the conservatives, reactionaries and bandits. From each one a specific representation was constructed that condemns certain specific traits that were inherent to them, those that



hindered the State project. All in all, such representations formed a speech that denigrated and repudiated the political and armed opposition to the Liberal Party with the intention of legitimizing it and consolidating it in power.

Keywords: legitimacy, speech, liberals, conservatives, reactionaries, bandits.

En 1863 Martín W. Chávez, miembro destacado del Partido Liberal de Aguascalientes y hermano del gobernador, escribió en el periódico oficial la nota “Situación del Estado de Aguascalientes”. En ella afirmó que desde el año anterior el estado había estado en una “lucha sin descanso, día por día, contra las numerosas gavillas de salteadores”. Denunció que eso representaba “un año de constante marcha hacia la miseria”, pero “sin resultado alguno para los bandoleros que, con el pretexto de apoyar la intervención, han [arruinado] todos giros que forman la vida de una sociedad”. Afirmó que uno de los responsables de ello era “el bandido Juan Chávez”, el cual “se lanzó al desorden declarando la guerra al Gobierno y a la patria; siendo perjuro y traidor, ladrón y asesino”. Reconoció que era una amenaza por “tener cerca de dos mil armas y volviéndose terribles por su número y por la creencia de que tenían alguna disciplina, hallándose entre ellos diversos jefes del ejército reaccionario mandados para organizarlas, por los traidores Márquez y Mejía” (Chávez, 05 noviembre 1863).

En la nota, un miembro de la clase política liberal habló del contexto de guerra por la intervención francesa, de crímenes que causaban perjuicios a la sociedad, levantamientos armados, líderes, tropas numerosas, jerarquía y disciplina castrense, bandos políticos, y usó conceptos como salteador, bandido, traidor, ladrón y reaccionario para referirse a sujetos involucrados en acciones en contra del Gobierno que encabezaba el bando al que pertenecía. Cómo entendían a la oposición político-militar los miembros del partido y la burocracia liberal de Aguascalientes es el problema que se aborda en el artículo, que tiene como objetivo conocer las representaciones que de ella hicieron, para saber cómo se posicionaban con respecto a sus rivales y qué ideas hicieron circular acerca de los conservadores.

En las siguientes páginas se explicará que, entre 1860 y 1867, la clase política liberal en Aguascalientes construyó a través de la prensa un discurso¹ que desacreditó y repudió a los partidarios del conservadurismo con una doble intención: deslegitimar el programa conservador para invalidar la lucha de ese bando por el control del Gobierno nacional; y legitimarse como grupo en el poder para afianzarse en él. A los militantes pacíficos del Partido Conservador los nombraron *conservadores*, a sus guerrilleros se les llamó *reaccionarios* y señaló como *bandidos* a todos los rebeldes en contra del Gobierno que encabezaban. En conjunto constituyeron la oposición político-militar al liberalismo y los representaron como un grupo que, por haber fracasado su proyecto de Estado basado en una idea absolutista del poder, tiránica de la autoridad y elitista de la sociedad, así como por no aceptar la autoridad del Gobierno constitucional, promovía en el país un estado de inseguridad que quebrantaba el orden de paz y garantías.

Para hacer referencia a los sujetos de estudio, se hablará de *clase política*² como un grupo con educación formal que le permitía discernir y elegir entre tendencias intelectuales y morales, organizado con base en esas ideas, que se convertían en intereses compartidos. Estos elementos les daban la capacidad de cooperar conscientemente en la promoción y defensa de sus intereses (Blacha, 2004, pp. 3-6). Si bien la cuestión de la autoridad y poder sobre una mayoría gobernada es un elemento inherente a este concepto (Leoni, 1991, p. 221), se retomará en sentido amplio para hacer referencia a los políticos, burócratas (de todos los niveles de gobierno) o demás militantes de algún partido político. A los partidarios del liberalismo y militantes del Partido Liberal que se expresaron en la prensa también se les llamará *liberales*, quienes –en términos generales– se

¹ Se entiende *discurso* como una pieza de oratoria en constante construcción que se entremezcla con los generados por otros grupos y que se constituye en “un dispositivo conceptual articulado a través de un lenguaje particular” (Connaughton, 1999, p. 13).

² Tanto para Gaetano Mosca como para Vilfredo Pareto la sociedad se divide en una minoría que gobierna y una mayoría que es gobernada. El primero llama al grupo gobernante “clase política” y el segundo “élite”. En términos generales, el elemento fundamental que los diferencia es el del origen de su poder de mando. Según Mosca, la clase política llega a gobernar a través de un consenso con las masas, a lo que llama “fórmula política”; mientras que el de élite plantea que existe una superioridad moral de esta con respecto a los gobernados, porque estos no son conscientes de su situación y deben influirlos para percibir su realidad (Blacha, 2004, pp. 6, 12-13). Si bien ambos sirven para distinguir a un grupo intelectual con intereses propios, se ha optado por el uso de “clase política” porque, al proponer la negociación y no la imposición de ideas, da sentido a la generación de discursos como estrategia política, que es lo que se analiza sobre los liberales aguascalentenses.

congregaban en torno a principios como la soberanía popular, libertad individual, protección e igualdad jurídica, propiedad privada y sistema de gobierno republicano y federal (Galante, 2007, p. 87).

Para poder dimensionar la trascendencia de la representación que los liberales hicieron de los conservadores, cabe destacar que historiográficamente se ha logrado establecer que esa fue una categoría con la cual se señaló a diversos actores sociales que asumían una postura política de crítica y oposición a los cambios de fondo que las ideas liberales buscaban provocar en la sociedad y política mexicana (Hernández López, 2005, p. 72), y que muchos de ellos asumieron y usaron para auto representarse. Así que, conservador era la persona que –en términos generales– tomaba conscientemente una actitud de oposición a los cambios radicales planteados en el proyecto de liberal, que aceptaba la transformación gradual de la sociedad mexicana con base en el orden históricamente establecido y que se adhirió formal o informalmente al Partido Conservador (González Navarro, 1993, p. 215; Noriega, 1972, p. 42). Es esta idea la que tergiversó y resignificó el discurso liberal.

A pesar de que se ahondará en este aspecto, se puede precisar que *reacción* y *reaccionario* fue un calificativo empleado durante el periodo de estudio, ya que “de 1855 a 1867 diversos grupos se asumieron como conservadores, e incluso como reaccionarios, por oponerse políticamente y con las armas al Gobierno surgido de la revolución de Ayutla, a la reforma religiosa y a la Constitución de 1857”. Ese fue un calificativo que consolidaron los políticos liberales para referirse al ala radical del conservadurismo mexicano, a esa que se mantuvo en pie de lucha a través de las armas durante el periodo de estudio³ (Hernández López, 2010, p. 268) y que, según Alfonso Noriega, solo les interesaba “la conquista del poder” (1993, p. 291). En el discurso liberal que se analizará, a los reaccionarios se les llegó a llamar bandidos, concepto que, durante la segunda mitad del siglo XIX, distintos grupos utilizaron para evidenciar transgresiones a los principios que normaban y

³ Conrado Hernández (2010, p. 268) afirma que, “en el conflicto [de la Guerra de Reforma] se difundieron y consolidaron los calificativos de conservador y de reaccionario para designar a todos los opositores a la Reforma, aunque estos mantuvieron una notable heterogeneidad”.

estructuraban aquello que consideraban el *orden*. Debido a ello tuvo distintas interpretaciones y significados (Carlos Gómez, 2018, pp. 14-24, 121-144).

En Aguascalientes, “la prensa fue, a lo largo de casi todo el siglo XIX, la tribuna de los liberales y el vehículo de ideas de tono reformista” (Gómez Serrano, 1988, p. 311). Los periódicos de corte liberal fueron las principales fuentes de información para este trabajo, de los cuáles se hizo análisis del discurso. El *Porvenir* surgió en 1860 como diario oficial y sus editores definieron como su misión “arrancar el antifaz a los hipócritas” y ejercer “la crítica contra el partido decente” (Gómez Serrano, 1988, p. 318). En 1862 fue sustituido por *El Republicano* y heredó sus objetivos. Misma situación se dio con *La Revista* (1863), *La Libertad de México* (1864), *La Aurora de México* (1865), *La Libertad* (1866) y *El Republicano* (1867) (Gómez Serrano, 1988, pp. 318, 325, 327, 329). Esos periódicos sirvieron a la clase política liberal de Aguascalientes para denunciar lo perjudicial de las ideas de sus enemigos políticos (Fuentes, 2015, p. 351).

La crítica fue mordaz y, en el intento de legitimar su causa, crearon un discurso político enfocado en la oposición en su contra, estableciendo una representación que se construyó con base en la forma como, desde su programa político, la interpretaban y buscaban desacreditar. Al hacerlo denostaron y definieron a conservadores y reaccionarios y resignificaron el concepto bandido. De cada uno de ellos construyeron una imagen particular. El trabajo se estructura en cinco secciones para hablar de los grupos en pugna, darle un espacio propio a cada una de esas representaciones (ya que cada concepto tuvo un sentido y función específica dentro de su lógica discursiva), además de hacer una reflexión acerca de la función política de las mismas. Confrontándolas, evidencian un intento férreo por proscribir la rebelión armada como mecanismo para impulsar cambios políticos.

LA CLASE POLÍTICA LIBERAL Y CONSERVADORA

Al inicio de la vida independiente de México no existían bandos políticos claramente definidos y con una ideología concreta. Los políticos de la época se identificaban con posturas que diferían en el nivel de libertad o restricción de los derechos individuales y territoriales, así como del de autoridad del Ejecutivo y del Congreso (Galante, 2010, p. 145). Con los años se fueron perfilando proyectos

políticos en torno a esos asuntos (Galante, 2007, p. 95), como los *tradicionalistas*, que eran partidarios de la monarquía, y los *innovadores*, que se estaban acercando a las propuestas del liberalismo. Sin embargo, no había definición formal de grupos antagónicos (Ugarte, 2005, pp. 36-37).

En esas primeras décadas del país las opciones políticas respondían a las necesidades del momento y se reconfiguraban constantemente. En la primera mitad del siglo XIX hubo grupos por dirigente (iturbidistas, santanistas, gomezpedracistas, bustamantistas, juaristas, etc.) y por sistema político que se defendía (monárquicos, republicanos federalistas, republicanos centralistas) (Ugarte, 2005, pp. 37-38. Nota al pie no. 5). Aunque esta dinámica perduró, durante la segunda mitad del siglo dos partidos políticos fueron concretándose y cobraron mayor relevancia: el liberal y el conservador. Los partidarios del primero se definieron como progresistas y, con base en ello, al segundo se le perfiló como su opuesto, es decir, la “reacción a una filosofía nueva que modifica radicalmente la percepción del hombre y de la sociedad” y los llamaron “partido del retroceso” (Ugarte, 2005, p. 37). Esto, afirmando que su visión era tradicionalista y otorgaba a la organización social novohispana el estatus de verdad absoluta (Ugarte, 2005, p. 37).

Los distintos liberalismos que hubo en México⁴ compartieron la misma idea central: limitar el poder del Estado y crear un ámbito de libertad plena en el disfrute del sistema de derechos (Escalante Gonzalbo, 2001, p. 84-85). En torno a estos principios, ciertos conceptos fueron clave para propiciar la transformación de la realidad mexicana que pretendían los liberales. En cuanto a los sujetos, creían en la libertad individual, igualdad jurídica y la propiedad privada; respecto al gobierno, optaban por la república federal basada en la idea de la soberanía popular, donde hubiera un Estado constitucional representativo con división de poderes (Galante, 2007, p. 87). En ese planteamiento, los ciudadanos debían participar activamente en la vida política y económica del país y adquirir la obligación de “defender la independencia, el territorio, el honor, los derechos e intereses de su patria” (Constitución Política de la República Mexicana, 1857, frac. I, art. 31) a cambio de gozar de una serie de derechos (individuales e inalienables) que estarían garantizados

⁴ Según Alan Knight, en México hubo tres tipos distintos de liberalismos, el Constitucional, Institucional y el Desarrollista (Knight, 1985, pp. 60-61).

por la Constitución de 1857. Teóricamente, los individuos conformaban la nación y detentaban las facultades políticas para formar al Estado (Ducey, 1999, p. 128).

La existencia del grupo y Partido Conservador es innegable para 1849 (Hernández López, 2005, p. 77). El conservadurismo fue más una actitud de crítica y oposición a las ideas liberales, que un sistema ideológico o de doctrinas (Soberanes Fernández, 2012, p. 71). Dicha crítica la realizaban con base en ciertos principios que impulsaban su visión de la realidad mexicana. Una de las principales fue que en la sociedad operaba un orden natural que la hacía transitar orgánicamente por un proceso de evolución (Hernández López, 2005, p. 72; Noriega, 1993, p. 42, como se citó en Soberanes Fernández, 2012, p. 71). A causa de esto, la política debía consistir en acciones (la legislación entre ellas) que favorecieran ese proceso. Es por eso que en el pensamiento conservador existía la noción de que la experiencia histórica debía ser un parámetro para la toma de decisiones y que los cambios establecidos desde el Estado tenían que ser sutiles para no alterar esa transformación natural.

Con base en su insatisfacción con el sistema republicano federal, la Constitución de 1857 y las medidas establecidas en las Leyes de Reforma, ciertos conservadores mexicanos se acercaron y apoyaron el monarquismo o el centralismo, la existencia de un Gobierno fuerte que defendiera la religión y la propiedad, las ideas de la nación como poseedora de la soberanía (no el pueblo) y la igualdad moral (no jurídica), la justificación del sistema de corporaciones y estratos sociales novohispano, y el respeto a la religión y la propiedad (Galante, 2007, p. 94; González Navarro, 1993, pp. 220-221).⁵ En términos generales, esas fueron ideas que conformaron su proyecto de Estado durante el siglo XIX. Cabe resaltar que no hubo consenso al respecto y algunos conservadores no estaban completamente en desacuerdo con algunos postulados del liberalismo.

Ambos partidos entraron en pugna por tratar de imponer sus programas y con base en ellos dirigir el país. Los liberales, que habían asumido la presidencia con el triunfo de la revolución de Ayutla y provocado que los conservadores perdieran protagonismo político (Hernández López,

⁵ Los conservadores no conformaron un bloque homogéneo y no todos compartían estas ideas por completo, sin embargo, “el consenso generado en esta oposición mezcló a los más variados grupos, con distintos intereses y objetivos, en posturas identificadas con la defensa de la religión católica y sus valores y principios” (Hernández López, 2010, p. 268).

2005, pp. 78-79), entendían que, para que se materializara su proyecto de Estado, tenían que transformar drásticamente ciertos aspectos de la realidad nacional y para ello formularon las leyes Juárez, Iglesias, Lerdo y la Constitución de 1857, además de la modificación de la estructura del Ejército. Eso provocó la reacción de distintos sectores de la sociedad mexicana, sobre todo entre el clero y militares, que promovieron distintas rebeliones en su contra. El conflicto escaló al punto de que, en diciembre de 1857 se promulgó el Plan de Tacubaya que desconoció la Constitución y llamó a la formación de una nueva, al cual se sumó una parte del Ejército mexicano. Una junta de representantes eligió a Félix Zuloaga como presidente de la República y una de sus primeras acciones fue abolir las Leyes de Reforma (González Lezama, 2013, pp. 127-128, 131-132). Eso dio inicio a una escisión política entre liberales y conservadores que se enfrentaron a través de las armas en la guerra de Reforma.

La guerra cambió con el paso de los meses: de febrero a abril de 1858 las fuerzas conservadoras tuvieron un aplastante éxito; de abril de 1858 a junio de 1860 las victorias se equilibraron; entre junio y diciembre de 1860, los liberales ganaron la guerra (Hernández López, 2008, p. 49). En ese proceso, las administraciones de Zuloaga y Miramón (1858-1860) no lograron establecer las bases de un Estado a largo plazo creando instituciones, porque el estado de guerra los orilló a darle prioridad a los asuntos militares. Los Gobiernos de Tacubaya perdieron la guerra, el poder y el mando de la dirigencia nacional, en gran medida, porque poco a poco dejaron de contar con el apoyo de los grupos de poder político, económico y del clero (Hernández López, 2005, pp. 80-81).

El triunfo liberal no representó el fin de los conflictos armados, ya que muchos líderes conservadores siguieron levantados en armas, hostilizando al Gobierno federal hasta casi finales de 1861, cuando la mayoría de ellos aceptaron una amnistía ofrecida por Juárez (Almendaro Setién, 2005, p. 146). Algunos de ellos, así como el bando conservador, tuvieron una nueva oportunidad para encumbrarse en el poder unos meses después. En abril de 1862 Francia invadió México y se unieron a ese ejército como fuerzas auxiliares. Para mediados de 1863 las tropas franco-mexicanas de intervención dominaban el centro del país, y obligaron al Gobierno republicano de Juárez a abandonar la capital y desplazarse hacia el norte, con lo cual pudo instaurarse el Segundo Imperio. Diversos acontecimientos políticos condicionaron el Gobierno de Maximiliano de Habsburgo y

provocaron su caída, dando oportunidad a las fuerzas republicanas de recuperar terreno hasta retomar la ciudad de México y lograr reinstaurar el orden constitucional (Zubirán Escoto, 2016, pp. 67-77; González Lezama, 2013, pp. 136-139; Calvillo López, 2011, p. 31). Este hecho llevó al grupo liberal a consolidarse en el poder (Hale, 1999, pp. 9-17). A partir de entonces comenzaron a acaparar el ejercicio del gobierno y convirtieron al liberalismo en el mito unificador (Hale, 2014, p. 15) que permitió llevar adelante el proyecto reformista.

En Aguascalientes, la clase política liberal también asumió el gobierno local en 1855 y se mantuvieron en él a pesar de la inconformidad que despertaron las Leyes de Reforma y la promulgación de la Constitución de 1857 entre el clero y ciertos sectores de la población. Durante la guerra de Reforma no lograron mantener su predominio político y controlaron la gubernatura solo por breves periodos de tiempo, cuando las acciones de guerra favorecían a su bando, alternándose con el grupo conservador. A inicios de 1860 derrotaron a las fuerzas reaccionarias que actuaban en la región y amenazaban la capital del estado. Al hacerlo retomaron el control del ejecutivo estatal y se mantuvieron en él hasta diciembre de 1863, cuando las fuerzas franco-mexicanas tomaron la ciudad y adhirieron el estado al Imperio. A pesar de no tener el control del territorio estatal, la clase política liberal aguascalentense se representaba como el gobierno legítimo de la entidad (Gutiérrez de Lara, 2013, pp. 43-46, 84-86, 95; Rodríguez Varela, 1988, pp. 171-183; Ribes Iborra, 1981, pp. 27-28, 33-46). A nivel nacional y estatal los conservadores eran un obstáculo para los liberales y una estrategia que emplearon para sobreponerse a ellos fue, a través de la prensa, desprestigiar la oposición político-militar que realizaban en su contra.

EL PARTIDO CONSERVADOR Y LOS CONSERVADORES

Recién concluida la guerra de Reforma, con el Partido Liberal triunfante y el establecimiento del Gobierno juarista en la capital del país, la prensa oficial de este régimen en Aguascalientes publicó la nota “Los partidos políticos”. En ella expusieron su visión del Partido Conservador: un partido que “se opone a todas las innovaciones y ciega los ojos a las realidades, para él traidoras y asesinas, porque matan para siempre ideas viejas” (*El Porvenir*, 12 abril 1861). La idea era mostrarlo como un

partido perjudicial para México, que se oponía a realizar cambios necesarios para el beneficio de la nación, manteniendo a la sociedad ignorante y fuera del proceso de transformación que inició la Reforma. Todo con tal de mantener un orden de cosas que ya no correspondía a la realidad nacional. Por ello se referían a él como *partido retrógrado*.

Las críticas contra el Partido Conservador y sus miembros se centraron, durante el periodo de estudio, en los resultados que lograron los gobiernos conservadores de la primera mitad del siglo, sus ideas sobre el ejercicio del gobierno y, sobre todo, en lo que su ideario implicaba para la sociedad y el devenir del país. La visión general que se ofreció de él fue producto de la interpretación liberal de los principios que –decían– constituía el programa de ideas conservador. En 1865 las llamaron “viejas ideas de despotismo y de intolerancia” (*La Libertad de México*, 15 enero 1865). Que se hayan elegido esos conceptos para sintetizar su pensamiento sobre el programa conservador se debió a que se buscaba establecer que el conservadurismo era ideológicamente obsoleto y que estas planteaban la existencia de un tipo de autoridad inflexible, que excluía y privilegiaba por tener poder ilimitado para hacerlo. Eso resultaba relevante porque el liberalismo en México se desarrolló con base en la idea de la libertad y protección ante el despotismo y la tiranía (Galante, 2010, pp. 134-157; Galante, 2008, pp. 123-152). Que se haya escrito esto en 1861 y 1865 –momentos totalmente distintos en la relación de confrontación⁶– revela que esta tuvo continuidad y no dependía de los hechos en sí, sino que era un juicio ya formado.

Los liberales resumían ese “credo político en estas palabras: exclusivismo de los retrógrados para los empleos públicos; intolerancia religiosa y civil; triunfo de un partido sobre la mayoría del país; tiranía” (*La Libertad de México*, 15 enero 1865). Afirmaban que el partido era nocivo para el país porque las ideas que cimentaban su postura política promovían el surgimiento de una sociedad jerarquizada, desigual y elitista. Esa estructura social y estatal sería el resultado de un consciente intento por favorecer a dos grupos tradicionalmente privilegiados, el clero y el Ejército. Estos ostentarían un poder que ejercerían en beneficio propio y sin restricciones para abusar de él. Por

⁶ En 1861, fecha de la primera nota, los liberales recién habían triunfado en la guerra de Reforma y en 1865 que data la última, habían sido forzados a huir de la ciudad de México para que el Gobierno republicano no pereciera.

ello, las calificaban como “somnolientas doctrinas de un pasado lastimoso”⁷ (Alcance al No. 10, *La Libertad de México*, 7 marzo 1865), incompatibles con las ideas de la Reforma.

El establecimiento del Segundo Imperio dio oportunidad a los liberales de escribir hipotéticamente acerca de la existencia de un “gobierno conservador” en México y de afirmar que este sería ilógico e ilegítimo. Lo primero, porque el país ya había sido gobernado bajo los principios conservadores durante décadas y solo habían generado caos (*La Libertad de México*, 15 enero 1865), así que debían descartarse como opción para dirigir el país. Lo segundo, porque no contaban con el apoyo popular, fueron derrotados militarmente en la Guerra de Reforma, e ideológicamente el emperador no compartía sus ideas. Aseguraron que, en vez de “favorecer los mezquinos intereses del retroceso y del fanatismo” y poner en vigencia “las viejas ideas de despotismo y de intolerancia” (*La Libertad de México*, 15 enero 1865), lo que hizo fue traer “consigo el sello de su aprobación a las Leyes de Reforma” (*La Aurora de México*, 2 abril 1865).⁸

Un elemento central del discurso liberal sobre y contra el conservadurismo fue el del uso de la fuerza armada como herramienta política. Desde el inicio del periodo, los liberales reconocieron que, por contar con un ideario que guiaba sus acciones, el Partido Conservador operaba en el ámbito de la competencia política legítima, aunque fuera perjudicial para la nación. Sin embargo, que su causa y proyecto era ilegítimo desde 1857 cuando se empleó el levantamiento armado contra el gobierno constitucional para usurpar el control de la república. En marzo de 1860, en el periódico oficial del estado de Aguascalientes se dijo que el bando conservador era “un partido político cuyo poder procede de una rebelión que la mayoría del país condena” (*El Porvenir*, 11 marzo 1860). Así, la postura liberal aguascalentense asentó que el gobierno conservador de Tacubaya era ilegítimo porque se erigió a través de una guerra que no era popularmente aceptada, deseada, ni hecha con derecho y causa social. Esta misma idea se sostuvo durante los años de intervención y de lucha contra el Imperio.

⁷ Refiriéndose al pasado colonial.

⁸ Esto a raíz de que, a fines de febrero de 1865, Maximiliano puso en vigor una ley sobre tolerancia de culto. Ese hecho se convirtió en un elemento fundamental del discurso liberal porque en ello sustentaron el argumento de la derrota total del Partido Conservador.

Los liberales consideraban que existían formas legítimas de obtener el poder y el uso de las armas en contra del Gobierno constituido era lo opuesto a ellas. Con base en su juicio sobre esa estrategia, al iniciarse el estado de guerra con la intervención francesa, se distinguió a los partidarios del conservadurismo. Ya para julio de 1863 se escribió en *La Revista* que, en:

el Partido Conservador [...] hay personas de verdadera ilustración a quienes el espíritu de bando no puede cegar y que rechazan enérgicamente la intervención, declarándose adictos al gobierno del país, cualquiera que haya sido su origen, con tal que no tenga aspecto alguno de extranjería; con tal que no manche la independencia nacional. (*La Revista*, 23 julio 1863)

Es decir, se diferenciaba a dos tipos de conservadores: los enemigos de la intervención y los partidarios de misma. Sobre los primeros señalaron que, “es un partido de mexicanos que cree hacer la felicidad del país con su programa y [...] la adhesión a él podría ser un error en los medios para alcanzar aquella prosperidad apetecida, pero no una traición” (*La Revista*, 23 julio 1863). A este reducido grupo de hombres los llamaron simplemente *conservadores* y de ellos destacaron que no justificaban el uso de las armas para acceder al poder en el contexto de la intervención, a pesar de que su partido sacara provecho político de ella. En cambio, señalaban que quienes sí cometían una infame traición a la patria era “ese bando intervencionista que por lo mismo no tiene séquito ni cuenta con todo el Partido Conservador” (*La Revista*, 23 julio 1863). A estos los llamaron *reaccionarios* y fueron quienes se mantuvieron en armas después del fin de la guerra de Reforma y se aliaron a los franceses. Por tanto, los reaccionarios eran conservadores, pero solo la parte que ejecutaba su lucha política por medio de las armas (Fuentes, 2015, p. 353).

Con base en lo anterior puede entenderse que, en 1863, ante el reto de afrontar una invasión extranjera a la que se sumaron sus adversarios políticos, el discurso liberal cambió haciendo más específico su argumento acerca del uso de las armas en contra del Gobierno de la república, condenando a quienes la practicaban. De ahí que, retóricamente, escindieron a una parte de los militantes del Partido Conservador (reaccionarios) y atribuyeron lealtad a la soberanía nacional a otros (conservadores). Este aspecto es fundamental para entender el significado y función del discurso liberal sobre las guerrillas conservadoras, porque eran la única vía por medio de la cual se podía imponer el programa conservador. A través del discurso combatieron con encono a la lucha

política hecha a través de las armas para evitar que sucediera, debilitarla y provocar su erradicación. Así que la retórica hacia la *Reacción* fue frontal y hostil.

LA REACCIÓN Y LOS REACCIONARIOS

Liberales y conservadores hicieron uso de guerrillas en diversos momentos del periodo ante la incapacidad de financiar y organizar ejércitos permanentes; favorecieron el surgimiento de cuerpos armados cuya función era hostilizar a las autoridades antagónicas y así desestabilizar al enemigo debilitándolo poco a poco material y moralmente⁹. Los liberales, al asumirse como legítimo grupo en el poder, solo reconocieron y aceptaron la existencia de guerrillas que contaban con el reconocimiento del Gobierno juarista y de sus autoridades, lo que dotaba de legitimidad a sus acciones. Desde su perspectiva, toda fuerza armada no oficializada por la autoridad o Gobierno liberal era una organización delictiva.

Para oficializar la existencia de ese tipo de cuerpos armados móviles, en mayo de 1862, el presidente Benito Juárez publicó un reglamento para la legal formación, organización y funcionamiento de guerrillas liberales (Zubirán Escoto, 2016, p. 204). En 1864, con el Gobierno republicano desplazado de la capital e instaurado el Segundo Imperio, la legalidad de esas fuerzas fue puesta en entredicho por las autoridades conservadoras, quienes las consideraron bandas criminales¹⁰. Al no poder asumirse como poder constituido, entre 1864 y 1867 los liberales

⁹ Pedro Celis Villalba (2012, p. 63) afirma que desde 1821 en México existió una estructura militar compuesta del Ejército y de corporaciones armadas de reserva, como la Milicia Nacional Local, Milicia Cívica y Guardia Nacional. Las guerrillas no pertenecían a este ámbito; se motivaba que existieran efímeramente y solo como auxiliares temporales del Ejército. A pesar de ello, fueron la forma de organización militar que prevaleció en México entre 1859 y 1867.

¹⁰ El 20 de abril de 1864 Cayetano Basave, coronel de infantería permanente y prefecto superior político del departamento de Aguascalientes se dirigió a los aguascalentenses a través de un escrito donde afirmó que los guerrilleros liberales no merecían ser considerados militares, sino bandidos. En primera instancia denunció “los actos de inaudita barbarie cometidos recientemente en la hacienda de Malpaso por las *gavillas juaristas*, que a nombre de la independencia han asaltado una población de trabajadores pacíficos asesinando a las mujeres y niños, han excitado una indignación general”. Después aseguró que, “los hombres que se entregan a semejantes excesos y los jefes que los mandan se ponen ellos mismos fuera de la ley, y *no merecen ser tratados como soldados*, sino como bandidos”. Y que, debido a eso, “sean cuales fueren los grados que hayan obtenido en el Ejército, y los puestos que hayan podido ocupar en la administración los jefes que manden a *bandidos de esta clase*, se les aplicará la ley marcial en todo su rigor”. Incluso reconoció “el respeto con que

defendieron férreamente la legitimidad de la causa republicana y, con base en ella, la de sus guerrilleros. Esto, para que no se les tratara como “simples insurrectos”, sino “como beligerantes” (*La Libertad de México*, 31 diciembre 1865) porque, sin legitimidad, los actos guerrilleros eran considerados delitos.

El ataque, toma y asalto de poblaciones que realizaban las guerrillas tenían sentido dentro de la lógica del desarrollo de una guerra y estaban orientadas a causar un efecto político y hacerse de recursos para sustento de la tropa¹¹. Para los liberales esos actos podían llegar a ser legítimos y legales si se realizaban por orden y con autorización del Gobierno constituido o una autoridad legítima que los facultara, como consideraron a Juárez entre 1864 y 1867. De lo contrario, los decomisos o embargos eran juzgados como robos y los préstamos forzosos como extorsiones. Aunque en el periodo 1859-1867 ambos partidos recurrieron a la estrategia de apoyar la existencia de guerrillas oficiales y solapar otras a las que públicamente no reconocían¹², los liberales se empeñaron en deslegitimar la causa conservadora para poder invalidar, condenar y criminalizar toda acción de sus guerrillas.

Desde la perspectiva liberal, el Partido Conservador careció de la legitimidad para validar la acción guerrillera, así que todas sus fuerzas armadas fueron vistas como bandas sediciosas en franca rebelión y a sus miembros los llamaron reaccionarios. En la editorial *La reacción*, de septiembre de 1861, afirmaron que esta no era una fuerza militar, sino una bandería que manchaba el prestigio del Partido Conservador. La entendían como un conjunto desarticulado de grupos armados en rebeldía y en hostilidad contra el Gobierno constitucional, resultante de la degradación del Ejército mexicano que se levantó en armas con el Plan de Tacubaya y desde entonces se convirtió en una fuerza espuria en rebelión, dedicada a robar y matar para hacer su lucha. Consideraban que su degradación fue total cuando, tras haber desconocido al Gobierno constitucional, se unió a salteadores cuya única

deben tratarse los oficiales, que, *en una lucha honrosa, entre tropas reglamentadas, sean hechos prisioneros*, pero dijo que, en el caso del que hablaba, “de ninguna manera pueden esperar este tratamiento esos jefes que conducen al robo y asesinato, *bandidos de profesión*” (Bernal Sánchez, 2005, pp. 178-179).

¹¹ Ser autosustentables en armamento, pertrechos y alimentación fue una característica básica y fundamental de las guerrillas, que debían por sus propios medios y fuerzas continuar la lucha (Kahle, 1997, p. 115).

¹² Para contar con fuerzas que hostilizaban y destruían, sin poner en riesgo la legitimidad de su causa y autoridad.

meta era robar. Esa alianza dio por resultado un objetivo común que desplazó a la causa política: saquear y cometer crímenes en contra de los bienes y honras de individuos y pueblos indefensos. Así –decían– se enriquecían y vengaban del ejército y del partido que los derrotó.

El deseo de venganza, según los liberales, llevó a los reaccionarios a estar “poseídos por un vértigo de furor salvaje” que los impulsó a “declarar la guerra a la sociedad entera”. En su perspectiva, la reacción dejó de ser una fuerza que buscaba reconstruir el poder conservador (lo cual era una causa ilegítima y sin razón por interponerse al progreso nacional) y se convirtió en algo repugnante, por constituirse en una fuerza de destrucción de la sociedad mexicana en sí (*El Porvenir*, 25 septiembre 1861). En ese estado de degradación, cayeron en la “desmoralización y barbarie” al promover una guerra de intervención, manipulando a otros para imponer la monarquía en México (*La Revista*, 19 julio 1863).

A los *reaccionarios* se les llamó así por su respuesta armada a la revolución liberal; sin embargo, discursivamente se negó que tuvieran causa política para criminalizarlos. Por ejemplo, aún no terminaba la guerra de Reforma cuando en el periódico oficial de Aguascalientes se hablaba del “vandalismo atroz desarrollado a la sombra de los bandos políticos” (*El Porvenir*, 11 marzo 1860). Este tipo de referencias establecían que las organizaciones armadas conservadoras tenían una intención criminal y la filiación política solo era una fachada para robar impunemente. También desligaban a los guerrilleros del Partido Conservador con el afán de sustraerlos totalmente de la esfera política, remitiéndolos a la criminal, para que nadie legitimara sus actos al relacionarlos con un programa de ideas y una causa política.

Insistir en su carácter delictivo fue la forma de negar que eran rivales políticos, por lo cual se les afirmaba como “criminales que a la sombra de un partido político han cubierto de luto y de ignominia a la mayor parte de la República” (*El Porvenir*, 20 mayo 1860). Desde 1863, su lucha por tratar de imponer la monarquía en México fue utilizada por los liberales para consolidar esta idea. En la editorial “La Reacción. Su carácter actual”, de mayo de ese año, se dijo que “ya no es la propaganda de un principio político lo que conduce a la reacción en el interior”, sino que “solo anhela talar, destruir, matar y hacerse funestamente célebre” (*La Revista*, 21 mayo 1863). Por no

tener causa política, decían, los reaccionarios cometían toda clase de desenfrenos, perjudicando a la población pacífica, honrada e indefensa con excesos de fuerza y brutalidad.

En el momento en que los reaccionarios se unieron a la causa monárquica dieron pauta para que los liberales agregaran el elemento de la “traición a la patria” a su representación. En una nota de 1862 se dijo que eran “hombres desnaturalizados, para los que no hay ni patria, ni independencia, ni ninguno de esos afectos nobles que caracterizan al hombre civilizado” (*El Republicano*, 09 noviembre 1862). En la editorial “La reacción auxiliar de Forey” se afirmó que “la reacción, siempre vil, siempre miserable, hoy se echó sobre la frente la fea mancha de la traición a la patria”. Y mostraron su peor cara diciendo que eran “hombres que, manchados con la infame nota de traidores, sin plan político, sin miramientos, y sin consideración alguna, lo mismo vejan a amigos como a enemigos” (*El Republicano*, 25 diciembre 1862). Así, se daba a entender que, por ambición e inclinación al crimen, los reaccionarios traicionaron a su patria apoyando a una nación extranjera a apoderarse de ella atacando a sus compatriotas.

Como se ha dicho, los liberales distinguieron entre tipos de seguidores del conservadurismo y por ello hablaron de conservadores y reaccionarios. Esto podría parecer contradictorio, considerando que de estos últimos también llegaron a decir que no tenían causa política y que solo se pronunciaban a favor del Partido Conservador para ocultar sus intenciones criminales. Sin embargo, no es una contradicción, sino la manifestación de cómo manipularon la figura de los enemigos políticos que a través de las armas atentaban contra el régimen que intentaban instaurar. Existe diferencia en el uso de conceptos y esta permite ver que cada uno de los términos hizo referencia a actores políticos diferentes, además de que a cada uno se le atacó de distinta manera. A los conservadores se les desacreditó atacando su ideología, pero nunca se les criminalizó; mientras que de los reaccionarios se dijo que eran criminales porque usaban la fuerza armada para robar a la sociedad y dañar al Gobierno legítimo. Por tanto, en el discurso político liberal se disoció la postura “pacífica” de los conservadores de la “violenta” de los reaccionarios.

Al escribir que “la criminalidad de estos hombres es hoy doble”, se referían a que los reaccionarios cometían los delitos de rebelión y traición a la patria, que no eran delitos comunes, sino políticos. Además, que al hacerlo pusieron en riesgo el destino y existencia de la nación, así

como también, “la vida, la honra y los intereses de los pueblos” (*El Republicano*, 25 diciembre 1862). Esto representaba un atentado contra algunos de los principios fundamentales del programa liberal, que habían quedado asentados en la Constitución de 1857 en forma de los derechos del hombre¹³. Dado que la prensa liberal los señaló como criminales armados y violentos, sin filiación ni intenciones políticas que solo buscaban destruir y causar daños, también los llamó bandidos.

LOS BANDIDOS

En el discurso político liberal, durante el periodo de estudio, el concepto bandido fue asignado a todos los guerrilleros que estaban en rebelión en contra del Gobierno juarista. A pesar de que eso comprendía a dos actores distintos (los reaccionarios y los miembros de bandas armadas no reconocidas por las autoridades conservadoras) se les categorizó así y representó como seres egoístas que no merecían la calidad de ciudadano, ambiciosos y malvados por naturaleza, que dedicaban su vida a robar a personas inocentes y que, para hacerlo impunemente, fingían tener filiación política y se asociaban con otros con las mismas perversas inclinaciones, aunque tuvieran que recurrir a la brutalidad o el asesinato y pusieran en riesgo la existencia del Gobierno constitucional y la soberanía nacional.

Durante la segunda mitad del siglo XIX el uso del concepto bandido fue un acto meramente político¹⁴. Distintos grupos lo utilizaban para evidenciar transgresiones a los principios que normaban y estructuraban aquello que consideraban el orden; debido a ello, tuvo distintas interpretaciones y significados. En Aguascalientes, hubo principalmente dos tipos de bandidos: los salteadores y los facciosos. La sociedad rural llamó así a los asaltantes de camino, que fueron criminales del fuero común que no tenían intenciones políticas¹⁵, mientras que liberales y

¹³ Artículos 1° a 29°.

¹⁴ Keith Michael Baker (2006, p. 94) considera que la “política”, en sentido amplio, puede entenderse como la “actividad a través de la cual los individuos y los grupos de cualquier sociedad articulan, negocian, implementan e imponen las demandas respectivas que se hacen entre ellos y al conjunto”.

¹⁵ Existen casos documentados de gavillas de salteadores que parte de su botín era repartido entre sus miembros y la otra era canalizaba a ciertas guerrillas para abastecer a las tropas, pero no por esto formaban parte de ella (Carlos Gómez, 2023). Aunque la prensa llegó a hablar de este tipo de bandidos y a llamarlos así, principalmente los nombraban “salteadores”.

conservadores llamaron bandidos a los hombres que formaban parte de una guerrilla del grupo rival¹⁶. Es decir, bandido era una categoría empleada para señalar ciertas formas de actuar, la cual usaron distintos grupos para condenar aquellas que consideraban especialmente transgresoras. Lo que los bandos políticos condenaban con él, fue la oposición política en su contra a través de las armas (Carlos Gómez, 2018, pp. 121-143).

Todos los miembros de las guerrillas conservadoras eran susceptibles de ser considerados bandidos por ejecutar una rebelión armada. De entre aquellos a los que se les llamó así, lo que diferenciaba a los reaccionarios del resto de guerrilleros rebeldes fue que los liberales les dieron existencia discursiva como grupo dentro del conservadurismo al asignarles un nombre propio; esto fue posible porque las autoridades conservadoras los reconocían como las fuerzas armadas que luchaban por esa causa. Desde la perspectiva conservadora, ese reconocimiento los legitimaba y otorgaba estatus político, haciendo posible llamar decomiso a un saqueo, préstamo a una extorsión y ataque al asalto a una población. En los hechos, esa validación diferenciaba al guerrillero rebelde del asaltante en gavilla y, en el discurso, al reaccionario del bandido. Desde la perspectiva liberal, el Partido Conservador carecía de legitimidad para validar guerrillas, de ahí que todos los guerrilleros conservadores fueran considerados criminales. A esto se refería un miembro del Partido Liberal que, en julio de 1865, escribió a un conservador:

Los principios liberales que V odia no están en consonancia con el robo ni con el pillaje y muy bien puede uno ser liberal sin ser merodeador. Tal vez esos merodeadores a que V se refiere sean mejor sus correligionarios¹⁷, quienes no pudieron vivir sin el robo, se han lanzado de nuevo a asolar haciendas y ranchos que ya más antes habían aniquilado: ellos pertenecen a la comunión de V y hoy viven sustraídos de la justicia, cometiendo sus crímenes de costumbre, pero sin el carácter de disidente y solo sí de bandoleros (*La Libertad de México*, 23 julio 1865).

¹⁶ Ejemplo de ello es la una nota de agosto de 1860, en la que los liberales acusan al bando conservador de llamarlos bandidos: “Cuando el Gobierno emanado del plan de Tacubaya y sus escritores públicos se han esmerado en pintar con los colores más negros, ante la Europa y ante la Nación al Partido Liberal de México, presentándolo como una horda de bandidos, de asesinos y de incendiarios, que sin bandera fija, sin tendencias nobles y elevadas, solo desean el triunfo de sus armas para poner en juego pasiones ruines y bastardas” (*El Porvenir*, 26 agosto 1860).

¹⁷ Hablando de los reaccionarios.

En *La Libertad de México* se dijo, en septiembre de 1867, que “no se extingue aún el eco del alarido salvaje del bandolero y del reaccionario, quienes al fatídico grito de “viva la religión” saqueaban las poblaciones, mataban a sus habitantes y cometían todo linaje de crímenes” (08 septiembre 1867). Este uso de conceptos se apega a la lógica del discurso liberal, bajo la cual los reaccionarios eran llamados o no, bandidos, dependiendo del contexto de guerra y del mensaje que se quería transmitir. En este caso, que la causa política era un pretexto para delinquir de todos los que decían impulsar el conservadurismo. La cuestión fue deslegitimarlos tergiversando su naturaleza política. El siguiente caso, de inicio del periodo, es ejemplo de lo anterior.

En agosto de 1861 la prensa oficial aguascalentense dio la noticia de que Colotlán, Jalisco, había sido ocupada por “los bandidos de Alica”, quienes colocaron “en la plaza del pueblo un bando firmado por Lozada”. Se describía que el bando ofrecía “ascensos a los que deserten de las filas del Ejército y se presenten a Lozada”. Tal documento fue publicado por Carlos Rivas, que según la prensa oficial liberal era “el general en jefe de los bandidos”. Aunque en dicho documento Rivas se presentaba como “Coronel de Caballería y en Jefe de la Brigada de su nombre” y afirmó que su objeto era “establecer el Gobierno emanado del plan de Tacubaya y reformado en la ciudadela de México en diciembre de 1857”.

Rivas instó a los vecinos a presentarse ante la comandancia, “en la inteligencia, que nada tienen que temer por sus opiniones anteriores, a no ser que hayan hecho armas, u estén actualmente sobre ellas”, ya que por ello “las trataré como enemigos del orden, pero los que [...] se presenten, serán considerados como merecen por su reconocimiento al orden legal”. Además, afirmó que indultaría a todos los que hubieran “hecho armas en contra del Supremo Gobierno”, pero que “si pasando el término fijado para la presentación algunos enemigos no lo verificaren”, se procedería “en contra de sus intereses” (*El Porvenir*, 15 agosto 1861).

Los supuestos bandidos seguían el liderazgo de un caudillo¹⁸ que inscribió su lucha en un movimiento político más amplio, de alcances nacionales. Respetaban una jerarquía militar,

¹⁸ Jean Meyer llegó a escribir que Lozada fue “liberal, conservador, neutral, imperialista, neutral otra vez cuando ve próxima la caída del imperio”, porque siempre se afilió a un bando político para llevar a cabo su proyecto agrario. Por ello, en este momento, al servir a la reacción, se le denominó “bandido” (Meyer, 1969, p. 536; Meyer, 1973).

asumiendo una autoridad castrense frente a los pobladores civiles. Evocaron un régimen de gobierno conservador, el cual afirmaban como autoridad suprema legítima. Eso dio pie a que Rivas se impusiera como mando validado por un orden legal, que condenaba la oposición armada, procediendo reglamentariamente por medio del bando. Esto lo dotó de legitimidad para ofrecer indultos y provocó que apoderarse de bienes ajenos fuera entendido como un decomiso y no un robo. La combinación de factores como la organización y actividad armada, posición política y enajenación de bienes, fue lo que provocó que Rivas y su fuerza reaccionaria fueran categorizados como bandidos.

Este recurso fue utilizado durante todo el periodo de estudio, resultando que, cuando los políticos liberales hablaban de bandidos, el término comprendía tanto a los reaccionarios como a las bandas armadas que actuaban favoreciendo al bando conservador sin reconocimiento de sus autoridades, hostilizando pueblos bajo control liberal. Así que, dentro del discurso político liberal, a los reaccionarios se les atribuyeron características de los bandidos salteadores y de los guerrilleros sin legitimación; mientras que a estos se le adjudicaron otras de los primeros. Así surgió una compleja representación liberal del bandido que se construyó durante el periodo de estudio a través de notas periodísticas, en las que reiteradamente se tocaban temas específicos: delitos cometidos, cobardía, crueldad, maldad, carácter depredador y carencia de principios políticos.

Según la prensa liberal de Aguascalientes, los actos característicos de los bandidos eran el robo, incendio, estupro, plagio y asesinato, es decir, “los delitos más repugnantes y horrorosos” (*El Republicano*, 01 diciembre 1862). Los llamaban cobardes porque “huyendo siempre del soldado del pueblo manifiestan su intención de conservarse no más en gavilla para poder ejercer las depredaciones de que viven; no pelean como el hombre de principios sino huyen como los malhechores” (*El Porvenir*, 08 diciembre 1861). Otro factor de estigma fue la relación de hechos de brutalidad y crueldad excesivas, insistiendo en que “la huella que dejan estas bestias feroces [...] es de cenizas, miseria, lágrimas y sangre” (*La Revista*, 19 julio 1863), ya que no eran más que “hombres feroces que no conocen otro sistema que la violencia y el vandalismo” (*La Revista*, 21 mayo 1863).

A través de la relación de acontecimientos y con el uso de adjetivos se trataba de enfatizar la maldad que, decían, era característica de los bandidos. Muestra de ello es la descripción que se hizo

del “sanguinario Márquez”, afirmando que salió de la ciudad de México y llegó hasta Lagos fusilando y extorsionando gente en cada pueblo al que llegó (*El Porvenir*, 28 octubre 1860). Esto se reforzaba afirmando que todos los actos de los bandidos eran “depredaciones, que horrorizan a la humanidad, ruborizan a la moral y consternan a la sociedad”; porque “solo ejercen sus feroces depredaciones en pueblos indefensos y poblaciones pequeñas, sumiendo en la miseria y en la deshonra a las familias” (*El Republicano*, 09 noviembre 1862). Por último, se negaba que poseían una causa política: “ya no hay principios políticos en el programa de esa facción [...] esos bandidos puestos fuera de la ley no tienen programa y su única mira es atacar los pueblos indefensos” (*El Porvenir*, 28 julio 1861).

LUCHA POR LA LEGITIMIDAD

La representación de la oposición que crearon los liberales a través del discurso político en la prensa puede entenderse como una lucha por la legitimidad. A través de conceptos e ideas peyorativas se trató de proyectar la noción de que el programa conservador era contraproducente para el país, que quienes lo promovían lo hacían por ambición porque buscaban beneficiarse de él y que las formas en que forzaban su encumbramiento político eran despreciables e inválidas. Al hacerlo, monopolizaban los conceptos positivos y los orientaban a su partido, posicionándose como la opción política idónea para el país y eso los legitimaba como grupo en el poder. Incluso, la mera confrontación que narrativamente plantearon con conservadores, reaccionarios y bandidos los cohesionaba como grupo y permitía consolidar una estrategia que tendía a reforzar el Ejecutivo federal.

Al plantear la inviabilidad del programa conservador, la ilegitimidad de su Gobierno durante la guerra de Reforma y de su posición de autoridad durante el Segundo Imperio, se condenaba a la ilegalidad y la injusticia las acciones guerrilleras que se llevaban a cabo a favor de ese bando, las cuales los podían destronar. Con ello, ostentaron la legalidad para crear –a partir de 186– leyes de suspensión de garantías constitucionales que les permitieron condenar a la pena de muerte a los rebeldes contra su gobierno (Isaís Contreras, 2008, pp. 443-456; Cruz Barney, 2007, p. 227; Verján Vásquez, 2006, pp. 132-162). Así que, junto a las balas, las palabras permitieron a los liberales

afianzarse en el poder y asegurar su permanencia en el mismo hasta la Revolución mexicana (Knight, 1985, pp. 59-64).

En perspectiva temporal, el discurso liberal tuvo un momento de cambio en 1863. Antes de ese año –en el lapso 1860-1862– los conceptos conservador, reaccionario y bandido se empleaban de manera más flexible de la que hemos señalado. No se hablaba de ellos de forma sinonímica, pero aún no se hacía énfasis en ciertos elementos de su conducta política que los haría distinguibles. Por ejemplo, no se resaltaba el carácter civil y pacífico del conservador. La frontera entre los tres términos era difusa, pero existió. Fue con la intervención francesa que se definieron más claramente los roles y particularidades de cada uno. Eso se debió a que, al condenar tajantemente la invasión promovida por Napoleón III, también se tuvo que repudiar a aquellos mexicanos que participaron en ella. De ello se tomó la idea de la traición a la patria y fue necesario hacer explícita la diferencia entre los conservadores pacíficos y los que estaban levantados en armas. Al darse esto, también se visualizaron diferencias entre los llamados bandidos.

Visto en conjunto, en el discurso liberal la oposición se convirtió en lo contrario de lo que los liberales creían y decían representar. Por tanto, el antagonismo es un elemento fundamental de la narrativa liberal que planteaba la permanente confrontación entre dos proyectos totalmente diferentes e incompatibles. En esta, los conservadores eran los que hostilizaban a los liberales e interferían en la aplicación de su idea de Estado. Ante esa situación, ostentaban la legitimidad de su Gobierno y asumían una condición moral que le permitía denostar a sus rivales. De ahí que no exista diálogo ni negociación en la lógica liberal. Lo que ellos buscaban construir no podían hacerlo concediendo espacios de participación. El mensaje era contundente para los actores políticos de la época: debían jugar bajo las reglas del liberalismo o desaparecer. En el discurso liberal, en cuestión de política la oposición no tenía cabida y el único disenso tolerado era el existente entre liberales.

En la disociación realizada de la oposición en dos grupos muy bien definidos, eso que llamaron conservadores consistió en el sector civil militante del Partido Conservador. Este grupo era una amenaza en el plano ideológico, porque su proyecto de nación era un obstáculo para la consolidación de la clase política liberal como máxima autoridad de gobierno en el país y, porque su ideario era la fuente de legitimidad de los grupos levantados en armas. Por tanto, los ataques

escritos se dirigieron a su programa de ideas y a sus fallos gobernando. A través de un sinfín de notas periodísticas los convirtieron en una representación simbólica del pasado, que proyectaron como un ancla para las reformas liberales y el progreso. Quitarles la legitimidad fue el recurso para acaparar el apoyo social y no correr el riesgo de que los desplazaran del poder de forma legal. Además, para plantear su incapacidad de legitimar a las guerrillas que actuaban en su contra.

Reaccionarios fueron los miembros de guerrillas conservadoras reconocidas por el Partido Conservador y sus autoridades. Como eran la cara visible de la oposición armada en contra de los gobiernos liberales, se convirtieron en su principal blanco de crítica. Esta fue hostil y denigrante, porque eran el grupo que abruptamente podía derrocarlos y reclamar el poder alegando legitimidad. Deslegitimarlos era fundamental para criminalizarlos y reprimirlos, eliminando la posibilidad de que les arrancaran el poder de forma violenta. Es decir, que ellos fueron el sector de la oposición que más preocupaba a los liberales y mayor intención había en eliminarlos definitivamente, proscribiendo de una vez por todas la rebelión como medio de generar cambios políticos.

Bandido es el concepto que enturbia el discurso liberal y lo hace confuso. Durante la segunda mitad del siglo XIX se aplicaba a los sujetos que cometían actos especialmente transgresores, específicamente, la rebelión y el asalto en camino. Por eso es por lo que existían dos tipos de bandidos (facciosos y salteadores) y cada uno formaba parte de un universo de ideas y prácticas diferentes (política y criminal). Los reaccionarios fueron tanto conservadores como bandidos; lo primero por su filiación política a través de su militancia, lo segundo, por encabezar la rebelión conservadora contra el régimen liberal.

Hubo otro grupo que también estaba en rebeldía contra el orden constitucional y sus miembros igualmente eran guerrilleros. Ellos pertenecían a guerrillas que hostilizaban pueblos y autoridades liberales, pronunciando adhesión al bando conservador, pero sin validación de las autoridades de ese bando, por ello no fueron considerados reaccionarios. Esa falta de reconocimiento los colocaba más allá del margen de la legitimidad, así que solo fueron llamados bandidos. La cuestión es que, bandido fue un adjetivo que se usó para condenar la conducta de diversos sujetos y, dada la trascendencia de ese juicio, se empleó también como sustantivo. De ahí que, distintos grupos y

sujetos podían ser considerados bandidos. Debe tenerse en cuenta que, no puede hablarse de bandidos *per se*, como un grupo homogéneo, bien delimitado o con conductas bien reconocibles. Para responder a qué es un bandido hay que hacer una serie de especificaciones acerca del actor o grupo a analizar y de a quién afectaban sus acciones.

Los conservadores, reaccionarios y bandidos de los que se ha hablado solo existieron en el discurso liberal. Esas categorías únicamente resaltaban (desde la óptica e intereses liberales) ciertas particularidades de la conducta política de los de los actores históricos del conservadurismo. Como se emplearon retóricamente con intención de disuasión política podían usarse de forma flexible. Podría decirse que, lo que los liberales llamaron bandidaje, bandolerismo y bandido contenía toda la oposición armada en su contra que pronunciaba apoyo al bando conservador. Esto es, los guerrilleros legitimados y los guerrilleros sin legitimidad. Y, por consecuencia del uso retórico del término, también a los bandidos salteadores. Entonces, la idea de bandido comprendía a varios sujetos y un potencial destabilizador del orden constitucional altísimo.

No es fortuito que haya trascendido la idea de que, durante todo el siglo XIX, sobre todo durante la segunda mitad y hasta 1920, el bandidaje (como si fuera un movimiento homogéneo de alcances nacionales) fue uno de los mayores retos a los que se enfrentaron los gobiernos nacionales y el Estado mexicano en sí. Como se trató de reflejar en este artículo, en el discurso político liberal los grupos opositores jugaron un papel fundamental porque, en el periodo de estudio, era tan importante derrotarlos como que se les reconociera como máxima autoridad nacional. Era una cuestión de legitimidad.

REFERENCIAS

- Almendaro Setién, G. E. (2005). *La carrera militar del General Manuel González en el Ejército Conservador (1846-1861)* [Tesis de maestría]. Universidad Iberoamericana.
- Baker, K. M. (2006). El concepto de cultura política en la reciente historiografía sobre la Revolución Francesa. *Ayer*, (62), 86-110.
- Bernal Sánchez, J. (2005). *Breves apuntes históricos y estadísticos del estado de Aguascalientes*. Filo de Agua.
- Blacha, L. E. (2004). ¿Élite o clase política? Algunas precisiones terminológicas. *Theomai*, (12).
- Calvillo López, E. G. (2011). *El Ejército Republicano del Centro en la Guerra de la Intervención Francesa, 1862-1867* [Tesis de maestría]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Carlos Gómez, V. M. (2018). *El perjuicio y la transgresión: prácticas y representaciones del bandidaje salteador en Aguascalientes, 1861–1886* [Tesis de doctorado]. El Colegio de San Luis.
- Carlos Gómez, V. M. (2023). La ocupación franco-mexicana de la ciudad de Aguascalientes por las guerrillas El Gallo y Sierra Fría, diciembre de 1863. Oficio. *Revista de Historia e Interdisciplina*, (16).
- Celis Villalba, P. (2012). *Las fuerzas militares auxiliares de reserva en México: (1821-1914)* [Tesis de licenciatura]. UNAM.
- Chávez, M. W. (05 noviembre 1863). Situación del Estado de Aguascalientes. *La Revista*.
- Connaughton, B. (1999). Introducción. En C. Illades y S. Pérez Toledo (Eds.), *Construcción de la legitimidad política en México* (pp. 11-31). COLMICH / UAM / UNAM / COLMEX.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* [Const]. Título I, Sección I. Artículos 1 a 29. 5 de febrero de 1857. (México).
- Cruz Barney, O. (2007). La suspensión de garantías constitucionales a salteadores y plagiarios: ¿un tribunal de la acordada en 1871? En M. Carbonell Sánchez y D. Valadés (coords.), *El proceso*

- constituyente mexicano. A 150 años de la Constitución de 1857 y 90 de la Constitución de 1917* (pp. 227-244). UNAM.
- Ducey, M. (1999). Hijos del pueblo y ciudadanos. Identidades políticas entre los rebeldes indios del siglo XIX. En B. Connaughton, C. Illades y S. Pérez Toledo (coords.), *Construcción de la legitimidad política en México* (pp. 127-151). COLMICH / UAM / UNAM / COLMEX.
- Escalante Gonzalbo, F. (2001). La dificultad del liberalismo mexicano. *Revista internacional de filosofía política*, (18), 83-98.
- Fuentes, M. H. (2015). Conceptos de temporalidad en la prensa conservadora y del Segundo Imperio en México, 1848 - 1867. *Almanack*, (10), 350-366. <https://doi.org/10.1590/2236-463320151008>
- Galante, M. (2007). El temor a las multitudes. La senda conservadora del liberalismo mexicano, 1821–1834. *Millars: espai i història*, (30), 85-103.
- Galante, M. (2008). Debates on liberalism: representation and institutions in the mexican Constituent Congress, 1824. *Revista de Indias*, LXVIII(242). <https://doi.org/10.3989/revindias.2008.i242.637>
- Galante, M. (2010). El primer liberalismo mexicano y la encrucijada de la representación. Reflejar la nación, gobernar el país (México, 1821–1835). *Historia Crítica*, (41), 134-157. <https://doi.org/10.7440/histcrit41.2010.09>
- García Ugarte, M. E. (2005). Tradición y modernidad (1810-1840). En R. de la Torre, M. E. García Ugarte y J. M. Ramírez Sáiz (eds.), *Los rostros del conservadurismo mexicano* (pp. 35-70). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Gómez Serrano, J. (1988). La prensa, escenario de discordias. En J. Gómez Serrano, *Aguascalientes en la historia, 1786–1920. Un pueblo en busca de identidad: T.III, Vol. II* (pp. 309-405). Gobierno del Estado de Aguascalientes /Instituto Mora.
- González Lezama, R. (2013). La difícil génesis del ejército liberal. En *Historia de los Ejércitos mexicanos*. INEHRM.

- González Navarro, M. (1993). Tipología del conservadurismo mexicano. En S. Alberro, A. Hernández Chávez y E. Trabulse (eds.), *La Revolución Francesa en México* (pp. 215-234). El Colegio de México.
- Gutiérrez de Lara, J. A. (2013). *El clero contra el César. La oposición a la Reforma liberal en Aguascalientes (1853-1867)* [Tesis de maestría]. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Hale, C. A. (1999). *El liberalismo mexicano en la época de Mora*. Siglo Veintiuno.
- Hale, C. A. (2014). *The Transformation of Liberalism in Late Nineteenth-Century Mexico: 158*. Princeton University Press.
- Hernández López, C. (2005). El efecto de la guerra en el conservadurismo mexicano (1856–1867). En R. de la Torre, M. E. García Ugarte y J. M. Ramírez Sáiz (eds.), *Los rostros del conservadurismo mexicano* (pp. 71–98). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Hernández López, C. (2010). La “reacción a sangre y fuego”: los conservadores en 1855–1867. En E. Pani (coord.), *Conservadurismo y derechas en la historia de México. Tomo I: 1* (pp. 267–299). Fondo de Cultura Económica USA.
- Hernández López, C. (2008). Las fuerzas armadas durante la Guerra de Reforma (1856-1867). *Signos Históricos*, (19), 37-67.
- Isaís Contreras, M. A. (2008). La ley de suspensión de garantías aplicada en la situación jalisciense, 1869. En M. Moreno-Bonett y M. López Castillo (coords.), *La Constitución de 1857. Historia y legado. Edición conmemorativa del Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la Revolución Mexicana (1810-1910)* (pp. 443-456). Facultad de Filosofía y Letras UNAM/Secretaría de Hacienda y Crédito Público.
- Kahle, G. (1997). *El Ejército y la formación del Estado en los comienzos de la independencia de México*. Fondo de Cultura Económica.
- Knight, A. (1985). El liberalismo mexicano desde la Reforma hasta la Revolución (una interpretación). *Historia Mexicana*, 35(1), 59-91.

- Leoni, F. (1991). La clase política en Gaetano Mosca. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, (71), 219-233.
- Meyer, J. (1969). El ocaso de Manuel Lozada. *Historia Mexicana*, 18(4), 535-568.
- Meyer, J. (1973). El tigre de Álica. *Revista de la Universidad de México*, (8).
- Noriega, A. (1972). *El pensamiento conservador y el conservadurismo mexicano. V. 1*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Noriega, A. (1993). *El Pensamiento conservador y el conservadurismo mexicano. V. 2*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ribes Iborra, V. (1981). *La Reforma y el Porfiriato en Aguascalientes*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rodríguez Varela, E. (1988). Reforma e Intervención. En J. Gómez Serrano, *Aguascalientes en la historia, 1786–1920. Un pueblo en busca de identidad. T1, Vol. 1* (pp. 182-223). Gobierno del Estado de Aguascalientes /Instituto Mora.
- Soberanes Fernández, J. L. (2012). El pensamiento conservador en el nacimiento de la nación mexicana. *Revista Mexicana de Historia del Derecho*, XXVI, 69-101.
- Verján Vásquez, Y. (2006). *Policías rurales y suspensión de garantías. Mecanismos de coacción y represión en el proceso de formación del Estado Mexicano: 1861–1896* [Tesis de maestría]. UAM-Iztapalapa.
- Zubirán Escoto, N. (2016). Los ejércitos republicanos ante la intervención francesa. En *La República errante* (pp. 59-83). INEHRM/ Secretaría de Cultura.

¿CÓMO DIGERIR EL MAL?¹ REINCIDENCIAS DE LOS IMAGINARIOS UNIVERSALES DEL HORROR EN LAS REPRESENTACIONES VISUALES CHILENAS DE SUS PROPIOS “MALES”

Recibido: 16 noviembre 2022 * Aprobado: 10 agosto 2023

RODRIGO JORGE GÁRATE CHATEAU
Universidad Tecnológica Metropolitana
Santiago, Chile
rgarate9@gmail.com

Resumen

Digerir el mal refiere a la tentativa de explicación, asimilación y ubicación respecto a sus causas y efectos. Apunta en primer lugar a la condición del mal, a su armado binario que, enfrentado al bien, lo ubica en la tranquilizadora condición de otredad. También explora sus relaciones con la belleza, la fealdad, el orden y el desorden. El mal se intenta analizar desde sus imaginarios visuales universales, en sus límites, alcances, usos y características, ordenados en dos grandes categorías: imaginarios figurativos e imaginarios no figurativos. Los primeros, de larga trayectoria histórica, apuntan a las representaciones del monstruo y a sus daños causados. Los segundos, originados en la segunda mitad del siglo XX, se detienen en la incapacidad de la representación figurativa

para abarcar el mal máximo alcanzado por los grandes horrores de ese período. Todos, entremezclados, y en maniobra de versión en disputa, parecen surgir en cada momento del mal, y en el caso chileno, vemos cómo asoman nítidamente en distintas imágenes producidas en la dictadura de Pinochet (1973-1989) o incluso en eventos muy posteriores como el llamado *estallido social* (2019).

Palabras clave: imaginarios visuales, mal, monstruo, Pinochet, representaciones del horror.

Abstract

To digest evil refers to the attempt at explaining, assimilating and locating evil in the light of its causes and effects. It points primarily towards the condition of evil and its

¹ Este artículo es parte de una investigación de tesis para optar al grado de Doctor del programa de Estudios Americanos (especialidad Pensamiento y Cultura), del Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile



binary construction which, when confronted with the good, places it under the calming condition of otherness. It also explores its relationships with beauty, ugliness, order and chaos. There is an attempt to analyze it from its universal visual imaginaries, its boundaries, scopes, uses and characteristics, organized into two great categories: figurative and non-figurative imaginaries. The former, characterized by a great level of historicity, point towards the representations of the monster and the damage caused by it. The latter, born in the second half of the 20th century, focus on the incapacity of the

figurative representation to embrace the utmost level of evil reached by the great horrors of that period. These imaginaries, intertwined and clashing with one another, seem to emerge in every moment of evil. In the Chilean case, we see them arise clearly in different images produced during Pinochet's dictatorship (1973-1989), or even in much later events such as the so-called *social outbreak* (2019).

Keywords: evil, monster, Pinochet, representations of horror, visual imaginaries.

EL RELATO DEL MAL

Antes de pretender contestar la pregunta sobre cómo digerir el mal, resulta ineludible intentar situar su existencia y desarrollo. Habitualmente se hace una distinción entre el mal natural y el mal moral. El primero es asociado a los distintos desastres o infortunios producidos por la naturaleza, muchas veces ligados a decisiones o castigos divinos. El segundo refiere a los comportamientos humanos, articulado por sus relaciones. Capona y del Campo (2019) nos dirán que este último mal se consolida históricamente como un binominal opuesto al bien. El mal estaría definido y medido en relación al patrón de lo "bueno", una acción sería negativa si es percibida como mal en ese marco particular ético social. El mal no tendría entidad propia, se le precisaría por ausencia o defecto de esa contraparte, siempre dependería de lo incompleto respecto a esa medida, sería una falta en correspondencia al contexto y la moral vigente, una contrariedad, un imperfecto o un sin razón frente a lo debido.

Este binario de armado del mal funciona a modo de ordenamiento de comportamiento, de control de convivencia, de necesidad civilizatoria para aislar lo bestial, para separarse del animal. Una edificación de conciencia de categorización de lo no correcto, de ubicación fuera de pauta de aquello que nos aterroriza, de lo que instiga el desorden y lo irracional. Yuxtapuesto al mal se ubica también el concepto de crueldad, derivado etimológicamente de crudo, sin cocer, que Lévi-Strauss

(1988), desde la antropología estructuralista, asocia a lo pre-cultural, referenciando a lo pre-civilizado, a un estadio más natural, cercano a lo animal. Lo cocido queda asociado a lo cultural, civilizado, ordenado. Lo malo queda inscrito en el desorden, el caos y el descontrol.

El miedo por su parte, es una especie de síntoma del mal, una expectativa del daño, que se revela en el susto, en el temblar, en la huida, en el instinto, y en su extremo en el pánico, en la desorganización total antagónica al control y la medida del orden. El miedo sería causa de un algo que podría romper con el orden establecido, miedo a la irrupción de un elemento extraño, ajeno, fuera de norma, monstruoso, que muestra una ruptura de uniformidad, que quiebra un sistema de valores dado. El monstruo responde a esa construcción necesitada de soporte de explicación, a modo de relato encarnado en distintas metáforas: el ángel caído, el diablo tentador, y variadas rarezas tranquilizadoras que ubican al mal en otro, en lo diferente que ha de ser combatido y eliminado. Un facilismo de armado, un andamiaje montable solucionador del problema ...acabado el monstruo, terminado el mal.

En el comportamiento bestial de la maldad parece siempre terciar la construcción de un otro ajeno; desde el victimario, que construye al otro víctima como diferente e inferior para evitar empatizar; y desde la víctima y la comunidad, donde el armado del otro es monstruoso para segregarse a este perpetrador del yo o el nosotros. Siempre en el otro, forastero, fuera. En este relato de edificación monstruosa media además una disputa que no concluye solo con el triunfo político o militar de algún bando, sino que continúa extensamente en una batalla cultural que intenta erigir y mantener al otro contrario en esa monstruosidad perturbadora. Al fin y al cabo, víctima o victimario, se construye en similitud de monstruo frente al que los acusa: ambos rompen con un orden en esa mirada desde el otro, porque intentan socavar un mandato que determina una autoridad, o porque su comportamiento se escapa de cierto sistema de valores. Al primero, víctima, se le debe disfrazar de otro peligroso para justificar las acciones en su contra; al segundo, perpetrador, la monstruosidad se le asigna para rivalizar y personificar a la maldad y al enemigo. En ambos casos hay un ejercicio de deshumanización separadora, de descanso de alejamiento del uno mismo. En este montaje parecen ir de la mano la construcción del monstruo y del héroe. No solo tranquiliza personificar el mal: el héroe capaz de revelarse actúa como repositorio moral de la humanidad en el relato; no

puede entenderse que el mal no tenga contraparte. Parece seguir latente la dinámica que se arrastra desde las primeras monstruosidades antiguas; a cada monstruo le correspondía un héroe, idea de héroe que refuerza esa lógica de disputa; un mismo personaje puede ser tratado indistintamente en cuanto héroe o villano.

Tranquiliza que el monstruo venga de otra parte, o si es de la comunidad se le aparta igualmente como un perturbado antisocial: loco, psicópata, anormal, extraviado, apestado, poseído. Deja de ser un “nosotros”, se sitúa afuera aunque no sea foráneo, se ubica externamente en la norma de lo social, es un otro que no puede o no debería ser un “yo”. Se lo encarcela, expulsa o mata, y se apacigua el conflicto de la existencia del mal con un chivo expiatorio.

Quizás sería necesario –en primer lugar– comprender que la existencia del mal ya es una construcción, es un relato, y todos estos subrelatos que calibran el intento de orden son consecuencias obvias e inevitables de esa convivencia organizativa necesitada de estabilizaciones justificadoras. En este ordenamiento, el mal exige explicarse y se digiere desde la edificación de narraciones de ubicación fuera del yo. El yo –o el nosotros– malo, resulta intolerable.

En la necesidad de relato, la representación visual se materializa encarnando en imágenes esos constructos de ordenación; (des)figura la maldad, afirma el sistema o aviva su denuncia y resistencia. Desde un imaginario simbólico ayuda, finalmente, a restablecer el orden socavado. Históricamente estos imaginarios del mal se manifiestan con una tendencia ilustrativa hacia la figuración, en personajes fabulados animalizados; en las bestias del horror, también en su versión ridícula de la caricatura y la sátira, a modo de bálsamo de digestión o victoria simbólica sobre el mal, o en los resultados atroces de la aplicación del mal; en las víctimas dañadas, en el baño de sangre.

La representación actúa en doble función: de alejamiento y acercamiento; alejamiento en tanto ubica lo más distante posible la condición del victimario, y de acercamiento al situar en la mayor capacidad de empatía a la víctima. Pese a que la discusión de fronteras entre el bien y el mal se complejiza teóricamente, la representación visual tiende a reforzar la división tradicional. La representación binaria sigue vigente y aún permite su digestión social, reestablece simbólicamente el orden y mantiene la confianza cultural de la civilidad, reforzando al otro monstruoso en lejanía bárbara bestial.

Pero el problema de su representación se complejiza cuando el horror escala exponencialmente en el siglo XX. El holocausto y la bomba atómica ponen cuesta arriba el anterior optimismo de avance, dejando en crisis el relato moderno de progreso y ordenación civilizatoria; su utopía de adelanto tecnológico científico se viene abajo. Estos eventos se transforman en una especie de corolario colosal de la maldad, se constituyen en el patrón de comparación de lo que puede entenderse como el mal máximo:

Una serie de acciones abominables que no admiten explicación ni expiación posible y que son la materialización de las acciones dirigidas al fin de la vida. Este mal podría entenderse así, como el vacío de vida, entendida como el bien. (Capona y del Campo, 2019, p. 37)

No hay nada más cultural que las tecnologías aplicadas en estos desastrosos eventos dirigidos a la finalización de la vida; efectividad científica y altos grados de sofisticación y control, máximo ordenamiento y rendimiento, en función de los resultados más horribles. Ya no es solo un nuevo horror: va más allá, es el peor horror posible, o algo que podríamos denominar *poshorror*, que inaugura otra forma de entender el mal y que también tiende a clausurar las comprensiones anteriores. Los siguientes horrores se piensan desde esa medida, se comparan constantemente a ese patrón, a modo de imaginario y también de lenguaje. Es un poshorror que principia a su vez todo un ideario posmodernista, que ubica la discusión posterior sobre toda concepción civilizatoria en inevitable atención y protagonismo a esos episodios; no son salvables ni omisibles. Neiman (2012) nos dirá que el pensamiento quedó paralizado, todos los medios de la civilización se habrían visto desamparados, tanto para enfrentarse a ese mal, como para prevenirlo. Los intentos filosóficos de explicación de la existencia del mal quedarían suspendidos frente a esa nueva realidad conceptual del horror.

Pareciera reforzarse la lógica del otro; ante tanto horror, es completamente imposible que no fuera otro el causante; ¿cómo podría ser el yo?, ¿cómo podría no ser un bárbaro el culpable? Es Arendt (2003), con su conceptualización sobre la banalidad del mal, la que nos enfrenta a esta incómoda conciencia, nos sitúa en la posibilidad de que todos tendríamos potencial de convertirnos en monstruos al interior de un sistema que lo permita y fomente. La lejanía apaciguadora se limita, esta reflexión nos despoja de la tranquilizadora distancia conceptual del mal. El ordenamiento

cultural, la maquinaria eficiente, el máximo utópico de progreso y sus justificaciones científicas fueron los constructos de sus propios monstruos. Es en el “nosotros” de máxima civilidad donde podríamos aparecer monstruos, es en su razón donde nacen. Este mal potencial del “cualquiera” es más terrible y menos sencillo que el binario tranquilizador; este mal es espantoso porque te encara con tu propia vulnerabilidad y belicosidad, te muestra en fragilidad inerme de víctima y en potencial agresivo de victimario, en doble cara de miedo y maldad.

IMAGINARIOS VISUALES UNIVERSALES DEL MAL; LÍMITES, ALCANCES E INFLUENCIAS EN LAS REPRESENTACIONES DE LA DICTADURA CHILENA

Dispuesto un relato del mal, resulta necesario su soporte representacional, y entre estos puntales de armado, los imaginarios visuales que ha construido el arte responden a esa lógica constructiva de asimilación, dan cuenta de cómo el mal es tolerable y digerible. Ya vimos que al mal se lo suele definir en términos de negación o ausencia del bien, siendo dependiente para su propia enunciación; lo malo es por carencia, oposición o defecto de lo bueno. Todo partiría entonces por lo que entendamos como bueno, arruinar lo bueno significaría mostrarlo en maldad. Las representaciones no escapan a esta lógica, los imaginarios universales del mal se construyen bajo ese patrón binominal de dependencia que se mantiene constante como idea organizativa. Y es aquí donde aparece la primera referencia de asociación que podemos rastrear hasta la Grecia clásica; lo bueno y lo bello, y sus carencias en lo malogrado y lo feo, abriendo toda una problemática operativa de relatividad de referencia. Lo malo sería feo, como ausencia de lo bello que es bueno. Pese a que esta asociación es estable como idea conceptualizadora, los parámetros de definición de una belleza jerarquizante y ordenadora del conjunto cambian en distintas culturas y en el transcurso del tiempo. La pregunta queda entonces abierta en el dónde ubicar la medida de definición; Eco citando a Nietzsche nos dirá:

“En lo bello el hombre se pone a sí mismo como medida de la perfección” y “se adora en ello... El hombre en el fondo se mira en el espejo de las cosas, considera bello todo aquello que le devuelve su imagen... Lo feo se entiende como señal y síntoma de degeneración... Todo

indicio de agotamiento, de pesadez, de senilidad, de fatiga, toda especie de falta de libertad, en forma de convulsión o parálisis, sobre todo el olor, el color, la forma de la disolución, de la descomposición... todo esto provoca una reacción idéntica, el juicio de valor feo... ¿A quién odia aquí el hombre? No hay duda: odia la decadencia de su tipo". (2016, p. 15)

Desde este argumento antropomorfo, Eco ubica las definiciones de belleza y fealdad en relación con un modelo específico autorreferente. Frente a este patrón de medida, feo sería algo desproporcionado, disminuido, carente de integridad por falta o sobra de partes, o por mezclas indebidas. Todos estos adefesios construyen la gran cantidad de monstruosidades que podemos reconocer en los imaginarios visuales de la fealdad, que por constructo asociativo quedan ligados al relato de maldad. Pero Eco (2016, p. 16) también destaca una suerte de autonomía de lo feo, que convierte a la fealdad en algo de mayor complejidad frente a la simple negación ante las formas de belleza. Abre el análisis hacia una serie de variantes conceptuales que parecen siempre implicadas en una reacción de disgusto; la asimetría, la falta de armonía, la desfiguración y la deformación, lo mezquino, lo débil, lo vil, lo banal, lo casual y lo arbitrario, lo tosco, lo repugnante, lo grosero, lo muerto y lo vacío, lo horrendo, lo insulso, lo nauseabundo, lo criminal, lo espectral, lo demoníaco, lo hechicero y lo satánico. Demasiadas categorías que no podrían contenerse solo como oposición de lo bello.

Quizás sería momento de invertir el binomio y comprender que estamos rodeados de más fealdad que belleza, de más desorden y descontrol desagradable que configuración armónica, que la construcción de lo bueno es un objetivo nunca cumplido, que su noción civilizatoria intenta desprenderse del mal, al que solo puede contener como intento de ordenamiento y que, por tanto, la belleza simplemente podría considerarse como "falta" de fealdad. Ordenar lo malo, lo feo, sería mostrarlo en belleza, la belleza estaría en la organización conceptual de patrones o regularidades "descubiertas" en el caos. A la belleza parece accederse simplemente como moderación de la fealdad, y además pareciera que cada cuota de belleza, en su estructura y origen, tiene un horror intrínseco, un desorden preliminar. Digerir el mal en este caso, sería una condición propia, obligada, y primaria para la aparición de lo bello. La belleza es en tanto un momento dentro de la fealdad, momento que se extiende ficcionalmente como una totalidad. Ficcional que implica una belleza solo

afectada por el mal, nunca rebasada. Pero cuando el mal abruma nos acusa por esta ingenuidad, la belleza entra en crisis ante tanto mal, desarticulando su posibilidad ante la incompreensión de la magnitud de la fealdad.

La fealdad siempre sirvió de recurso conceptual y visual para el imaginario del mal. En el desarrollo del arte podemos localizar nítidamente sus manifestaciones en las representaciones de monstruos como contrapartes de los héroes clásicos, también en las representaciones del infierno de la pintura de la Edad Media, donde las ideas religiosas se servían del recurso del miedo para guiar conductualmente la moral de la época. Si lo feo tenía una condición operativa para las artes de estos períodos, llegados al siglo XX, en el afán abarcador de recrear la realidad en su totalidad, la fealdad, lo malo y lo desagradable se convirtieron también en tema de las artes, en una categoría estética más. Pero es precisamente este fenómeno expansivo el que culmina con una falta de repertorio para representar los horrores del siglo XX: la fealdad común parece incapaz de dar cuenta del holocausto y de la posibilidad de exterminio de las guerras. El arte tiende a desprenderse de las figuraciones para atender al mal, pero esos imaginarios siguen activos, reviven y resurgen en otras prácticas frente a las nuevas manifestaciones del mal.

Entre todas estas representaciones visuales del mal podemos distinguir dos grandes clases: imaginarios figurativos e imaginarios no figurativos. Entre los primeros aparecen las categorías del monstruo, que apunta al victimario, y del daño, enfocado en la víctima. En el universo no figurativo el categorial divisor está relacionado con la lógica de representación del caos, donde es posible reconocer toda una tendencia hacia la escenificación del desorden, frente a intentos posteriores de recuperación de ordenamiento. Son imaginarios persistentes y acumulables que influyen los representacionales posteriores del horror; mientras en los primeros son las mismas imágenes las que se reversionan, en los segundos es su carácter, su modo, su estilo el que resuena.

Pese a que en todas estas interpretaciones el patrón conceptual sigue estable –maldad, fealdad y desorden frente a bondad, belleza y orden– al cambiar el parámetro de ubicación en la escala belleza y fealdad en distintas épocas y espacios, esta relación se vuelve ambigua, confusa y vacilante, pareciendo imposible fijar su gradación y obligando persistentemente a cualquiera de estas categorías a quedar entrecruzadas circularmente, a situarse contenida en su contraria, o a

constituirse en anillos que abarcan a cualquiera de las otras. En definitiva, digerir el mal parece ser siempre, también –y por tanto– digerir el bien.

IMAGINARIOS FIGURATIVOS

EL MONSTRUO

El monstruo es la categoría de representación habitual del perpetrador, que ubica a este victimario en reconocible presencia, de rostro nítido bestial, visible en todas sus deformidades, anormalidades y desproporciones. Este representacional cumple un doble rol: por una parte, construye una figura de rápido reconocimiento a quien temer y evitar; por otra, alivia el problema del mal ubicando su posibilidad en el otro distinto. Se busca la no empatía con el representado, la no identificación con ese otro. Es además una representación que personifica los miedos arquetípicos, que vuelve sobre el miedo intrínseco de la *lobitud* –ese ser acosador escondido en la oscuridad del bosque–, y que ubica a la bestia en disposición de maldad sin oportunidad de otra opción:

El lobo está ahí por algo, consiste precisamente en su “ser sí-mismo”, es decir, en su ser determinado –condenado si se quiere– a obrar siempre de la misma manera puesto que su esencia consiste en ese eterno retorno de una acción sin opción. (Conde, 2004, p. 1)

Hacer el bien o hacer el mal es una alternativa para los “nosotros”, pero es negada para el otro monstruo, porque su mismo artificio nominal es una construcción de lo malo; la relación es directa, monstruo y maldad son una misma cosa. El monstruo es insalvable, nosotros nos salvaríamos evitando al monstruo y sus tentaciones.

Conde (2004, p. 6) dirá también; no es solo miedo a la monstruosidad lo que funciona en este armado, es sobre todo el interés por reforzar una jerarquía valórica, encarnando en bestia el miedo de la amenaza a ese ordenamiento. El monstruo mostraría, señalaría una ruptura, haría destacar por contraste un elemento que quiebra un sistema de valores. Sería lo diferente a combatir y eliminar, configurándose entonces como dispositivo de engranaje de una maquinaria social, a modo de guardián recordatorio del orden establecido y/o de vía de escape catártica de los miedos de la comunidad.

En este imaginario civilizatorio, los monstruos son persistentes, vuelven una y otra vez bajo distintas características, reconocibles en dos grandes grupos, que a su vez responden a miedos distintos; los monstruos nítidamente visibles y los monstruos ocultos. Entre los primeros figuran todas las rarezas construidas en base a combinatorias de animales humanizados, como también los seres desproporcionados por excesos o supresiones. Los ocultos corresponden a los malvados que aparentan normalidad, complican la idea del mal binario, es de mayor dificultad su reconocimiento, pero no se desprenden del todo de la idea del otro, alguna avería tienen, algo los delata de alguna manera.

En el historial de bestiarios abundan los del primer tipo entre los monstruos clásicos. En las encarnaciones del horror de la mitología griega podemos encontrar una serie de estos seres, ubicados en los fines de los mundos, en completa otredad extranjera, bárbara y salvaje, a los que sus contrapartes heroicas deben vencer para restaurar el orden de las cosas. En el relato “oscuro” de la Edad Media el miedo cambia, el infierno es el peor horror posible y perder el alma su mayor temor. Los demonios, las brujas y la hechicería aparecen como imaginarios de las contrapartes del relato de Cristo; parece ya no existir héroe: es uno mismo, siguiendo el camino de salvación, el que puede evitar las tentaciones de estos monstruos. Santos y mártires se muestran como ejemplos a seguir, pero ya no son soldados épicos que combaten a los monstruos: son guías de comportamiento para evitarlos. El hijo de Satán es el otro, su denuncia es necesaria, la condena al diferente se instaure como una forma para redimirlo y evitarle un infierno eterno bestial. El infierno se llena de nuevas aberraciones, imaginarios que mantienen construcciones arquetípicas, pero ahora ligadas a un vicio, desfiguradas por sus pecados.

Un ejemplo paradigmático de este tipo de construcción es la obra *El Jardín de las delicias* de El Bosco. La tercera parte de este tríptico (Figura 1) representa los tormentos del infierno. Es la escena de mayor dramatismo de la obra, rodeada de fuego, oscuridad, torturas, mutilaciones y figuraciones grotescas demoniacas. Tiene un marcado carácter moralizante, llena de detalles descriptivos de la lujuria, la gula, la ira y la pereza, y de todo el restante arsenal de vicios pecaminosos que la cristiandad condena. Esta representación abre el imaginario infernal a nuevos simbolismos, extiende las anteriores apuestas que reducían el infierno a hervidos, quemados, o comidos vivos.

Además, da cuenta de la angustia: el sufrimiento no solo es físico, las almas se están volviendo locas por el miedo, la ansiedad y el caos. Es una obra que nos avisa dónde están los otros que cayeron, los eternos sufrientes desviados. Nos recuerda ese miedo, lo figura, edificándose como la escena más reconocida del infierno en el arte occidental. Pero también asume el mal desde una cuota extraña de sentido del humor, lo grotesco se vuelve cómico, el monstruo también resulta ridiculizado, el uso de la animalidad personificada se sitúa cercana a la caricatura burlesca. Un ejemplo claro es el personaje del cerdo monja de la esquina derecha inferior (Figura 2); monja risible acosadora que empuja al personaje atormentado a firmar algún documento que no reconocemos del todo. Monstruosidad que se apoya en la personificación propia de la fabulación, para someter en la mezcla de atributos, la caracterización sucia del cerdo con las supuestas bondades de una monja, en un contexto de contrato que queda manchado. Se construye como una crítica satírica, donde el monstruo se ridiculiza para golpearlo en su dignidad. La indignación sobre la ofensa malvada del villano agrega lo indigno como atributo de representación de este otro malo. Para digerir el mal también se mastica desde el humor, ubicando en el ridículo su accionar.

Figura 1

El infierno



El Bosco. Infierno, panel derecho de *El jardín de las delicias*, (1503-1515).

Gárate, R. J. (2023). ¿Cómo digerir el mal? Reincidencias de los imaginarios universales del horror en las representaciones visuales chilenas de sus propios "males". *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (18), 41-72.

Figura 2

Detalle de El infierno



El Bosco. Infierno, panel derecho de *El jardín de las delicias*, (1503-1515).

Es en los imaginarios visuales que rodean a las “artes” donde persisten mayormente estas representaciones de monstruosidades figurativas. En el cine, en la historieta, en los cuentos infantiles y en la caricatura se ven recurrentemente. Pero como nos señala Gárate (2015) en su estudio sobre la imagen de Pinochet, es en la caricatura de prensa donde reconocemos un carácter adicional a estas otras manifestaciones. Además de su valor de recordatorio del mal y de su función catártica, suma el atributo combativo desmitificador en el uso de la indignidad como ataque al contrario, funcionando como panfleto político que hace de lo feo, lo deforme, lo repudiable, su arma política ridiculizante, muchas veces subversiva y/o insultante. Como expresión humorística, que hace mofa del poder y la autoridad, pretende brindar un triunfo moral o ético donde la derrota es política, social y económica.

La caricatura del malvado denuncia sus actos construyendo su presencia como un “otro”, desde los imaginarios simbólicos de la monstruosidad y la muerte, volcando atributos de perversidad y deshonestidad en manifiesta exageración, frente y en desmedro de los más débiles, “nosotros”, las víctimas. Sigue fielmente la lógica binaria del mal construido a partir del otro y en el otro.

Según Gárate (2015), el gran monstruo Pinochet responde fielmente a este patrón constructivo caricatural; ante la derrota trágica del gobierno de Salvador Allende, la burla satírica hacia el dictador apareció como una respuesta reactiva ante la irreversibilidad y la desdicha de ese acontecimiento. Los tanques acosando el Palacio de la Moneda, su bombardeo e incendio, el fin de una supuesta larga tradición democrática, y finalmente el suicidio del presidente Allende, reforzarían un relato que actúa como guion tradicional narrativo, casi a modo de película arquetípica; conspiración, drama, víctimas, héroe póstumo y villano. Sumando además su estética –el uniforme militar de evocaciones prusianas, la capa y los famosos anteojos oscuros que funcionan como sinécdoque sintética del personaje–, el imaginario internacional de la dictadura chilena, con Pinochet como su figura icónica (Figura 3), habría quedado configurado en un representacional además reforzado por la feroz represión posterior.

Figura 3

Caricatura de Augusto Pinochet



Anónimo. Caricatura publicada en *Politique Hebdo* (abril de 1978).

La disputa cultural de la construcción del malvado parece haberla ganado internacionalmente la resistencia al régimen. Es de este modo que Pinochet, dentro de las gradaciones representacionales de los grandes villanos históricos, escalaría desmedidamente por sobre otros de igual o mayor rango

de “maldad”. Pero esta disputa cultural “ganada” por las izquierdas internacionales, esta victoria simbólica, no tiene el mismo correlato unánime interno en Chile. El “orden” que atenta Pinochet a una estructura de valores mundiales parece no corresponder al “orden” que instaura Pinochet en nuestro país. Si en el resto del mundo la construcción de la maldad chilena se articula en la figura de este dictador, en Chile la imagen del héroe salvador del “cáncer marxista” persiste arquetípicamente por muchos años después de acabada la dictadura en una gran cantidad de chilenos, manteniendo en disputa el relato, el imaginario y al propio país. El monstruo, como andamiaje constructivo, demuestra en este caso su característica articuladora de un relato ordenador en forcejeo.

Es relevante detenernos en este cimiento en disputa del monstruo en el otro, donde algún “nosotros”, que emplaza el relato, determina quién es ese otro, cuáles son sus características y cuál el orden que afecta. Es un germen de sospecha que se apuntala en el mal moderno, cuando aparece el monstruo sin entidad clara, oculto. El “otro” malo, alejado por la construcción del monstruo figurativo bestial o desproporcionado, se aproxima incluso al cercano, al nosotros. Conde (2014) nos dirá que es en el surgimiento de las grandes ciudades donde aparece este tipo “otro” de monstruo, en sus grandes multitudes brota este miedo al extrañamiento de lo no identificable; el miedo al otro malo que está cerca pero que no es reconocible, el horror a una fealdad enmascarada. Un miedo al lado oscuro del otro, al monstruo escondido en la apariencia normal del hombre respetable. Y es en esta imposibilidad de distinción donde solo cabría la paranoia y la desconfianza. Este otro diferente, que parece ser un yo, se combate con la marginación, cualquier tipo de rareza se toma como síntoma de maldad, porque según esta lógica, cada pecado, cada maldad, dejaría su impronta; algo desagradable, algo detestable.

Cada monstruo tendría esa marca de Caín, reconocerla sería propia de la construcción monstruosa, abriendo todas las condicionales de fundamentación y justificación deshumanizadora de los grandes crímenes del siglo XX. Denigración que aparece con nitidez en el armado que hace el régimen dictatorial chileno para edificar a su “enemigo interno”, con una serie de atributos identificatorios: humanoides, comunistas, marxistas leninistas, terroristas, que se asocian en un solo

conjunto homogéneo de otredad perversa y construyen imaginarios que permiten frases como: “exterminados como ratones”²

EL DAÑO

La escenificación del daño parece ser la más empática de las representaciones, apunta al imaginario de la víctima, a sus miedos y a las atrocidades del mal causado. El monstruo aparentemente desaparece de escena, pero queda en presencia oculta, latente, igualmente acusatoria aunque fuera del cuadro; ¡alguna bestia tiene que ser responsable de este nivel de daño!

Se denuncia ahora desde el horror producido, la víctima no tiene un rostro nítido, es cualquiera del “nosotros”, tiende al anonimato pero representando al “todos”, un sin rostro que funciona a modo de rostro de todos. Si en la figuración del monstruo la identificación del otro malo era reconocible, horrorosa por presencia anómala, en el daño la figuración es abierta, neutra en cuanto no distinguible en diferencia entre las muchas posibles víctimas.

El otro es el monstruo; los nosotros, las víctimas. Igualmente refuerza la figura del monstruo: no es solo monstruo por horrendo, es también por el daño que causa en nosotros. Además de activar el miedo de la presencia no visible del perpetrador, suma la posibilidad de arrojarnos a ser víctimas. Abriendo el imaginario de la figuración bestial por su ausencia activa, nos recuerda que en cada monstruo existe también el alarido de alguna víctima. Desata la repulsión instintiva de la violencia que se ensaña con la vulnerabilidad del individuo. En su tipo de representación nos ubica en ese lugar de potencial vulnerable, reactiva ese miedo originario:

Al ser humano, en efecto, le repugna esta violencia que no se dedica en primer lugar a matarlo sino a destruirle la humanidad, a infringirle heridas que lo deshacen y lo desmiembran. No se trata de una repugnancia que capta solo la víctima de la deshumanización, es decir, el preciso cuerpo herido que está en la escena del horror. En cuanto que cuerpos singulares, la repugnancia nos concierne a todos. Quien comparte la condición humana, comparte también

² Titular del diario chileno La Segunda del 24/07/1975, que anunciaba la muerte de 59 personas vinculadas al MIR (Movimiento de izquierda revolucionaria) en un supuesto enfrentamiento.

la repulsión por un crimen ontológico que busca golpearla para deshumanizarla. (Cavarero, 2009, p. 36)

El representacional del daño atendería la herida del “otro”, pero del “otro” a modo de un todos nosotros, a fin de mostrarnos en común condición de vulnerabilidad expuesta, siempre inminente y ligada a una contingencia amenazante. Y es en este punto donde Cavarero (2009) sitúa otro concepto que aparecería en este representacional empático: el inerme, el sin armas, que no puede herir o matar, ni tampoco defenderse cuando es atacado. Es el indefenso que, bajo el dominio del otro, se encuentra en condición de pasividad frente a una violencia de la que no puede escapar ni responder.

Revelando todo el potencial bestial del monstruo, la escena del daño se compone desequilibrada por esa violencia unilateral, no hay simetría, ni paridad, ni reciprocidad. Es una fuerza desmedida que empuja durante el desastre a empatizar hacia el lado de la debilidad del desfavorecido, en sus gritos y lamentos, en los cuerpos desgarrados, en los despojos del daño.

En la famosa serie *Los desastres de la guerra* de Goya (Figura 4) podemos apreciar la intensidad de este imaginario. El sinsentido de la guerra y sus diferentes formas de violencia son los elementos principales de estas obras que marcan distinciones frente a anteriores representaciones de exaltación patriótica aduladora o conmemorativa. En Goya aparecen sus brutales manifestaciones y consecuencias. En un escenario de sinrazón nos encara lo abyecto y oscuro, las monstruosidades de sus asesinos y los padecimientos de los indefensos; la brutalidad, el hambre, la desesperación, la destrucción. Muestra lo vulnerable y lo inerme, y también la insensibilidad del perpetrador en su disfrute bestial. Es la muerte en figuración explícita que no admite justificación alguna, pero que en algún punto, desde la posibilidad del héroe, nos presenta una opción de restablecimiento. Cuando el daño aparece, la representación del mal se inclina hacia su contraparte; el héroe, un alguien en el representacional que figura la resistencia, que encarna la esperanza y confronta la maldad. El héroe es la figura que retuerce el miedo, frena la huida, impide la estampida y el desorden total. Entre la víctima anónima surge un rostro identificable que intenta recomponer el antes del horror, que orienta la revuelta hacia la normalidad perdida, hacia la tranquilidad que fue afectada. En el caso de Goya, son tímidas figuras dentro de las víctimas las que toman ese protagonismo, distinto

al rol principal que adquiere este figural heroico en su contemporánea La Libertad guiando al pueblo de Delacroix (Figura 5); arquetipo de la resistencia, alegoría de la libertad, de todas las libertades de cualquier pueblo.

Figura 4

Los desastres de la guerra



Parte de la serie de Francisco de Goya, Los desastres de la guerra (1810-1815).

Figura 5

La libertad guiando al pueblo



Eugène Delacroix, La libertad guiando al pueblo, (1830).

Gárate, R. J. (2023). ¿Cómo digerir el mal? Reincidencias de los imaginarios universales del horror en las representaciones visuales chilenas de sus propios "males". *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (18), 41-72.

La figura del héroe en su representacional femenino, flameando la bandera en puño firme y en alto, se asoma reiteradamente en los imaginarios de revueltas posteriores; parece que no hay lucha de resistencia sin este imaginario. Es el potencial del levantamiento frente al horror, levantamiento en tanto ponerse en pie después de la caída, y levantamiento a modo de alzamiento frente al mal. Aparece también en el *Guernica* (Figura 6) de Picasso, en la mujer que sostiene en alto una lámpara encendida –la república–, que pese a todo resiste. Es un imaginario donde la víctima, pese al daño, resurge, crece, se impone y reinstaura el orden. El solo puño basta para revivirlo, es un símbolo de lucha de todo tipo de movimiento de resistencia en el siglo XX, y que en los horrores de nuestro país fue utilizado regularmente en panfletos, afiches, banderas y murales. El mal es digerible en este representacional en tanto es posible resistirlo y doblegarlo.

Figura 6

Guernica



Pablo Picasso, *Guernica*, (1937).

Otro categorial de héroe es la figura del mártir; un nosotros que pese a todo siguió luchando, y que invita a la acción del valor por sobre la paralización del miedo. Si el representacional del daño apunta a la posibilidad empática del “cualquiera” como víctima, el mártir ubica además al “cualquiera” como potencial amuleto, que pese a la derrota y la muerte, sostiene moralmente la

entereza frente al mal. En el *Guernica* es el soldado muerto el que cumple este rol, decapitado y mutilado de su brazo aún afirma una espada rota junto a una flor, representando la esperanza de todos aquellos que combaten. Esta obra aglutina también otros arquetipos, se afirma en un cimiento acumulado de sedimentos representacionales. Aparece la siempre viva paloma de la paz, pero ahora quebrada, deslavada, apenas visible, también reconocemos elementos de la mitología taurina y la tauromaquia; el rostro imperturbable de un toro y el caballo atravesado por una lanza gritando su padecimiento. Y asoma una clara cita a *La Pietà* (Figuras 7 y 8) de Miguel Ángel; la madre (María) que sostiene a su hijo muerto (Jesús), que revive ese dolor originario universal.

Figura 7

La Pietà en Guernica



Detalle de Picasso, P. (1937). *Guernica*.

Figura 8

La Pietà



Miguel Ángel. (1498-1499). *La Pietà*.

Esta referencia a *La Pietà* la podemos reconocer en variados imaginarios de nuestros horrores locales. Es una fórmula de representación común en el arte chileno de los años 70 y 80. El trabajo de *Dittborn*³ es particularmente interesante en esta cita (Figura 9); insinúa a escondidas este imaginario con maniobras propias del arte de denuncia de la época de dictadura. Cuela la acusación del horror con el artilugio no explícito de una imagen de prensa rescatada de un fotograma de la grabación de la caída del boxeador cubano Benny Kid Paret en 1962, caída que le costaría posteriormente la muerte. Desde 1977 Dittborn (re)reproduce esta imagen con algunas

³ Eugenio Dittborn (1943), se formó en dibujo, pintura y grabado en la Universidad de Chile. Viajó a Europa en 1966 para proseguir con su formación —regresó a Chile en 1972—. En compañía del teórico Ronald Kay y la artista visual Catalina Parra, organizó diversas exposiciones en torno a la Galería Época y publicó textos de arte de naturaleza experimental bajo el sello editorial V.I.S.U.A.L. Es considerado parte de la llamada Escena de Avanzada, un movimiento que marcó la renovación del campo artístico chileno durante la dictadura militar. Su obra se sumerge en las posibilidades de la impresión, la gráfica y el videoarte, superponiendo imágenes procedentes de diversas fuentes: revistas populares, fichas policiales, dibujos animados, manuales de artes plásticas, etc. Estas imágenes son intervenidas mediante una serie de técnicas manuales y tecnológicas. Su producción más distintiva son las llamadas *pinturas aeropostales*, intervenciones con pintura, fotografía, costura, etc. sobre lonas o papeles, que posteriormente se pliegan y almacenan en sobres con el propósito de ser enviadas a distintos destinos alrededor del mundo a través de la red de servicios postales.

intervenciones en distintas versiones, reajusta este relato de la muerte en el contexto local, asemejando formalmente la figuración clásica de *La Pietá* con esta muerte televisada, en análoga composición; un cuerpo tendido sin vida, auxiliado por otro cuerpo que lo afirma. Pero en este caso no es la madre la que sostiene el cadáver, quizás dando cuenta de la imposibilidad de llorar a un muerto desaparecido. El horror es más terrible porque tampoco permite el sollozo. El título “Pietá”, que cierra la estructura, sirve para enlazar al referencial y también para filtrar la denuncia en la actualidad censora de esos años.

IMAGINARIOS NO FIGURATIVOS

El *Guernica* de Picasso asoma como el último universal figurativo del horror, anticipa los desastres de la Segunda Guerra, pero también culmina un tipo de representacional de las vanguardias del arte. El hombre reducido a una muerte sin rostro, calcinado por las bombas atómicas y desfigurado por el holocausto, acusa a la figuración en imposibilidad de forma de representar. La muerte del mártir, gloriosa, romántica y de liberación, y la representación del daño que atiende al absurdo de la guerra, enfrentan una clausura por desmesura de horror; de poshorror que vacía de sentido el ordenamiento civilizatorio. Poshorror consolidado en estos eventos del siglo XX pero ya anunciado en la Primera Guerra, o incluso antes. En *El grito* de Munch (Figura 10) de finales del siglo XIX ya reconocemos algo de esta figuración omitida, no hay monstruo, tampoco daño, ni héroe, ni mártir, solo un angustiado personaje desfigurado que en su grito desgarrador anticipa un miedo por venir, un inexplicable horror que queda por fuera del marco de representación.

Figura 10

El grito



Miguel Ángel. (1498-1499). La Pietà.

Las artes no solo están influenciadas por los horrores de estas dos guerras, se definen en función de ellas, reaccionan, se acomodan o defienden sus idearios. Si en la primera gran guerra y en el periodo entre guerras, el entusiasmo de modernidad reguladora aparecía como correlato sustentador, donde la explicación optimista del relato del mal apuntaba a corregir los lugares en que aún no había llegado su control, el holocausto y la bomba atómica, culmines del segundo suceso mundial devastador, dejan cuesta arriba ese tipo de confianzas de esta modernidad moderadora, dejan al orden dando tumbos, y dejan a las artes desaforadas de sustento ideológico, de programa y de recursos estéticos.

Este corolario final de la maldad máxima acerca los dos males posibles: el llamado mal moral, y el natural. La destrucción del todo, antes solo reservado al poder de la naturaleza, ahora queda disponible para el hombre. Dos miedos máximos aparecen: la inermidad y el horror de la extinción. Miedos que escalan a lo demasiado desamparado nos dirá Cavarero (2009), porque suman la indefensión, la desolación y lo vulnerable por exceso de vacío, por nulificación del individuo. Este

miedo material se vuelve inconmensurable, desproporcionado, escalado por la tecnología desbordante de la bomba atómica y de las prácticas del holocausto.

Y es esto inconmensurable lo que queda inimaginable, sin imagen de representación, en paradigma de imposibilidad como diría Adorno (2005), o en irrepresentabilidad, según Blanchot (1969), o a modo de “representación prohibida”, pasmada, desconcertada, en Nancy (2003), o en abismal falta de imaginación, de acuerdo con Muñiz-Huberman (2002).

Pero esto que parece un irremediable fin de la figuración en el arte, un fin del arte por falta de repertorio, una terminación que la estaciona en impedimento de acción, se acerca más a un desmoronamiento según García (2009), a un último escalón dialéctico entre cultura y barbarie, a un derrumbe de la propia condición de posibilidad de cultura. Superación que solo podría sostenerse desde un necesariamente nuevo punto de partida, que Souto (2007) identifica como el inicio de la conformación de un lenguaje de la imposibilidad, que asume la limitación propia de la representación; su incapacidad de acceso pleno al acontecimiento, su restricción a una mirada determinada en un enmarcado específico. Pero en el caso de estos horrores inconmensurables, esta restricción de encuadre evidencia por magnitud un imposible mayor que obliga, o permite, trabajar sobre este desfasaje parcelado de realidad, a modo de apertura de un sentido que nunca puede ser fijado. Es en este punto donde nos acercamos a la idea de “obra abierta” de Eco (1992) que, concentrado en los informalismos, da cuenta del giro no figurativo de las artes; abstracciones, desfiguraciones y materialidades, que construyen una obra que solo cierra en la presencia del otro receptor. La responsabilidad de completar la restringida representación de un horror que desborda su propio límite queda adscrita al observador.

El inconveniente de lo inefable, lo irrepresentable o lo sublime siempre ha sido un problema de las artes, pero ante este caos, escala su relevancia y sacude sus modos. Esta lógica del impedimento ante estos eventos del horror estaría dada no solo por una prohibición ética, sino también por el ordenamiento estético del arte moderno, que progresivamente quiebra con la representación y lo ubica en esencia de irrepresentabilidad. Lo irrepresentable en el arte se traslada de problema a condición y se adecúa al condicional de sus acontecimientos históricos horrosos.

EL DESORDEN

El lenguaje de la imposibilidad en las artes se traduce en un desprendimiento de la figuración, el repertorio de la fealdad figurativa parece agotar sus recursos, se produce un vuelco hacia la materialidad y el caos compositivo. Frente al desorden y el desamparo civilizatorio, el arte reacciona representando la desorganización y la ilegibilidad desfigurada; materiales desgarrados, quemados y dañados, tachaduras y textos indescifrables son propios de los recursos expresivos del poshorror. Ante la “prohibición” de tanto horror, ante el encuadre imposible, el arte responde con grandes formatos a modo de ventana abierta sin marco, de muestra inexacta, de recreación fragmentada de un caos desbordante. No se figura ni al monstruo ni al daño, es el desorden despersonificado el que aparece configurado. Las formas anteriores dejan de tener sentido después de la devastación de la guerra, parecen no posibles los representacionales testimoniales de desastres tipo Goya, o denunciante al modo del Guernica. En un mundo deformado por el horror, el modo de representar recurre a nuevos materiales: arenas, yesos, arpilleras, trapos, cartones, papeles y restos de cualquier tipo. La pintura se “tortura” en el lienzo, se le agrede con orificios, cortes, rasgados y zurcidos, se disuelven las formas y se agregan ilegibilidades textuales y tachados que cuestionan la verbalidad escrita de una razón occidental agotada o fracasada.

El dolor y el horror de la destrucción dejan de ser representados a modo de escena que recrea algo fuera de su cuadro: es el mismo cuadro el ahora dolorido, marcado, fragmentado y de apariencia informe. Localmente reconocemos estos recursos en Balmes⁴, en obras realizadas en el exilio o en posteriores que insisten sobre temas de la dictadura, los reviven en lenta digestión (Figura 11).

⁴ José Balmes (1927-2016) llegó a Chile en 1939 como refugiado de la Guerra Civil Española. Recibió su formación artística en la Escuela de Bellas Artes de la Universidad de Chile, desempeñando luego roles de profesor, director y decano en esa misma institución. En los años sesenta funda el Grupo Signo junto a otros artistas. En 1973 se exilió en París. Su obra se encuentra profundamente arraigada en los eventos políticos y sociales de Chile y América Latina. Emplea el gesto pictórico como su principal medio de expresión, inicialmente vinculándose con el informalismo y posteriormente incorporando elementos propios del collage, y de otros tipos de imágenes y materiales.

Figura 11

Dos exilios



Balmes, J. (2012). *Dos exilios*.

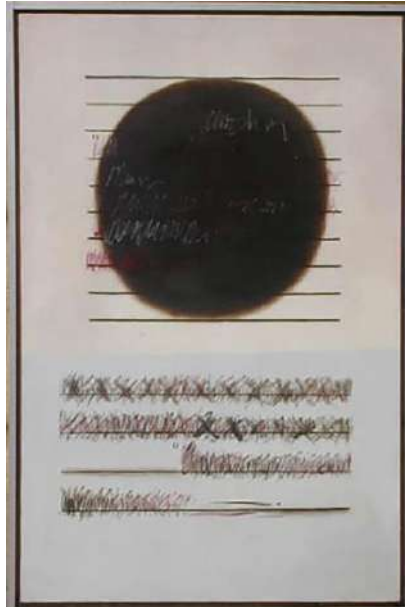
También asoman a modo de indescifrables, de elusión de censura. Frente a la limitación de una cultura amordazada utilizan la pista para lanzar la denuncia, un rastro ilegible a descifrar. Pequeños rumores que aparecen bajo los tachados, ocultos mensajes hacia el receptor atento. Un ejemplo de esta operatoria la podemos ver en “Cartas desde Chile” (Figura 12) de Hernández⁵, una serie de textos suprimidos y rayados que en sus títulos insinúan las fechas del drama de Lonquén⁶.

⁵ Gilda Hernández (1935), pintora y grabadora. Obtuvo su licenciatura en Arte en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile, donde tuvo como maestros a prominentes artistas como Matilde Pérez, José Balmes, Gregorio de la Fuente, Gustavo Carrasco, Nemesio Antúnez y Alberto Pérez. Realizó estudios de Grabado en el Taller 99. En paralelo, se desempeñó como profesora en la cátedra de Dibujo del Departamento de Artes Plásticas y asumió el rol de vicedecana en esa facultad.

⁶ Detención, matanza y desaparición de 15 campesinos por parte de Carabineros de Chile en el año 1973, un mes después del golpe de Estado. Posteriormente, en el año 1978, los restos fueron encontrados ocultos en una mina abandonada en la localidad de Lonquén.

Figura 12

Documento II



Hernández, G. (1979). *Documento II*.

EL ORDEN

Este representacional dolorido denunciado en el propio lienzo es consecuencia de un estado de ruina moral entre ciudades destruidas, es resultado del despertar del horror al que se enfrenta Europa después de la guerra. Algunos de los modos de este arte del destroz, sus gestos y formatos, no son tan distintos a las expresiones nacientes de Nueva York, pero difieren en que estas últimas están fuera del contexto de los desastres inconmensurables de la guerra. EE. UU. no solo es el gran granador de estos acontecimientos, además toma el relevo del centro de las artes y de las próximas nuevas vanguardias, pero ahora aparejadas de nuevos optimismos. Es un arte que recurre en primer lugar a procedimientos similares de sus pares europeos, pero sin la lógica de representación de un caos ingobernable, a modo de gesto pictórico regulado suman en sus obras pequeños ordenamientos, cruzan los modos dolientes con atributos propios del abstraccionismo de inicios del siglo, retoman algunos de sus idearios. Es posible lo bello, pero ahora entendido como orden,

66

simetría y proporción. Estos ordenadores de composición, color y forma, paulatinamente se concentran en pequeños detalles que culminan en la lógica de lo mínimo posible. Estructuras básicas donde forma y significado son reducidas a la menor complejidad viable, a la máxima esencia, a un vacío referencial de alusión, de figuración, de representación. Mínimos elementos de materiales, superficies y colores constantes, monótonos, repetidos. Pura percepción higienizada de cualquier registro subjetivo, placer exclusivamente estético, belleza propia del objeto en sus atributos hápticos y en sus relaciones espaciales entre los demás objetos.

La representación del dolor se apoya en estos ordenamientos minimalistas a modo de memorial, de recuerdo. La figuración parece que no alcanza para expresar el poshorror, pero tampoco para explicarlo o redimirlo. El sobrecogimiento del minimalismo apunta a esta ausencia desde su efecto de silencio ante las formas más simples. La desesperación del caos se imagina ahora desde su reparación y recuerdo, en un lenguaje nuevo que no intenta estetizar el daño: lo repara por su ausencia, en silencio figurativo y formal. Si el caos representa el mal, estas tendencias de instaurar un orden vuelven sobre la belleza y se manifiestan también sobre el recogimiento.

Pero esta oferta blanca, de precisión perfecta deshumanizada, también nos enfrenta a lo inerte, a la nada, a una muerte desdramatizada pero no menos terrible. Aparece algo siniestro, perturbador, al enfrentarnos a estos vacíos; nos pone el abismo frente a un mal no derrotable, casi no digerible.

Es un reduccionismo que progresivamente termina incluso destituyendo al objeto, en una operación que se centra en el concepto, que culmina en significado sin figuración ni forma, más cercano al texto, bordeando en su propia tautología. Paradójicamente, un arte que pretendía desprenderse de cualquier significado externo, que procuraba concentrarse solo en su realidad objetual desreferenciada, termina en un arte sin objeto, en pura significación muchas veces ajena a su propia realidad.

Estos registros minimalistas y conceptuales los podemos reconocer en variados artistas de nuestro país, pero en mecanismos mezclados, contaminados, de difícil caracterización bajo los paradigmas originales. Es propio de las artes de denuncia del horror de la dictadura utilizar los modos minimalistas en propuestas de carácter conceptual. Bajo la misma matriz de evasión a la

censura que reconocimos en los anteriores imaginarios, se construye en la lógica de lo oculto o no entendible, indescifrable ahora por su maniobra críptica, propia de la tendencia compleja del arte conceptual, llena de referencias, citas y desvíos del lenguaje.

En la obra de Rosenfeld⁷, "Paz para Sebastián Acevedo"⁸ (Figura 13), visualizamos estos procedimientos, mezclados también con elementos de la representación figurativa del daño. Esta obra videográfica se construye con la fotografía de Acevedo inmolándose, alternada con registros de intervenciones mínimas que Rosenfeld realiza en los trazados de autopistas. Operaciones simbólicas que alteran los signos neutros de la señalética de la carretera, convirtiéndolos en cruces, en largas secuencias mortuorias que recuerdan a los caídos.

Figura 13

Paz para Sebastián Acevedo



Registros de Lotty Rosenfeld (1985), *Paz para Sebastián Acevedo*.

⁷ Lotty Rosenfeld (1943-2020) ingresó a la Escuela de Artes Aplicadas de la Universidad de Chile en 1963, donde obtuvo el título de Artífice. Su enfoque artístico se centró en la técnica del grabado hasta finales de la década de 1970. Las circunstancias políticas de la dictadura la llevaron a reconsiderar su papel como artista en la sociedad, lo que la condujo a vincular su práctica con el espacio público y a desarrollar trabajos relacionados con intervenciones artísticas y performances. En colaboración con artistas como Juan Castillo, Fernando Balcelles, Diamela Eltit y Raúl Zurita, funda en 1979 el Colectivo de Acciones de Arte (CADA), que posteriormente sería reconocido como parte de la llamada "Escena de Avanzada". Sus intervenciones en el entorno urbano se documentaban a través de medios como el video y la fotografía, que luego eran modificados por la artista con imágenes extraídas de la prensa y los noticieros.

⁸ Obra en homenaje a un obrero chileno que, en 1983, llevó a cabo un acto de inmolación en la vía pública como un acto desesperado ante la detención y desaparición de sus hijos durante la época de la dictadura en Chile.

CONCLUSIONES

Cada vez que se presenta un evento de horror, la necesidad de digerir ese mal, de asimilar su malestar, parece implicar la reincidencia de sus imaginarios universales. Son referencias que se reactivan, resurgen, se acumulan y superponen, y cuestionan una cierta linealidad histórica de representación que aparentemente fue desechando sus anteriores mecanismos. La reincidencia de los imaginarios universales figurativos sería más fuerte que los supuestos “avances” vanguardistas que los intentaron superar en sus modos y técnicas. El arte de vanguardia tiende a desprenderse de las figuraciones, pero estas persisten, se resisten a desaparecer cada vez que enfrentan un nuevo evento de desolado horror, asoman fuera de las llamadas artes, o anacrónicamente insisten entre sus bordes, muchas veces reconfiguradas en cruces de prácticas y disciplinas.

El relato del “otro” monstruo parece también siempre estar latente en todos estos imaginarios, se referencia en presencia activa o pasiva fuera del espacio representacional, o incluso como alusión conceptual a su inexplicable vaciado de sentido.

Figura 13

Piñechet



Piñechet, (2019).

Monstruo y daño, en su variadas visualizaciones figuradas o abstractas, aparecen como las contrapartes para este marco de comprensión, confundido muchas veces en justificación o denuncia. Existe una especie de patrón de ubicación de víctima y victimario para construir una versión del mal, que se apoya en o desde una concreción visual. En el caso chileno, la resistencia al régimen figura al monstruo en Pinochet y articula el imaginario del daño en los torturados y desaparecidos. Por su parte, el régimen ubica al monstruo en el otro antisocial y arraiga el daño en las atrocidades de un supuesto terrorismo.

Hay dos relatos culturales en disputa, dos relatos que rivalizan las ubicaciones de victimario y víctima, y que a su vez forcejean la disposición de todos estos imaginarios universales del horror. Pero solo uno de estos relatos progresivamente se habría impuesto, prevaleciendo como narrativa y ubicación de los pares ordenadores del bien y del mal, agregando –además– sus imaginarios al sedimento histórico de los representacionales del mal. La figura de Pinochet, como monstruo prototípico de las dictaduras latinoamericanas, pasó a formar parte de los repertorios de representación del horror. Es un monstruo más que acusa, desde su arquetípica narrativa e imagen, la crueldad abusadora y traidora del tirano, de cualquier posible tirano. Imputación que podemos evidenciar, por ejemplo, en los eventos del llamado “estallido social” chileno del 2019. El nuevo “monstruo” declarado, Piñera, es homologado con la figura del representacional Pinochet (Figura 14), que además se “combate” con varios de los otros repertorios visuales ya descritos: *pietàs*, *guernicas*, *libertades guiando pueblos*, etc. (Figura 15).

Figura 15

Pietàs, guernicas y libertades guiando pueblos



Reversiones performáticas y murales de imaginarios universales
realizadas durante el estallido social chileno en 2019.

Los imaginarios visuales prevalecen, son los que invaden finalmente la revisión histórica que determina la versión del mal y su consecuente digestión. Cómo digerir el mal, refiere entonces, tanto, a un modo de asimilación, como también a una puesta en imagen recursiva en disputa.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (2005). *Dialéctica negativa*. Akal.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann in Jerusalem*. Lumen.
- Blanchot, M. (1969). *El espacio literario*. Paidós.
- Capona, D. y Del Campo, A. (2019). *Figuraciones del Mal*. FONDART.
- Cavareno, A. (2009). *Horrorismo*. Anthropos.
- Conde, C. (2004). Cave Canem. *A Parte Rei*, (34), 136-145.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Planeta.
- Eco, U. (2016). *Historia de la fealdad*. Debolsillo.
- Gárate, M. (2015). El nacimiento de un monstruo. *Caravelle*, (104), 87-114.
- García, L. (2009). Imágenes de ningún lugar. *Nombres*, XIX, (23), 309-323.
- Lévi-Strauss, C. (1988). *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica.
- Nancy, J. L. (2012). *La representación prohibida*. Amorrortu.
- Neiman, S. (2012). *El mal en el pensamiento moderno*. Fondo de Cultura Económica.
- Souto, V. (2007). *Aporías de la construcción artística de una memoria del horror*. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Universidad de Buenos Aires.

LA VIDA COTIDIANA EN TIEMPOS DE CERVANTES: UN ACERCAMIENTO A TRAVÉS DE LA ILUSTRE FREGONA¹

Recibido: 3 noviembre 2022 * Aprobado: 9 mayo 2023

NOELIA NÚÑEZ PREZA

Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros.

Departamento de Español (HUFS).

Seúl, Corea del Sur

noelianp@hufs.ac.kr

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo revisar algunos de los aspectos de la vida cotidiana de la época Moderna reflejados en una de las *novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes Saavedra, 'La ilustre fregona' (1613), en la que, tras su análisis, se han identificado cuestiones relativas a la organización social de ese periodo, las estructuras familiares, el trabajo, el ocio o la vestimenta, lo que, sin duda, ayuda a un mejor entendimiento de la obra y del contexto en el que fue creada. A partir de esta novela se puede observar cómo era la vida de España en siglo XVII, tanto de las clases privilegiadas como de las menos favorecidas. También, se ha podido observar la evolución histórica que han tenido en la sociedad en su conjunto las relaciones laborales o bien las formas de entretenimiento. Asimismo, la mentalidad predominante se puede apreciar a través de los recursos literarios que utilizó el

autor, como la alusión, pues como él mismo lo afirmó, sus 'novelas ejemplares', son muestras de la realidad.

Palabras clave: literatura, Miguel de Cervantes, novelas ejemplares, Edad Moderna, La ilustre fregona.

Abstract

This article aims to analyze some of the aspects of daily life in the Modern Age reflected in one of Miguel de Cervantes Saavedra's exemplary novels, *La ilustre fregona* (1613), in which, after its analysis, we have identified issues related to the social organisation of the time, family structures, work, leisure and clothing, which undoubtedly helps to better understand the work and the context in which it was created. From this work it is possible to observe what life was like in 17th century Spain, both for the privileged and for the less favored. The historical evolution of labour relations and

¹ Este trabajo fue apoyado por el Fondo de Investigación de Estudios Extranjeros de la Universidad de Hankuk.



forms of entertainment in society as a whole can also be observed. Likewise, the predominant mentality can be appreciated through the literary resources used by our author, such as allusion, since, as he himself

stated, his exemplary novels are samples of reality.

Keywords: literature, Miguel de Cervantes, exemplary novels, Modern Age, La ilustre fregona.

INTRODUCCIÓN

Una de las formas de conocer los usos y costumbres de un país en un determinado periodo, como se sabe, es precisamente a través de sus textos literarios. En el caso de España, se han tenido noticias sobre cómo era la vida cotidiana de la edad Moderna a través de algunas obras de Lope de Vega ('El perro del hortelano', 'El caballero de Olmedo', 'Fuenteovejuna', etc.); Francisco de Quevedo ('Historia de la vida del Buscón'); Calderón de la Barca ('La dama duende' o 'El alcalde de Zalamea')² y, en el caso de Miguel de Cervantes Saavedra, lo hizo a través de sus 'Novelas Ejemplares'. Así, teniendo como hilo conductor una de estas últimas: 'La ilustre fregona' (1613), se presentará una aproximación a la cotidianidad de la España de ese periodo.

Antes bien, habría que mencionar que otras de las fuentes para el conocimiento de los hábitos de la vida diaria de la sociedad española de la época Moderna son las históricas. Entre ellas se pueden citar 'La vida cotidiana en la España del Siglo de Oro', de Fernando Díaz-Plaja y también el volumen colectivo 'La vida cotidiana en el mundo hispánico' (siglos XVI-XVIII), editado por Manuel Peña Díaz, obras de consulta imprescindible cuando se realiza un estudio de carácter historiográfico. En el caso que nos ocupa, si bien se toman en cuenta estudios como los mencionados anteriormente, se parte de la obra literaria, es decir, desde un punto de vista filológico, puesto que el objetivo ha sido identificar, por ejemplo, ¿Qué reflejó Cervantes del contexto de la época? ¿Cómo lo presentó y qué enfoque le dio? ¿Cuál fue la crítica implícita a la sociedad a través de recursos propios de su obra como es la alusión?

² Entre las investigaciones que se han centrado en el estudio de la vida cotidiana en algunas obras literarias de los escritores españoles mencionados encontramos: Sainz, J. V. (2019). Fuente Ovejuna gitana: un clásico desde la justicia social. In *Fuente Ovejuna (1619-2019): pervivencia de un mito universal*, 311-326. Instituto de Estudios Auriseculares (IDEA); Vila, J. D. (1999). La madre sin nombre: violación, clausura e ideología en 'La ilustre fregona'. Vitse, M. (1996). Sobre los espacios en "La dama duende": el cuarto de don Manuel. RILCE, 12, 2, 1996, 337-356 y Revaliente, I. J. (2013). Cultura oral y vida cotidiana: la blasfemia en Andalucía (siglos XVI-XVII). *Historia social*, 3-21.

La revisión sobre los aspectos cotidianos inmersos en ‘La ilustre fregona’ permite interpretar no sólo la mentalidad de la época, sino también identificar los tipos de estructuras sociales, familiares y laborales que tenían, además de conocer las diferentes actividades destinadas al ocio o bien, la indumentaria (vestimenta) o mobiliario que podían poseer las diferentes clases sociales³.

EL AUTOR⁴ Y SU OBRA

En cuanto a Don Miguel de Cervantes Saavedra, el autor más universal de la literatura española, se hará detención en presentar datos biográficos, pues su vida es ampliamente conocida, sólo interesa destacar algunas cuestiones relativas a su quehacer literario, concretamente, las relacionadas con la génesis de las ‘Novelas Ejemplares’. Sobre su incursión en el mundo de las letras, se sabe que el autor habría escrito una de sus primeras obras en torno a 1567, sería un soneto dedicado a la reina Isabel de Valois. Después, tras su periplo por Italia y su cautiverio en Argel, en donde tuvo un desempeño notable en la batalla de Lepanto, pudo volver a España hasta el año 1580, a costa de sacrificios de su familia y al regresar lo hizo pobre y con la mano izquierda inmovilizada.

Ya en España, retoma su producción literaria, así entre 1581-1583, escribe la novela pastoril ‘La Galatea’, obra que fue publicada en Alcalá de Henares en 1585. Después hubo un largo paréntesis, y es hasta el año 1605 cuando aparece la obra que le consagró como uno de los grandes escritores, ésta fue la primera parte de ‘El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha’. Y, en el año 1613 publicó sus ‘Novelas’ ejemplares, que agrupa doce relatos cortos que siguen el modelo de la novela corta italiana, que fueron escritas por el autor entre 1590 y 1612 y que las tituló así, como figura en el ‘Prólogo’ de esta obra, porque consideraba que eran didácticas y porque había sido el primero en escribir este tipo de textos en nuestra lengua:

³ Sobre la percepción que Miguel de Cervantes pudo haber tenido de la realidad del momento y de la manera de reflejarla en sus obras, véase en: Tejera, L. Q. (2000). Vida cotidiana en tiempos del Quijote: Personajes, espacio y reflexiones en el contexto de la realidad transformada. *EspeCulo: Revista De Estudios Literarios*, (14), 6., y Chul, P. (1999). La alegoría de España en las novelas ejemplares: *El celoso extremeño*. En *Actas del VIII Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas: El Toboso, 23-26 de abril de 1998* (pp. 413-422). Ayuntamiento de El Toboso.

⁴ Véase en Gutiérrez Sebastián, Raquel (2000). Miguel de Cervantes: vida y obra. *Monte Buciero*, nº 5, p. 225-236.

[...] no hay ninguna de quien no se pueda sacar un ejemplo provechoso [...] yo soy el primero que he novelado en lengua castellana; que las muchas novelas que en ella andan impresas, todas son traducidas de lenguas extranjeras, y estas son mías propias, ni imitadas ni hurtadas: mi ingenio las engendró y las parió mi pluma, y van creciendo en los brazos de la estampa (Cervantes, 1905, pp. 15-16).

Esta obra, presenta, por un lado, la historia de dos amigos ricos que deciden probar suerte como pícaros y, por el otro, la historia de amor entre un hombre rico y una mujer de una clase social inferior, que termina con la unión de éstos, cuando se descubre el origen familiar de la joven. El relato se inicia con la llegada del joven de buena familia Diego de Carriazo a su casa burgalesa, después de haber llevado una vida picaresca en las almadrabas del Zahara. Tras su regreso, convence a su amigo Tomás de Avendaño para que emprendan un viaje al sur de España y también para que se convierta en pícaro, como él.

Para llevar a cabo su plan, deciden mentir a sus respectivas familias, argumentando que irán a la Universidad de Salamanca, y de esta manera conseguir el capital suficiente para poder sobrevivir antes de llegar al nuevo sitio en el que cambiarán su estatus de caballeros por el de pícaros, personajes característicos de la época y prototípicos en la literatura española del Siglo de Oro.

En este punto, habría que mencionar que, como ha apuntado Montero (1993), esta novela se puede considerar una historia verosímil, puesto que está documentado históricamente que los personajes Diego de Carriazo y Tomás de Avendaño son los nombres de dos personas que realmente estudiaron en la Universidad de Salamanca en los mismos años en los que se ubica la acción de 'La ilustre fregona' y, además, también existió en Burgos, entre 1569-1570, un corregidor llamado Diego de Carriazo, por lo que "tales personajes pudieran reflejar a personas que realmente existieron y que Cervantes pudo conocer" (p. 346).

Los jóvenes empiezan su travesía hacia su nuevo estilo de vida. La primera parada la realizan en Valladolid, lugar en el que se deshacen del ayo⁵ Pedro Alonso, que les había encomendado su

⁵ Las familias burguesas de la época tenían a su servicio un ayo, que era la persona que se encargaba del cuidado y educación de los hijos.

respectiva familia para que tuviesen disciplina en su periodo de formación educativa. Pero antes de eso, le quitan cuatrocientos escudos de oro que estaban destinados para su estancia en Salamanca.

Posteriormente, estando ya liberados del ayo, se desvían hacia otro destino pues Tomás de Avendaño desea ir a la Posada del Sevillano (en Toledo) para comprobar lo que se dice por todas partes: que ahí se encuentra una hermosa mujer llamada Costanza, pero que es conocida como 'La ilustre fregona'. Este par de amigos logran introducirse en la posada a base de engaños. Tomás de Avendaño, se hace llamar Tomás Pedro, y se vuelve mozo de mesón y, persiguiendo su objetivo, le declara su amor a la fregona. Por otra parte, Diego de Carriazo, se convierte en aguador en la ciudad de Toledo bajo el nombre de Lope Asturiano, oficio a través del cual conoce la picaresca real.

Al igual que Avendaño, otro de los personajes de la novela, el hijo del corregidor también está interesado en Costanza, debido a esto su padre se apersona con el mesonero para conocer el origen de la chica. El mesonero le explica que su madre fue una bella mujer, que dejó junto con la chica un trozo de cadena y un pergamino que en el futuro alguien tendría que ir a buscar para conocer a qué familia pertenecía la joven.

Días después, llegan los padres de Carriazo y Avendaño. Es en esta ocasión se sabe que don Diego de Carriazo es el padre de 'La ilustre fregona'. Toda vez que se conoce el origen de Costanza, se aprueba la boda entre ella y don Tomás de Avendaño. Asimismo, se pacta la boda entre don Diego de Carriazo y la hija del Corregidor y, la del hijo de este último con la hermana de don Tomás de Avendaño.

A la vista del argumento, se observa la influencia de la novela corta, concretamente, en cuanto a temáticas, pues la concepción del amor es idealizada y también son palpables el sentimiento de honor familiar y caballerosidad, valores de capital importancia en la España de la edad Moderna⁶.

⁶ Sobre el impacto que tuvo la novela italiana en el ámbito español véase en Medrano, M. C. M. (2002). Fuentes italianas para la novela corta española del siglo XVII: las Novelas a Marcia Leonarda de Lope de Vega. *Lemir: Revista de Literatura Española Medieval y del Renacimiento*, (6), 2.

LA VIDA COTIDIANA EN ‘LA ILUSTRE FREGONA’: CONTEXTUALIZACIÓN

LA SOCIEDAD

Esta obra cervantina es ilustrativa en lo referente a la jerarquía de clases sociales que había en la edad Moderna. Así, en un primer momento se conoce que dos de los protagonistas, Diego de Carriazo y Tomás de Avendaño, son hijos de dos caballeros de Burgos, por tanto, ocupaban una posición alta dentro del sistema estamentario (media nobleza). Sin embargo, por decisión propia Diego de Carriazo decide vivir en el estrato más bajo de la sociedad, el de los pobres, llevando una vida picaresca bajo el nombre de Urdiales. Como nos cuenta el narrador, este caballero pasó trece años fuera de la casa paterna, “tan contento de la vida libre, que en la mitad de las incomodidades y miserias que trae consigo no echaba de menos la abundancia de la casa, ni el andar a pie le cansaba...” (Montero 1993, p. 346).

En realidad, Carriazo, desafiando a la clase social a la que pertenecía, se convirtió en maestro (*finisbusterrae=non plus ultra*) de la picaresca en las almadrabas del Zahara, lugar al que con frecuencia iban hijos de nobles atraídos por este ambiente, como puntualizó F. Rodríguez Marín en ‘La segunda parte de la Vida del pícaro, con algunas noticias de su autor’ (Cervantes, 1980, pp. 140-141). El escritor alcalaíno nos ofrece un retrato del pícaro que es pertinente recordar, pues nos muestra cómo eran los hombres que pertenecían a este estrato social en esa región atunera:

¡Oh pícaros de cocina, sucios, gordos y lucios, pobres fingidos, tullidos falsos, cicateruelos de Zocodever y de la plaza de Madrid, vistosos oracioneros, esportilleros de Sevilla, mandilejos de la hampa, con toda la caterva in [n]umerable que se encierra debajo deste nombre pícaro! Bajad el toldo, amainad el brío, no os llaméis pícaros si no habéis cursado dos cursos en la academia de la pesca de los atunes (Cervantes, 1980, p. 141).

También, Tomás de Avendaño, convencido por su amigo, decide dejar su vida holgada como hijo de un noble para convertirse en pícaro, sin embargo, dicho plan se frustra porque Avendaño se enamora de Costanza, ‘La ilustre fregona’. Ambos cambian nuevamente de clase social, él se convierte en mesonero bajo el nombre de Tomás Pedro y su amigo Carriazo en aguador, haciéndose llamar Lope Asturiano, oficios ubicados dentro del tercer estamento.

Dentro de la historia hallamos a otro noble de clase media, se trata del Corregidor, pues es primo del burgués don Juan de Avendaño. Además, está el hijo del Corregidor, 'don Periquito', un joven que también se ha enamorado de Costanza y, para ganar su amor, le canta cada noche en el mesón, de lo que se puede inferir que, al tener los recursos suficientes para vivir, podía llevar una vida bohemia en la mesonería.

Aparecen también, un par de personajes que se ubicarían dentro de los grupos medios de los grupos no privilegiados: el huésped o mesonero y a su esposa, quienes se mantienen del capital que genera su negocio –la Posada del Sevillano, en Toledo– y, en la novela, tienen un rol fundamental pues se encargan de cuidar a Costanza, joven perteneciente a la nobleza media. Se encuentra, asimismo, el ayo, personaje que se ubica en los estratos más bajos de sociedad de la edad Moderna. Pedro Alonso había sido contratado por los padres de los jóvenes para que los acompañase durante su hipotética etapa de estudiantes en Salamanca, sin embargo, le es quitado su trabajo mediante una carta que le escribieron Carriazo y Avendaño:

Vuesa merced será servido, señor Pedro Alonso, de tener paciencia y dar la vuelta a Burgos, donde dirá a nuestros padres que, habiendo nosotros sus hijos, con madura consideración cuán más propias son de los caballeros las armas que las letras, hemos determinado de trocar a Salamanca por Bruselas y a España por Flandes. Los cuatrocientos escudos llevamos; las mulas pensamos vender. [...] Nuestra partida es ahora; la vuelta será cuando Dios fuere servido, el cual guarde a vuesa merced como puede y estos sus menores discípulos deseamos. (Cervantes, 1980, p. 146).

La inclusión del contenido de esta carta se justifica porque es una forma de ilustrar una fuente civil que se utilizaba esa época como medio de comunicación habitual. En este caso, se trata de una misiva en el ámbito doméstico en la que se comunica un hecho que transformará a las respectivas familias de los jóvenes, pues no irán a la universidad sus hijos, algo altamente valorado en la sociedad de la época. Finalmente, tenemos a Argüello y a la Gallega, mujeres que vivían y trabajaban en la posada. Pertenecían a la clase baja, por tanto, no tenían posibilidad con Diego de Carriazo y Tomás de Avendaño, de quienes se habían enamorado, pues las relaciones entre personas pertenecientes a distintos estratos no se podían consumir.

RELACIONES FAMILIARES

El texto que nos ocupa ilustra de manera explícita algunas de las estructuras familiares, así como la relación que se daba entre los personajes de esta novela del siglo XVI. Al inicio de la narración aparecen un par de familias nobles, la de los protagonistas, Diego de Carriazo y Tomás de Avendaño, en apariencia bien avenidas, aunque, como veremos más adelante, en la familia Carriazo nos encontramos diferentes situaciones que no la hacen una familia tradicional burguesa.

Lo primero que se puede observar es que se trata de familias en las que existen fuertes lazos. Ejemplo de eso es cuando se narra el regreso de Carriazo a Burgos, pues se le comunica al lector que “los ojos de la madre habían derramado muchas por él muchas lágrimas” (p. 142), de lo que se puede inferir la importancia que tenía conservar la unión familiar. En cuanto a la familia Avendaño, también se observa como el padre era el centro del núcleo familiar, lo que se ilustra cuando don Juan reconoce en el mesón a su hijo. Éste, al momento, hincó las rodillas “y fuese a poner a los pies de su padre, que, con lágrimas en los ojos, le tuvo abrazado un buen espacio...” (p. 196).

Como se había adelantado, la familia de don Diego de Carriazo presenta algunas peculiaridades que, de acuerdo con los valores de la sociedad de la época, no se ajusta a los cánones de un jefe de familia común puesto que cometió adulterio, hecho que era considerado por los moralistas como una pecado o delito grave. La infidelidad que cometió don Diego de Carriazo tuvo consecuencias, pues este noble se convirtió en padre de una niña de nombre Costanza: ‘La ilustre fregona’. En este sentido, habría que apuntar que no se trató de un adulterio en toda regla, ya que Costanza fue producto de una violación que el propio padre confesó al mesonero, estando presente su amigo don Juan de Carriazo y el Corregidor:

Era por extremo hermosa, y el silencio, la soledad, la ocasión, despertaron en mí un deseo más atrevido que honesto, y sin ponerme a hacer discretos discursos cerré tras mí la puerta, y llegándome a ella, la desperté, y teniéndola asida fuertemente le dije: «Vuesa merced, señora mía, no grite, que las voces que diere serán pregoneras de su deshonra: nadie me ha visto entrar en este aposento; que mi suerte, par[a] que la tenga bonísima en gozaron, ha llovido sueño en todos vuestros criados, y cuando ellos acudan a vuestras voces no podrán más que quitarme la vida, y esto ha de ser en vuestros mismos brazos, y no por mi muerte

dejar de quedar en opinión vuestra fama. Finalmente, yo la gocé contra su voluntad y a pura fuerza mía... (Cervantes, 1980, p. 194).

Como se puede observar en este fragmento, era el honor de una mujer el que se cuestionaba en esa época y, el acto de violación, desde la perspectiva del personaje se considera un hecho de poca importancia y, al parecer, tampoco sorprendió a los otros hombres ahí presentes. En lo relativo a la violación, como ha señalado Cadarso (1989), las mujeres de la época se encontraban en total indefensión, de ahí que “intentaran solucionar su problema al margen de los tribunales y de sus familiares, aferrándose a la esperanza de que el violador se casase con ellas y quedasen encubiertos los hechos” (p. 126). La deshonra no sólo afectaba a ellas sino también a su propia familia y a su descendencia. Otra alternativa que tenían las mujeres violadas era el suicidio el cual era autorizado por algunos padres de la Iglesia, quienes lo preconizaban como alternativa (Vila, 1999, p. 199).

Por otro lado, en ‘La ilustre fregona’ se puede interpretar cómo a través de la omisión del nombre de la madre de Costanza, la mujer viuda violada, se intenta proteger su honra pues de ella sólo se sabe la belleza que poseía, la manera como parió a la niña y el mecanismo que ideó para que el padre encontrase a su hija⁷. Aquí, nos encontramos ante una práctica común de la época: el abandono de infantes cuando no eran deseados, en este caso, no por no poseer los medios para la manutención de la niña, sino porque había sido un embarazo no deseado, producto de una violación.

Costanza no queda desprotegida, pues, además de que la madre le dejó una cuantiosa suma de dinero (30 mil escudos), dejó pistas al dueño del mesón para que el padre la buscase. Estas fueron: las mitades de una cadena de oro y de un pergamino, que serían los signos que identificarán a la muchacha. Las otras partes se las hizo llegar a don Diego de Carriazo para poder reconocer a su hija y, justo cuando se unen las cuatro partes, se conoce quien es la familia de ‘La ilustre fregona’.

El descubrimiento del origen de Costanza da lugar a otro tipo de relación familiar. Como se había mencionado anteriormente, el joven Tomás de Avendaño se había enamorado de ella. Mediante

⁷ En la obra se narra que fue el doctor de la Fuente quien trajo al mundo a Costanza. Es pertinente mencionar este dato, porque de acuerdo con las investigaciones de diversos estudiosos, existió un médico con este apellido que era también catedrático en la Universidad de Toledo entre fines del siglo XVI y los inicios del siglo XVII, lo que evidencia la importancia que tenía Cervantes en dar verosimilitud a su obra (Cervantes 1980, 186).

una carta le había declarado su amor⁸ que, hasta ese momento, parecía imposible dado que pertenecían a clases sociales diferentes, sin embargo, a partir de ese momento la situación era distinta. El reencuentro entre padre e hija fue irrelevante, pues lo que más interesaba era concertar el matrimonio de Costanza y con ello hacer perdurar el renombre de la familia burguesa a la que pertenecía.

El Corregidor, don Juan de Avendaño y don Diego de Carriazo acordaron las bodas de sus hijos, y se hizo una boda triple. Se pactó que Costanza se casaría con Tomás de Avendaño, dándole el dinero que había dejado la madre de la chica como dote; el hijo del Corregidor, don Pedro, que también estaba enamorado de Costanza se comprometió con la hermana de Tomás de Avendaño y, don Diego de Carriazo con la hija del Corregidor. Y fue esta última pareja la única que tuvo descendencia (Cervantes 1980, p. 198), cumpliendo así uno de los roles asignados a las mujeres de la época, el ser amas de casa y madres.

Como se puede constatar, los acuerdos a los que llegan los jefes de familia para casar a sus hijos, se pueden considerar como apunta Bel Bravo (2006) “una estrategia patriarcal destinada a la consecución de objetivos como la continuidad de la línea masculina, la preservación intacta del matrimonio o su incremento, la obtención de alianzas políticas útiles en el sistema del poder local...” (p. 24), una práctica extendida en la edad Moderna, en la que los hijos, especialmente, las mujeres tenían poca libertad de decisión.

EL TRABAJO: OFICIOS Y PROFESIONES

La concepción del trabajo a través de la historia ha evolucionado, pues no siempre ha sido de libre elección como sucede en nuestra actualidad (Edad Moderna). Si en la Edad Antigua el trabajo se caracterizó por tener un sistema de esclavitud (cuando la persona no es dueña ni de su propia vida), en la Edad Moderna se distinguió por tener un sistema de servidumbre (cuando el trabajo se realiza en función de las necesidades de una finca que pertenece a un señor). Sin embargo, como bien apunta Lousada (2021), resulta necesario matizar que, en realidad, se trata de un “predominio de

⁸ Nuevamente aparece el uso de esta fuente civil, en este caso, de tipo personal, que ilustra la importancia que tenían las misivas para este tipo de declaraciones.

alguno de los tres sistemas sobre los otros dos en cada una de las edades históricas, no de un triunfo pleno del sistema” (p. 3), lo cual es constatable en el siglo XXI en el que todavía se tienen noticias de trabajos forzados o trata de personas.

Centrándonos en el periodo que nos ocupa, el de la edad Moderna, los oficios en los ámbitos urbano y rural presentan rasgos diferenciadores. En el primero, aparecen los oficios libres organizados en gremios y los extragremiales, aquellos en los que habían de realizarse labores forzosas y, en el segundo, el rural, se trataba de una relación servil, es decir, cuando el trabajador mantenía una relación directa con el señor (Lousada, 2021, p. 5), que también podía darse en la ciudad y es donde se ubican los oficios mencionados en ‘La ilustre fregona’, como veremos a continuación.

En esta ‘novela ejemplar’ lo que resulta llamativo es el trabajo por elección que eligen los protagonistas. Si al inicio se sabía que los hijos de dos prominentes señores de la sociedad burgalesa habían abandonado su cómoda vida y la oportunidad de asistir a la universidad para convertirse en ‘pícaros’, más tarde nos enteramos de que, por decisión propia, deciden dedicarse a profesiones a las que sólo podían aspirar las clases bajas. Por un lado, don Tomás de Avendaño se convierte en mozo del mesón del Sevillano para estar cerca de su amada Costanza, y, por el otro, Diego de Carriazo, se convierte en aguador, con el objetivo de acompañar a su amigo.

Avendaño se había hecho del puesto de mozo, debido a que el empleado anterior, según el mesonero, se había ido por culpa de dos mujeres que trabajaban ahí, que eran apodadas la Gallega y la Argüello. En cuanto al oficio que habría que desempeña este joven burgués, se describe que se encargaría de despachar celemines como agua, siempre bajo el debido registro en el libro que le había entregado el dueño (Cervantes 1980, p. 157).

El trabajo de un mozo era servil pues dependía de manera directa el mesonero. El mozo/a es definido por la RAE como la “persona que sirve de criado, en especial la destinada a menester determinado”, se trataba de un oficio y los había de diferentes tipos: de taberna, de caballos, del servicio doméstico, de cocina, recaderos, aguadores, ayudantes del ejército o inclusive de retrete. Su función era primordial dentro del engranaje social de la época, aunque no eran retribuidos

económicamente como les correspondía y, en ocasiones, tenían que soportar malos tratos por parte de su señor.

Y también, habría que observar que, en el ámbito de la servidumbre, al igual que en otros oficios, la diferencia del rango que se tuviera dependía de género (Campo, 2006, pp. 99-100). Por ejemplo, en la esfera doméstica, el término cocinero sólo podía atribuirse al hombre, pero también sucedía en los gremios, pues las costureras o albañilas, aunque realizaran las mismas tareas que el varón no podían acceder al título de sastra o peón, respectivamente. En relación con lo anterior, en la obra literaria queda asentado que Tomás de Avendaño era un mozo de taberna, sin embargo, la Gallega y la Argüello son descritas como criadas aun cuando realizan tareas relacionadas con el buen funcionamiento del mesón.

Además, estas últimas son descritas como mujeres atrevidas que intentan conquistar a los hombres, procurando a toda costa halagarlos, aunque sin éxito, pues Diego de Carriazo se sentía intimidado por la Argüello al grado de afirmar que antes se dejaría “ahorcar que corresponder con el deseo de tan mala hembra...” (Cervantes, 1980, p. 163). Sobre este último calificativo se podría interpretar en dos sentidos. Por un lado, que el autor diera por hecho que esta mujer dedicase a la prostitución, actividad que ya estaba regulada en la edad Moderna, pero al tener que cumplir con el pago de ciertos aranceles (Lousada, 2021, p. 14), muchas mujeres lo hacían en la clandestinidad. Y, por el otro, que solo se tratase de una expresión misógina que, por otra parte, no sería rara en este contexto pues como se vio en el apartado anterior la violación de la madre de ‘La ilustre fregona’ fue narrada como un hecho normal.

En otro orden de ideas, el otro protagonista Diego de Carriazo eligió ser aguador, otra tipología del mozo que tuvo capital importancia en la vida cotidiana de los poblados, aunque tenía una “escasa o nula influencia económica y social de este gremio y, en segundo lugar, por poca consideración de la que gozaba este colectivo” (Lacámara, 2022, p. 356). El trabajo del aguador era el de suministrar agua a los ciudadanos que no tenían pozo en su domicilio. Esta era transportada en cántaros o barriles para rellenar las cisternas o depósitos con los que contaran las casas. Este oficio perduró hasta finales del siglo XIX. En Madrid, por ejemplo, se empieza a extinguir el oficio a partir de la inauguración del Canal de Isabel II en 1858.

Había varios tipos de aguadores, su clasificación estaba determinada por la manera de trasladar el vital líquido: los chirriones la llevaban en recipientes de madera llamados cubas sobre carros tirados por mulas; los que la llevaban en el cántaro hasta la casa habitación de los clientes y los tradicionales, cantareros de azacán⁹, que ayudados por burros transportaban varios cántaros. Es precisamente este tipo en el que se adscribe el protagonista Diego de Carriazo, que había optado al puesto tras escuchar al huésped que había necesidad de gente que fuera a buscar agua al río, pues uno de los mozos que traía grandes cantidades de agua había renunciado al puesto.

Otro de los trabajos que aparece es el del corregidor, figura que fue institucionalizada con el Ordenamiento de las Cortes de Toledo en 1480, aunque está documentado su función con anterioridad al reinado de los Reyes Católicos (Asenjo-González, 2015). Se trataba de un funcionario designado por la monarquía que se encargaba de administrar los recursos de las ciudades, así como vigilar por la seguridad y dar seguimientos a cuestiones relacionadas con la obra pública o el comercio.

Era un trabajo por encargo que perduró en España por más de quinientos años. El corregidor servía de enlace entre los súbditos y los reyes y, a su vez, era una figura de poder en el ámbito provincial o municipal. Su autoridad en la obra se observa en el momento en el que se presenta en la mesonería para pedir que le informen quién 'La ilustre fregona' en la que tiene interés su hijo. El Huésped y su esposa, tomando en cuenta el rango de este, le confiesan el origen noble de la chica y la manera como les fue entregada para que se encargaran de su crianza (Cervantes, 1980, p. 184-189).

ACTIVIDADES DE OCIO

Las actividades destinadas a disfrutar o eludir el entorno cotidiano han sido una necesidad en la historia de la humanidad, y en la edad Moderna no fueron la excepción. Estas eran diferentes entre las distintas clases sociales y, además, en el caso de la nobleza, según el criterio del clero y los grupos conservadores estas debían tener un fin. Por ejemplo, la caza era bien vista porque era una forma

⁹ Vocablo árabe para designar a quienes se encargaban de llevar el agua a las casas. Se les llamaba así a los aguadores en Andalucía.

de adiestramiento o bien, el ajedrez, pues podía ayudar a entender estrategias susceptibles de aplicarse en la guerra (Sánchez, 2018).

Por otra parte, también había actividades en las que participaban las clases altas y las menos favorecidas como sucedía con las corridas de toros o las funciones teatrales, eventos colectivos en los que las jerarquías se difuminaban. Además, las celebraciones que marcaba el calendario, algunas de estas asociadas al cristianismo, formaban parte del ocio: Semana Santa, fiestas carnestolendas, Corpus Christi o las romerías.

Asimismo, el ocio lúdico estaba bastante extendido entre todos los estratos sociales, dentro de este destacaban los juegos de mesa como los de naipes y el de damas¹⁰. En la novela que nos ocupa aparecen algunos de estos. Por ejemplo, en las primeras páginas se nos cuenta lo que hacía don Diego de Carriazo cuando llevaba una vida de pícaro en las almadrabas de Zahara, “aprendió a jugar a la taba en Madrid, y al rentoy en las ventillas de Toledo, y a la presa y pinta en las barbacanas de Sevilla...” (Cervantes, 1980, p. 140)¹¹.

Otro de los episodios en donde vuelve a ser protagonista el juego de cartas, es después de que Diego de Carriazo, o más bien, Lope Asturiano, su nombre como aguador, compra un asno que, inmediatamente pierde en una apuesta, con excepción de la cola, según él, por lo que se hace célebre). Sin embargo, logra recuperarlo gracias a una partida de naipes llamada ‘primera’, que consiste en ir:

dando cuatro cartas a cada uno: el siete vale veinte y un puntos, el seis vale diez y ocho, el as, diez y seis, el dos, doce, el tres, trece, el cuatro, catorce, el cinco, quince, y la figura diez. La mejor suerte, y con que se gana todo es el flux, que son cuatro cartas de un pale, después el cincuenta y cinco, que se compone precisamente de siete, seis y as de un palo...” (Cervantes, 1980, p.180).

¹⁰ Sobre este tipo de ocio, véase en Molina, Á. L. M. (1998). Los juegos de mesa en la Edad Media. *Miscelánea medieval murciana*, (21-22), 215-239. Recuperado de: <https://revistas.um.es/mimemur/article/view/j7861/7621>

¹¹ La taba es un juego en que se tira al aire un huesecillo de carnero y se gana, se pierde o no hay juego si se cae al suelo; el rentoy y la presa y pinta se tratan de juegos de naipes

Así, gracias a este juego de naipes, Lope Asturiano no sólo recupera a la bestia, sino que también todo su dinero, el cual reparte entre los presentes. Dicha argucia fue posible gracias a su experiencia en el mundo picaresco años atrás, pues ante los presentes queda como un caballero.

En relación con las fiestas religiosas de la época, la madre de 'La ilustre fregona', asiste a una de estas después de haberla parido, concretamente, se refiere a su participación en una romería en el santuario de Nuestra Señora de Guadalupe¹², ya que había hecho ese voto. Así pues, después del parto, descansó seis días en la mesonería y, posteriormente, cumplió su promesa a la virgen. A los veinte días regresó y fue el momento en el que entregó dinero al huésped para que cuidase de su hija.

Otras de las actividades de entretenimiento colectivo que se ofrecían en la Posada del Sevillano eran las veladas para el disfrute quienes se hospedaban ahí. Una de estas celebraciones, se trató de una muestra de cariño de la Argüello hacia Lope Asturiano, de quien estaba enamorada, por lo que el joven burgués se sentía acosado a tal grado que buscaba la oportunidad de poder abandonar la hospedería, aunque eso implicase dejar sólo a su mejor amigo.

En ese baile Lope Asturiano tocó guitarra y la Argüello cantó, de manera que hubo gran variedad, pues se ejecutaron zarabandas, chaconas y folías al uso. Las primeras, como se sabe, eran danzas lascivas que tuvieron gran éxito en la región de Andalucía. Las chaconas eran llamadas también 'indianas amulatadas' o 'chaconas mulatas', porque existe la teoría que pudieran haber tenido ascendencia americana, en la obra que nos ocupa, se hace patente a través de la voz del Asturiano:

Entren, pues, todas las ninfas
y los ninfos que han de entrar,
que el baile de la chacona
es más ancho que la mar.

Requieran las castañetas

¹² Ubicado en la provincia La Puebla de Guadalupe en Cáceres, España.

Y bájense a refregar

Las manos por esa arena

o tierra del muladar

[...]

El baile de la chacona

encierra la vida bona (p.168).

En cuanto a las folias, que también se ejecutó una en esta velada, se trata de una danza portuguesa “de mucho ruido [...] llevan unos ganapanes disfrazados sobre sus hombros unos muchachos vestidos de doncellas [...] y es tan grande el ruido y el son tan apresurado, que parecen estar juntos los unos y los otros fuera de juicio” (p.169). Y, finalmente, el Asturiano entona también una zarabanda:

¡Qué de veces ha intentado

aquesta noble señora,

con la alegre zarabanda

el pésame de la perra mora

entrarse por los resquicios

de las casas religiosas

a inquietar la honestidad

que en las santas celdas mora! (p.169)

De acuerdo con lo narrado en ‘La ilustre fregona’, se puede inferir que, por lo menos, en sitios como en las mesonerías, no era extraño este tipo de bailes para el deleite de los que ahí se hospedaban y, como se puede constatar, siempre era necesaria la presencia de mujeres que amenizaran la fiesta, como en este caso las mujeres que trabajaban en el Sevillano.

OTRAS CUESTIONES: MOBILIARIO, COMIDA Y VESTIMENTA

Este apartado tiene como finalidad resaltar algunas particularidades de la vida cotidiana que se mencionan en 'La ilustre fregona' que, si bien no se desarrollan en profundidad, se ha considerarlo necesario mencionarlas por la importancia que tienen en el contexto histórico de la época; estas son las relacionadas con el mobiliario y la vestimenta (indumentaria). En el caso del primero, a partir del siglo XVI, las clases pudientes españolas empiezan a tener interés por tener muebles en sus casas pues ello, como ha documentado Piera (2012,) "acabó revirtiendo en una demostración de los gustos y riquezas y también del nivel cultural del propietario. [...] estamos hablando de una pequeña minoría de la población que era aquella que tenía el privilegio de acumular y disfrutar de bienes suntuosos..." (p. 160).

Entre el mobiliario más valorado de la época, se encuentran aquellos objetos destinados a guardar las pertenencias de valor como los cofres, baúles o arcas hechos con madera o piel. Otros de ellos eran los escritores que, además de resguardar objetos y documentos, daban al propietario prestigio social, pues era para personas que sabían leer. Se trataba de un mueble transportable; el señor que lo poseía podía llevarlo a donde fuera. La fascinación por estos era en toda Europa, aunque en España la adquisición de estos se multiplicó debido especial interés que tenía el rey Felipe II en ellos. (Piera 2012, pp. 166-168).

La cama, asimismo, era muy apreciada en esa época, aunque podía llegar a ser el mueble más caro en las casas de familias con menos recursos y podía ser parte de las dotes matrimoniales. En las casas burguesas se integraban dentro de los espacios destinados a la intimidad del hogar, por lo que eran colocadas en una cámara junto a "un salón íntimo y reservado para el estudio, la lectura o la práctica de la higiene personal (con una refinada *toilette*) podía ser ocupada por varias personas" (García, 2017, p. 96)

Dicha importancia aparece reflejada en la obra que nos ocupa cuando la madre de la 'ilustre fregona' habla de una 'rica cama', la cual era ambulante, pues ella tenía varios criados que se la podían montar y arreglar en donde ella quisiera. Sin embargo, no tenemos otra información acerca de cómo era la casa de esta viuda burguesa que tuvo que viajar para evitar la deshonra de haber tenido una hija fuera del matrimonio.

Finalmente, se hace referencia a algunas prendas de vestir propia de la época. Si bien cuando se publica 'La ilustre fregona' (1613), España ya no era el centro de moda europea como lo había sido en el siglo XVI, durante el esplendor del imperio, lo cierto es que seguía siendo un aspecto relevante para la sociedad en su conjunto durante la edad Moderna. De esto dejó constancia Cervantes a través de su obra, cuestión que fue ampliamente revisada en el estudio de Bernis (2001).

En la novela ejemplar analizada se hace mención del tipo de ropa que utilizaron los jóvenes protagonistas Carriazo y Avendaño para vender algunas de las propiedades que les habían dado sus padres para su supuesta estancia en Salamanca, ya que necesitaban allegarse de recursos para llegar a su primer destino que eran las almadrabas de Zahara. Así pues, nos narra Cervantes que estos aspirantes a pícaros: "Vistiéronse a lo payo con capotillos de dos haldas, zahones o zaragüelles y medias de paño pardos" (p. 156). El capotillo es una ropa corta que se usaba a manera de capa, por encima del vestido, que llegaba a la cintura.

En cuando a los zaragüelles, es un tipo de prenda como el calzón que podía llegar a la rodilla o al tobillo. También, se habla en el texto citado de las medias, la cuales llegaban hasta las rodillas. Podían ser de algodón o lana. En el texto se menciona que eran pardas, esto es referido a que no estaban teñidas.

Figura 1

*Capotillo de dos haldas:1572. Civitatis Orbis Terrarum
Historische Museum de Frankfurt, Franz Hoefnagel (detalle)*



Adaptado de "El capote, capotillo", por Consuelo Sanz de Bremond. Indumentaria y costumbres en la España medieval hasta el siglo XVII. (<http://opusincertumhispanicus.blogspot.com/2021/04/el-capote-capotillo.html>).

Figura 2

Zaragüelles moriscos estrechos. 2ª mitad XVI. Civitatis Orbis Terrarum, Historische, Franz Hogenberg, editado por Georg Braun, Museum de Frankfurt (detalle)



Adaptado de “Los zaragüelles, zargüel, greguescos, calzón”, por Consuelo Sanz de Bremond. Indumentaria y costumbres en la España medieval hasta el siglo XVII. (<http://opusincertumhispanicus.blogspot.com/2014/09/los-zaraguelles-zaraguel-greguescos.html>)

Figura 3

Zaragüelles moriscos estrechos. 2ª mitad XVI. Civitatis Orbis Terrarum, Historische, Franz Hogenberg, editado por Georg Braun, Museum de Frankfurt (detalle)



Adaptado de “Resumen visual de las prendas llamadas calzas”, por Consuelo Sanz de Bremond. Indumentaria y costumbres en la España medieval hasta el siglo XVII. (Foto: “Creative Commons” por nirak licencia bajo BY CC 2.0. (<https://opusincertumhispanicus.blogspot.com/search?q=medias>))

CONCLUSIONES

La revisión y análisis de la novela ejemplar 'La ilustre fregona' (1613), de Miguel de Cervantes Saavedra ha permitido un acercamiento a la vida cotidiana de la edad Moderna, especialmente, al tipo de clases sociales existentes, las relaciones que se gestaban en las familias o los principales oficios y actividades de ocio que se daban en este periodo histórico.

Ahora bien, si bien se trata de una obra de ficción, habría que mencionar, como ha señalado Montero (1993), que el propio escritor tenía la intención dar verosimilitud a su obra mediante la introducción de personajes con el nombre de gente que realmente existió en la época (Diego de Carriazo, Tomás de Avendaño o el doctor de la Fuente), así como la inclusión de escenarios de la acción que también existieron, como la Posada del Sevillano.

Asimismo, a través de esta novela se pueden estudiar algunos rasgos característicos de la sociedad de la época. Se muestra el mosaico de clases sociales existentes dentro del sistema estamentario, algo de capital importancia, pues de este dependía la riqueza que podía tener, el tipo de trabajo que podía realizar o al que podía aspirar e inclusive, su condición social era factor clave para saber el tipo de ocio al que tenía derecho.

El papel de la mujer es palpable, asimismo, en esta obra, pues documenta el hecho de que las esposas de los nobles tenían poca participación en cualquier ámbito de la vida social. Y, en cuanto a la protagonista que da nombre a la obra, se advierte que solamente se aprecia su belleza. Esta peculiaridad no solo se observa en este relato sino en la mayoría de las novelas ejemplares de Cervantes en las que utiliza el tópico renacentista para describir al género femenino (Nebot, 2004). Costanza no tiene ningún poder de decisión, pues su matrimonio se concierta de acuerdo con los intereses de los padres de los futuros contrayentes. Ni que decir de la madre de 'La ilustre fregona', quien fue ultrajada y, además, se le negó el derecho en esta obra a tener un nombre.

Finalmente, es importante destacar la forma como se ilustra el ocio en la edad Moderna. En este caso, Cervantes ofrece un amplio abanico de los principales juegos que se acostumbraban como la taba, el rentoy y la primera, que, en este caso, el autor lo relaciona con el ocio de la vida picaresca. La diversión nocturna también juega un papel fundamental en la vida de los personajes de la obra, lo cual aporta datos de cuantioso valor para todo estudioso del ocio colectivo.

REFERENCIAS

- Asenjo-González, M. (2015). Función pacificadora y judicial de los corregidores en las villas y ciudades castellanas, a fines de la edad media. *Medievalista. Online*, (18). Recuperado de: <https://journals.openedition.org/medievalista/1075>
- Bel Bravo, M. A. (2006). Familia y Género en la Edad Moderna: pautas para su estudio. En *Memoria y Civilización* nº9. 13-49. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8411019>
- Cadarso, P. L. L. (1989). Los malos tratos a las mujeres en Castilla en el siglo XVII. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, (15), 119-136. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=124662>
- Bernis, C., *El traje y los tipos sociales en "El Quijote"*, Madrid: El Viso, 2001.
- Campo G., A. del (2006). Mozas y mozos sirvientes en la Zaragoza de la segunda mitad del siglo XIV. *Aragón en la Edad Media*, (19), 97-112. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2245388>
- Cervantes S., M. de (1982). *Don Quijote de la Mancha*. Edición de Allen, John Jay, tomo I. Madrid: Cátedra.
- , *Novelas ejemplares*. (1905). Valladolid: Imprenta y librería Jorge Montero. Recuperado de: https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=10359944
- , *Novelas ejemplares*. (1980). Edición de Sieber, Harry. Madrid: Cátedra.
- Chul, P. (1999). La alegoría de España en las novelas ejemplares: *El celoso extremeño*. In *Actas del VIII Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas: El Toboso, 23-26 de abril de 1998*. 413-422. Ayuntamiento de El Toboso.
- Díaz, M. P. (2012). *La vida cotidiana en el mundo hispánico (siglos XVI-XVIII)*. Abada.
- García, F., M. (2017). Revistiendo el interior de los espacios domésticos populares. Cultura material y cotidiana: permanencias y evoluciones. En *La (s) casa (s) en la Edad Moderna* (pp. 93-124).

Instituto Fernando el Católico. Recuperado de:
<https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/36/03/05garcia.pdf>

Gutiérrez S., R. (2000). Miguel de Cervantes: vida y obra. *Monte Buciero*, nº 5. 225-236.

Lacámara. A., D. (2022). Los aguadores en la Zaragoza bajomedieval. *Nuevos trabajos en estudios medievales: historia, arte, filología, arqueología*, 343-363.

Lorenzo C., P., L. (1989): Los malos tratos a las mujeres en Castilla en el siglo XVII". *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, nº 15. 119-136. Recuperado de:
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/article/view/1817/1712>

Lousada, J. F. (2021). El trabajo en la España de la Edad Moderna. *Revista Estudios Jurídicos. Segunda Época*, (21), 1-20. Recuperado de:
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rej/article/view/6765>

Medrano, M. C. M. (2002). Fuentes italianas para la novela corta española del siglo XVII: las Novelas a Marcia Leonarda de Lope de Vega. *Lemir: Revista de Literatura Española Medieval y del Renacimiento*, (6), 2.

Molina, Á. L. M. (1998). Los juegos de mesa en la Edad Media. *Miscelánea medieval murciana*, (21-22), 215-239. Recuperado de: <https://revistas.um.es/mimemur/article/view/j7861/7621>

Montero R., J. (1993): Cervantes y la verosimilitud: *La ilustre fregona*. *Revista de filología románica*, vol. 10. 337-360. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=100825>

Nebot, C., N. (2004). La condición femenina en las *novelas ejemplares* de Cervantes. *Actas del XXXVIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. 11-33. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_38/congreso_38_04.pdf

Piera M., M. (2012). Los muebles con secreto: esconder, exhibir, aprender. *Revista de Historia Moderna* nº 30 (159-175). Recuperado de:
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/25538/1/RHM_30_10.pdf

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ed). Recuperado de <https://dle.rae.es/mozo?m=form>

Núñez, N. (2023). La vida cotidiana en tiempos de Cervantes: un acercamiento a través de La ilustre fregona. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (18), 73-95.

- Revaliente, I. J. (2013). Cultura oral y vida cotidiana: la blasfemia en Andalucía (siglos XVI-XVII). *Historia social*. 3-21.
- Sainz, J. V. (2019). Fuente Ovejuna gitana: un clásico desde la justicia social. En *Fuente Ovejuna (1619-2019): pervivencia de un mito universal*. Instituto de Estudios Auriseculares (IDEA). 311-326.
- Sánchez, B. J. (2018). *El ocio en la época Moderna*. UNED Radio. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Uf1FZFNyVds>
- Sanz de Bremond, C. (20 de agosto de 2022). Indumentaria y costumbres en la España medieval hasta el siglo XVII. <http://opusincertumhispanicus.blogspot.com/>
- Tejera, L. Q. (2000). Vida cotidiana en tiempos del Quijote: Personajes, espacio y reflexiones en el contexto de la realidad transformada. *EspeCulo: Revista De Estudios Literarios*, (14). 6.
- Vila, J., D. (1999). "La madre sin nombre: violación, clausura e ideología en *La ilustre fregona*". Romanos, Melchora (coord.), Parodi, Alicia y Vila, Juan Diego (edits.). *Para leer a Cervantes. Estudios de Literatura Española del Siglo de Oro*. Buenos Aires. Geudeba. Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso", pp. 171-187. Recuperado de: https://www.academia.edu/36757011/_La_madre_sin_nombre_Violaci%C3%B3n_clausura_e_ideolog%C3%ADa_en_La_ilustre_fregona_
- Vitse, M. (1996). Sobre los espacios en "La dama duende": el cuarto de don Manuel. *RILCE*, 12, 2, 1996, 337-356.

IMPACTO DEL USO DE CRITERIOS ESPECÍFICOS EN LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE IDENTIDAD VISUAL CORPORATIVA

*Recibido: 16 noviembre 2022 * Aprobado: 9 mayo 2023*

SANDRA GUADALUPE ALTAMIRANO GALVÁN
*Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterrey, México
sandra.altamiranoglv@uanl.edu.mx*

ALMA LILIA MÉNDEZ RAMÍREZ
*Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterrey, México
alma.mendezrmr@uanl.edu.mx*

MARÍA BERTHA ROJAS GALINDO
*Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterrey, México
maria.rojasgln@uanl.edu.mx*

MARIO ALBERTO MÉNDEZ RAMÍREZ
*Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterrey, México
mario.mendezrm@uanl.edu.mx*

Resumen

La evaluación en la Educación Superior es un tema fundamental, puesto que se debe prestar especial atención al desarrollo de competencias que sean aplicables al desarrollo profesional en el futuro, por lo que esto debe ser considerado al momento de

evaluar. Este estudio se enfoca en conocer el impacto en el aprendizaje del estudiante, del uso de criterios específicos evaluables en la realización de proyectos de identidad corporativa en el aula, además en investigar teorías relacionadas con la aplicación de criterios en la evaluación dentro de la práctica

Año 10, número 18, octubre 2023-marzo 2024
ISSN: 2448-5764

Revista Digital A&H*
<https://revistas.upaep.mx>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

educativa del diseño, y determinar cómo el uso de dichos criterios influye de forma positiva en la calificación de los estudiantes. El estudio se realizó dentro de un enfoque mixto unido a la investigación-acción en el aula, en el cual se pudo demostrar un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes al considerar éstos los criterios específicos en la realización de la actividad tales como mayor puntaje en la adquisición de habilidades además de seguridad en el avance del proceso que le proporciona confianza y contribuye a su autorregulación.

Palabras clave: criterios de evaluación, identidad gráfica, diseño de rúbrica, aprendizaje, investigación acción.

Abstract

How students in Higher Education programs are assessed it's a fundamental issue, considering the special attention paid to the development of skills that can be used in professional settings such as workplace,

hence why that should be considered when evaluating. This research focuses on knowing the impact on the learning process of students based on the use of specific evaluation criteria in the making of projects based on corporate identity in the classroom, investigating theories related to the application of evaluation criteria within the practice of educational design, and determining how said criteria positively impact student's grades. The research had a mixed approach paired with in-class actions, in which we were able to prove the positive impact on student's learning process when considering those specific criteria in assessments such as higher scores in skill acquisition and a rise in confidence that builds their self-regulation.

Keywords: evaluation criteria, graphic identity, rubric design, learning, action-research.

INTRODUCCIÓN

Las rúbricas, elaboradas con el objetivo de evaluar el aprendizaje, se constituyen de criterios que permitan encaminar al estudiante a desarrollar las competencias proyectadas, de tal manera que puedan ser utilizadas habitualmente por él mismo en el desarrollo de sus proyectos posteriores. Se conciben los criterios de evaluación como una "norma a la que se hace referencia para interpretar la información recogida en una actividad de evaluación, es decir, para analizarla y emitir un juicio sobre el resultado del análisis" (Sanmartí, 2010, p.134).

El presente estudio contempla el diseño y la aplicación de criterios debidamente estructurados y planteados dentro de una rúbrica de evaluación para cualificar el ejercicio de las actividades llevadas a cabo en el aula por estudiantes de la asignatura de Identidad Corporativa. Con ella es posible observar, comparando el antes y el después, la mejora del estudiantado al utilizarla como

pauta o soporte en la realización de una imagen de identidad corporativa y así lograr un producto de calidad deseable.

El análisis se realiza a partir del enfoque de investigación-acción en el aula, por parte del docente, de un estudiante de estancias de investigación y del propio alumno; codificando y comparando el antes y después del uso de la rúbrica diseñada específicamente; y de ahí parten los trabajos de desglose e interpretación de resultados donde se aprecia el impacto positivo de su utilización.

Para introducirnos en el tema y partir de fundamentos teóricos que proporcionen un encuadre para entender el análisis que se realiza, se revisarán algunos conceptos relativos a nuestro estudio en el siguiente apartado teórico.

MARCO TEÓRICO

CONTEXTO DE LOS CONCEPTOS: CRITERIOS, RÚBRICA, EVALUACIÓN, COMPETENCIAS

Se inicia definiendo los criterios de desempeño y por el Modelo Académico de Licenciatura de la UANL que tanto rige como los define:

guías o principios mediante los cuales se juzga o evalúa la ejecución de un estudiante, describiendo lo que se busca en la realización de evidencias o productos que genera. De los desempeños se prosigue establecer un proceso de evaluación lo más claro y consistente posible mediante criterios de evaluación explícitamente definidos (UANL, 2020, p. 14).

Éste será la guía que se utilizará como eje central de este estudio para realizar el análisis del impacto en la evaluación de habilidades de los estudiantes.

Sin embargo, también se toman en cuenta las definiciones de otros autores como la de Gallego *et al.* (2011) quien menciona que un criterio de evaluación es “el principio, norma o idea de valoración en relación al cual se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Es la condición que debe cumplir una determinada actuación, actividad, proceso, producto, para ser considerada de calidad” (p. 62), de esta manera tenemos otras perspectivas en dónde apoyar nuestro estudio.

Salto y Rodríguez (2022) mencionan la importancia de fomentar la creatividad a través de una educación innovadora utilizando como recursos, herramientas de evaluación con el establecimiento de los criterios que permitan a los estudiantes mejorar sus destrezas, las cuales definen como “la capacidad de ‘saber hacer’ una o varias actividades de manera satisfactoria” (p. 102). Mencionan que el uso de la rúbrica permitirá un trato entre profesores y alumnos y citan a W. Zhu *et.al.* (2020), quienes refieren una ‘evaluación justa’ dando seguimiento a los aprendizajes planteados desde un principio.

Es por ello que el uso de la rúbrica, puede ser una herramienta que impulse a este fin evaluativo, puesto que “no sólo pretende evaluar los conocimientos del alumnado, sino que, además, debe servir como herramienta de reflexión que le permita tomar conciencia de lo aprendido (...) como guía para cumplimentar las partes en las que se estructura una actividad” (Torres y Perera, 2010, p.148). Las rúbricas elaboradas con el objetivo de ayudar al aprendizaje se constituyen de criterios que permitan que el estudiante desarrolle, de tal manera que sirvan de base para la elaboración de proyectos futuros.

En el tema de la evaluación, se concuerda que debe ser formativa, como lo señala Artieda: “caracterizada por ser continua, integral y humana”, permitiendo a los estudiantes desarrollar y mejorar sus destrezas cognitivas y pragmáticas. Continuando con esta autora, resalta la importancia de la rúbrica en la retroalimentación tanto en el logro de las competencias como en la motivación por superar las dificultades y alcanzar las metas, así como también en la metacognición como un modo de reflexión, donde el alumno analice sus aciertos y desaciertos (2022).

Cuando las rúbricas son utilizadas por los estudiantes como parte de una evaluación formativa del progreso de sus competencias, las rúbricas no sólo evalúan, también enseñan. Utilizadas en una evaluación centrada en el aprendizaje, las rúbricas tienen el potencial de ayudar a los estudiantes a comprender mejor las metas del aprendizaje y los criterios de valoración sobre el grado en que las competencias han sido adquiridas (Mujica, 2018).

Dentro del diseño de la rúbrica existen elementos a tomar en cuenta que van urdiendo la trama de decisiones y acciones que toma el estudiante en la realización de estos proyectos, estos son los criterios de desempeño, competencias a desarrollar, niveles de dominio entre otros factores. “Los

criterios de evaluación son un elemento transversal del procedimiento de evaluación. Tienen que ser coherentes con las competencias, estar explícitos, o implícitos, en los instrumentos de evaluación y facilitar información sobre los niveles alcanzados en los resultados de aprendizaje” (Gallego, *et al.*, 2011, p. 80).

La evaluación no debe ser un acto separado de la enseñanza, sino al contrario, debe estar ligada directamente con los contenidos, con las metodologías, así como con criterios reales aplicables al desarrollo de la profesión en el mundo real, permitiendo así un crecimiento del estudiante y un aprendizaje basado en las competencias para un desempeño exitoso en su área, “la evaluación, incluida en el acto de aprendizaje, comporta una mayor comprensión tanto por parte del profesor como del estudiante sobre lo que se está realizando, así como el conocimiento de las razones de errores y aciertos que se producen” (Bordas y Cabrera, 2001 citado en Martínez *et al.* 2013 p. 374).

CRITERIOS ESPECÍFICOS PARA UNA EVALUACIÓN ESPECÍFICA

Para poder diseñar un instrumento que propicie la sinergia de la enseñanza aprendizaje por medio de estos procesos, definitivamente que uno de los elementos más importantes será la selección y definición puntual de los criterios de evaluación, ya lo afirman varios estudiosos de las rúbricas (Cortés, 2014; Salinas, 2016).

Es importante resaltar que:

los criterios de evaluación y en la medida de lo posible, los niveles de logro que se hayan establecido a partir de éstos (...) estén redactados en forma de resultados de aprendizaje (lo que se espera que el estudiante alcance a conocer al finalizar un período formativo) con su sintaxis completa: proceso, contenido y naturaleza de la ejecución, y con ello, existirán las condiciones óptimas de diseñar instrumentos de evaluación (Cortés de las Heras, 2014, p.4).

Esta especificidad requerida reditúa en proyectos completos y adecuados, elaborados con consciencia de la importancia no sólo de cumplimiento con ciertas características, sino de comprensión de su razón de ser. El estudiante no cumple sólo con el criterio, sino que entiende que

en la construcción de la identidad corporativa se requiere de ciertas características para que funcione como tal; que sea fácil de recordar, que remita al producto o empresa, que sea legible, recordable, es decir que su diseño sea eficaz.

Por otro lado:

es necesario que en los programas se establezcan de manera específica criterios de evaluación de carácter cualitativo y no sólo cuantitativo, es decir, que se determinen diversos aspectos que es fundamental que el estudiante haya desarrollado y/o comprendido, como lo serían, por ejemplo: aspectos formales, aspectos de razonamiento, hallazgos de soluciones nuevas y/o interrelación de conocimientos con otras áreas o disciplinas, etcétera (Rivera, Echavarría 2019 p. 47).

Desde la posición del profesor, se entiende la complejidad del estudiantado, con sus fortalezas y áreas de oportunidad. También se toma en cuenta en cada curso, que los estudiantes no parten de la misma situación social, emocional e incluso académica, por lo que continuamente se realizan los ajustes necesarios para que todos puedan avanzar juntos. En la redacción de criterios es posible hacer estas adecuaciones, cuando la redacción de éstos es específica, adecuada y comprensible para el estudiante y para el profesor, así ambos podrán aportar desde lo particular, pero sin dejar de cumplir con lo solicitado. “Lo importante es desarrollar criterios significativos, adecuados y comprensibles para los alumnos en un contexto educativo determinado” (Díaz 2005, p. 143).

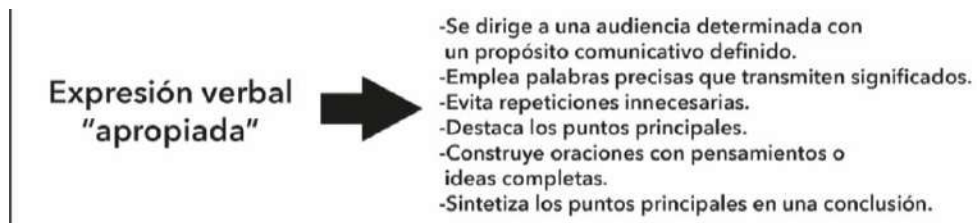
“Los criterios de evaluación, (...) si están redactados en términos de resultado de aprendizaje encierran una información valiosísima, no sólo para determinar las actividades de enseñanza, sino también las actividades de evaluación o pruebas” (Cortés de las Heras, 2014, p.6). Los datos que se desprenden de los criterios de desempeño varían, por supuesto, dependiendo de aquello que se va a evaluar, de la objetividad o subjetividad, del nivel cognitivo del estudiante, el nivel escolar entre otros, por lo que su estructuración puede ser ardua y compleja.

Según Díaz Barriga (2005) “el error más común al definir un criterio de desempeño es su carencia de especificidad” (p. 145). En la figura 1 que aparece a continuación, se puede ver un ejemplo encontrado en el documento de esta autora, en el cual se plantea como ejemplo el criterio enunciado de forma general y se desglosa específicamente lo que realmente se puede evaluar como

expresión verbal apropiada. De esta manera al establecer las normas y niveles de dominio, se evita la ambigüedad de la interpretación tanto del docente como del estudiante.

Figura 1

Expresión verbal 'apropiada'



Díaz Barriga, (2005, p.145).

Por otra parte, en la Tabla 1 se observa la manera en que Cortés de las Heras (2014, p.9) especifica los pasos previos para el establecimiento de criterios de evaluación esenciales en el diseño de una rúbrica apropiada. De manera muy puntual guían la manera en que deben ser seleccionados y enunciados los criterios para que reflejen de manera objetiva el nivel de dominio alcanzado por el estudiante en proyectos que pueden implicar aspectos subjetivos en su valoración como la creatividad.

Tabla 1

Pasos para el establecimiento de criterios de evaluación

Pasos para el establecimiento de criterios de evaluación

- | | |
|----------|---|
| 1 | Identificar globalmente la destreza o producto: pensar en la ejecución de la actividad de evaluación que va a realizar nuestro alumnado (sea un producto o una destreza) de forma global. |
| 2 | Listar sus aspectos importantes: aquellos que se alinean con los criterios de evaluación del currículo, fácilmente identificables, y otros más específicos que no se alejan de ellos. |
| 3 | Limitar el número de criterios (observables): eliminar aspectos redundantes y no observables. |

-
- 4 Pensar sobre conductas importantes incluidas en la actividad de evaluación: criterios que representan las conductas más importantes de la actividad
-
- 5 Expresar los criterios de realización en términos de conductas (alumnos) o características (producto): es la etiqueta que describe la característica principal del criterio de realización.
-

Cortés de las Heras (2014, p.9).

MODALIDADES EN LA EVALUACIÓN

Un aspecto fundamental, mencionado por Gallego *et al.* (2011) es la participación de los involucrados en el proceso de evaluación incluyendo a los estudiantes, lo que se relaciona directamente con el control sobre la evaluación. En la Tabla 2 observamos tres modalidades de evaluación, y su particularidad radica en quien evalúa a quien:

Tabla 2

Modalidades de la evaluación según jerarquía y control

Modalidades de la evaluación según Jerarquía y control

-
- 1 Evaluación por el profesor: proceso por el cual el profesor valora las actuaciones, actividades, trabajos o productos desarrollados por los estudiantes.
-
- 2 Autoevaluación (self-assessment): proceso mediante el cual el estudiante analiza y valora sus propias actuaciones, actividades, trabajos o productos.
-
- 3 Coevaluación (co-assessment, collaborative-assessment, cooperative-assessment): proceso mediante el cual la evaluación se realiza de forma compartida, consensuada y negociada entre el profesor y el estudiante.
-

Gallego, *et al.* (2011, p. 63).

Varios estudios (Bretones, 2018; Förster, 2017; Lindblom-ylänne, *et al.* 2006; Hui-Tzu, 2005 & Rodríguez-Espinosa *et al.* 2016, como se citaron en Centro de Desarrollo Docente UC, 2020) proponen también la evaluación entre pares, debido a que consideran que su naturaleza es más formativa que sumativa como lo es la del docente, ya que el estudiante reflexionará sobre lo que evalúa de manera crítica y autónoma, y se sentirá motivado a prepararse e involucrarse con la

evaluación incluso de forma profesional. Este tipo de evaluación no se opone a la sumativa que lleva a cabo el profesor, sino que la complementa y aporta sus propios beneficios como la reflexión crítica, la motivación, pensamiento crítico, autonomía, involucramiento y desarrollo de destrezas claves.

LA RÚBRICA COMO ESTRATEGIA PARA LOS PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Como se sabe, el aprendizaje es la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que una persona logra ya sea por estudios o experiencias. Como docentes, buscamos cumplir nuestra misión propiciando aprendizajes significativos a través de recursos didácticos y estrategias de enseñanza que favorezcan el desarrollo intelectual y emocional de nuestros estudiantes. Sáez, M., *et al.* (2018) señalan que “la clave es cómo ayudar a los estudiantes a afrontar su aprendizaje de forma intencional, autónoma y efectiva.” (p. 84) En este sentido, se considera la rúbrica como un instrumento de guía que los conducirá en el logro de los objetivos académicos.

También se menciona que “una de las metas centrales de las universidades en el siglo XXI es lograr que los estudiantes controlen su proceso de estudio y adquieran competencias que les sean útiles dentro y fuera de las aulas” (Sáez, 2018, p. 84), precisamente es uno de los propósitos de la rúbrica propuesta con criterios específicos, que los alumnos puedan aplicarla, además del contexto escolar, en el ámbito laboral.

En favor del uso de una rúbrica específica, podemos decir que el estudiante podrá medir su crecimiento en diferentes aspectos, tal como lo refieren los autores Sáez, *et al.* (2018).

En el desarrollo de las tareas propias del currículum de su disciplina, los docentes pueden ofrecer modelos a sus estudiantes y discutir con ellos la aplicación de estrategias de autorregulación a situaciones cotidianas de enseñanza-aprendizaje, facilitando primero su aplicación supervisada y, luego la aplicación autónoma (Díaz *et al.*, 2017; Pérez y Díaz, 2013; Roux y Anzures, 2015 citado por Sáez, *et al.*, 2018 p. 85).

La autorregulación o aprendizaje autorregulado, se refiere a los procesos que usan los aprendices para dirigir sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones a la obtención de sus

metas (Zimmerman, 2000 citado por Schunk, 2012, p. 400). La autorregulación, desde una perspectiva de la teoría conductual, estudia tres subprocesos clave: la autosupervisión, la autoinstrucción y el autorreforzamiento.

Asimismo, implica una autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje es una evaluación de proceso y formativa, donde son prácticas relevantes la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p.365).

Lo que permite transparentar, unificar, y objetivar el proceso y control de la evaluación otorgándole características más significativas y accesibles para el estudiante; ya que los ejercicios de autorregulación, así como su comparación con la evaluación de otros le proporciona confianza sobre la valoración de su desempeño, estos procesos se especifican en la ponencia de Palermo expuesta por Altamirano (2021).

Hernández Rivero (2021) et al. mencionan que:

La evaluación formativa se vincula con la mejora del aprendizaje porque ofrece al alumnado, orientación en las actividades y tareas que realiza, facilita información sobre los procesos subyacentes y orientaciones sobre actitudes, relaciones y conducta; y por último, proporciona pautas sobre las estrategias que han sido empleadas para la autorregulación de su aprendizaje (p. 228).

Para continuar con estos autores y de acuerdo con ellos, señalan que “es este feedback interno el que indica al estudiante si se está enfrentando a la tarea de forma adecuada o si debe introducir algún cambio” (Hernández Rivero *et al.*, 2023) . Sintetizan que la práctica del feedback o retroalimentación tiene que reforzar las capacidades del alumnado para autorregular su desempeño, atendiendo a las siguientes cualidades:

- 1) Clarifica qué es un buen desempeño en la tarea (objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación, estándares esperados).
- 2) Facilita la auto-evaluación (reflexión) durante el aprendizaje.
- 3) Ofrece información de alta calidad sobre su aprendizaje.

- 4) Fomenta el diálogo con el profesorado y con los/las compañeros/as del grupo en torno al aprendizaje.
- 5) Promueve creencias motivadoras positivas y mejora la autoestima.
- 6) Ofrece oportunidades para equiparar rendimiento actual y deseado.
- 7) Proporciona información al profesorado para mejorar su enseñanza (Hernández Rivero, *et al*, 2021, p. 230).

Lo anterior, aplicado a través de una rúbrica con criterios específicos promoverá el aprendizaje particular de la asignatura, contribuyendo a las competencias generales de la profesión con impacto en la comunidad y sociedad en general. Tal como lo señalan Hernández Barriosa y Camargo Uribe (2017):

el reconocimiento de las características de los estudiantes de educación superior reviste importancia en el marco de un contexto global que impele a que los esfuerzos formativos promuevan el desarrollo de competencias personales y profesionales(...)lo cual sin duda es benéfico para los propósitos de desarrollo económico de las naciones y que a la vez insta a un profundo conocimiento del estudiante universitario, el cual debe desarrollarse dentro y fuera de la carrera universitaria de manera autónoma (p.147).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA EL DISEÑO DE IDENTIDAD CORPORATIVA

En la educación superior uno de los aspectos principales de su dinámica es, por supuesto la evaluación de los aprendizajes, ya que su análisis permite la toma de decisiones dentro de los planteles educativos con miras al mejoramiento de programas académicos y procesos (Rivera y Echavarría, 2019), por lo tanto, los elementos que intervienen en esa mecánica revisten una gran importancia para nuestro ejercicio docente.

De tal manera que los criterios de evaluación se vuelven un elemento medular en la configuración y diseño de la rúbrica evaluativa, ya que deben alinearse con las competencias generales y específicas, programas académicos, habilidades proyectadas entre otros componentes

y fundamentos educativos, además de los conceptos y principios propios de cada asignatura. Su enunciación debe ser clara y concreta en cuanto lo que se proyecta, lo que se evalúa y lo que se logra (Gallego, *et al.* 2011).

En el diagnóstico que Rivera y Echavarría (2019) hacen en torno a la evaluación de las artes visuales en la educación superior, se menciona la insuficiencia de criterio en la evaluación del aprendizaje por parte del docente, cuando se evalúa el producto realizado por el estudiante partiendo de la calidad del mismo, sin atender los criterios que determinan si se adquirieron las competencias o habilidades proyectadas para la elaboración de la propuesta presentada, o en su defecto, advertir los pasos o etapas del proceso de elaboración que atienden al desempeño o ejecución de la práctica.

Durante la formación académica como diseñadores gráficos, el estudiante desarrolla habilidades para construir la identidad corporativa, que “al ser una disciplina cuyo trabajo se rige por la creatividad, obteniendo resultados subjetivos (...) es necesario el establecimiento de criterios que permitan al profesional del diseño una guía estándar de criterios de calidad” (Altamirano, 2021).

Aquí surge la necesidad de establecer en el programa académico de esta asignatura, criterios de evaluación más específicos en torno a lo cualitativo y no privilegiar únicamente la parte cuantitativa, donde para establecerlos se tomen en cuenta aspectos que puedan señalar los alcances y soluciones que el estudiante ha logrado y aplicado en la creación de esa filiación corporativa, como recomiendan Rivera y Echavarría (2019).

Altamirano (2022) después de un estudio bibliográfico y de encuestas a diseñadores con experiencia en el campo del diseño de la identidad corporativa propone diez criterios de evaluación, para la creación de la rúbrica:

- Comunicación congruente: Comunica el mensaje que la marca quiere dar, es directo y claro, y se entiende el rubro de la empresa, tanto en signos figurativos como en abstractos.
- Originalidad: Es auténtica, original e innovadora, es creativa y se diferencia de otras.
- Pregnancia: Es fácil de memorizar y de recordar por quienes la perciben.
- Legibilidad: Es fácil de leer y entender.

- **Atemporalidad:** Tiene una vigencia larga, es decir, no tiene una solución generada en la moda o en un tiempo específico.
- **Construcción gráfica:** Se determinan las necesidades de identificación, eligiendo los elementos sígnicos indispensables. Se presenta el logotipo como elemento obligatorio.
- **Capacidad de reproducción:** Se puede reproducir en todos los soportes, tanto análogos como digitales. Resuelve la responsividad y la suficiencia de los elementos que la conforman.
- **Conceptualización:** Representa de manera abstracta y/o simplificada el concepto que la marca desea significar. Expresa los conceptos desde el punto de vista de las relaciones verbales con otros conceptos.
- **Estética vocativa:** Tiene capacidad de llamar la atención de quien la percibe.
- **Calidad gráfica:** Tiene armonía formal o unidad estilística, resuelve el equilibrio, la proporción y se percibe una adecuada ejecución vectorial.

Estos criterios se determinaron a partir de encuestas realizadas a 16 profesionales destacados del Diseño a nivel nacional, y sus respuestas se redujeron a los criterios proporcionados, que a su vez fueron sometidos a juicio de 5 expertos en diseño, también de amplio reconocimiento a nivel nacional que concordaron en elegir los 10 principales, que son los mostrados anteriormente.

En el caso de este estudio, podemos observar que la mayor de sus fortalezas radica en que no sólo se ha trabajado de forma unilateral y descendente, si lo pensamos a partir de su elaboración basada únicamente en el juicio del docente, es decir del profesor a los estudiantes. En cambio, los criterios señalados se consensaron entre un grupo de profesores y profesionales en el ámbito del diseño de Identidad Corporativa, con amplia experiencia tanto académica como profesional experta en el área, por lo que fueron seleccionados los rasgos deseables para un proyecto de este género (Altamirano, 2022). Una vez examinados los conceptos teóricos que han fundamentado este estudio revisaremos los métodos utilizados para realizar el análisis de los fenómenos encontrados.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada tiene un enfoque mixto unido a la investigación-acción, que se desarrolló en dos etapas, realizadas durante el semestre Agosto-Diciembre 2021 en una clase de la asignatura de Identidad Corporativa, que se imparte en el cuarto semestre de la licenciatura en Diseño Gráfico de una Facultad perteneciente a una Universidad pública, ubicada en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, México. La población de estudio estuvo conformada de 27 alumnos: 14 mujeres y 13 hombres. También hubo colaboración por parte de una estudiante de noveno semestre que se encontraba realizando estancia de investigación, realizando actividades de observación, recolección de datos, validación y evaluación.

En cuanto al enfoque mixto, la parte cuantitativa está centrada en los resultados obtenidos a partir de la rúbrica utilizada, con los datos estadísticos de las mismas; mientras que la parte cualitativa se desarrolla en la investigación-acción a través de las actividades implementadas en clase, la observación y análisis de dicha información.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El estudio estuvo conformado de dos etapas, realizadas en el aula, donde los participantes fueron los alumnos y la docente en el contexto de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de identidad corporativa.

Hernández Sampieri (2016), *et al.* citando a otros autores (Álvarez-Gayou, 2003; Merriam, 2009) plantea el propósito de este tipo de estudio que generalmente es utilizado en ambientes cotidianos para enriquecer ejercicios o prácticas específicos, por lo que resulta apropiado para esta investigación. Precisamente, nuestro estudio se beneficia de la información que se recaba con respecto al antes y después del uso de la rúbrica diseñada con criterios específicos. De esta manera nos permite adoptar posturas y decisiones en cuanto al programa y los procesos de evaluación de esta asignatura.

El autor también cita a Sandín (2003): “la investigación-acción construye el conocimiento por medio de la práctica” y menciona algunas características principales:

- 1.- La investigación-acción envuelve la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.).
- 2.- Parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno.
- 3.- Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades (ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver, la estructura a modificar, el proceso a mejorar y las prácticas que requieren transformación) y en la implementación de los resultados de estudio (Hernández Sampieri, 2016, p. 510).

La primera etapa consistió en omitir a los estudiantes los criterios específicos de la rúbrica, quienes realizaron sus proyectos de identidad corporativa únicamente con los requisitos e indicaciones de la docente, sin embargo, ya se les había acercado a la teoría y ejemplos prácticos en donde, de alguna manera, se les enfocaba en esa calidad que deben cumplir los proyectos para ser funcionales; mientras que la segunda etapa fue una evaluación, ya con el conocimiento de los criterios específicos socializados a los estudiantes a partir de la retroalimentación de la docente y la explicación de la rúbrica, en la cual se les solicitó realizar nuevamente el proyecto para lograr una comparación entre la primera y la segunda etapa (Tabla 3). La evaluación de este proyecto se realizó a partir de tres dimensiones:

- Evaluación por docente
- Autoevaluación
- Evaluación por estudiante investigador

Tabla 3

Actividades y etapas de la evaluación con sus dimensiones

	Etapas 1	Etapas 2
Actividad en clase dentro de la investigación-acción	El estudiante inicia un proyecto de identidad corporativa, realizado de manera individual por cada estudiante.	El estudiante corrige el mismo proyecto de identidad corporativa, a partir del conocimiento de la rúbrica y de los criterios específicos

con base en la retroalimentación de la docente.

Dimensiones de evaluación	Etapa 1	Etapa 2
<i>Evaluación por docente: su función era conocer la evolución de los proyectos realizados en cada etapa.</i>	La evaluación por la docente se realizó con la rúbrica, pero sin haberla socializado aún a los estudiantes.	La evaluación por la docente se realizó con la rúbrica, una vez socializada a los estudiantes.
<i>Autoevaluación: su función era conocer la evolución de la percepción del alumno con respecto a sus proyectos, una vez conociendo los criterios.</i>	La autoevaluación fue realizada por cada estudiante, sin conocer los criterios de la rúbrica.	La autoevaluación fue realizada por cada estudiante, utilizando la rúbrica y conociendo ya cada uno de los criterios.
<i>Evaluación por estudiante investigador: su función era conocer la evolución de los proyectos realizados en cada etapa, desde la perspectiva de un par estudiante.</i>	La evaluación realizada por el estudiante investigador se realizó con la rúbrica, sin socialización a los estudiantes.	La evaluación realizada por el estudiante investigador se realizó con la rúbrica, una vez socializada a los estudiantes.

Elaboración propia.

La rúbrica utilizada para la evaluación de los proyectos de identidad corporativa, fue la propuesta por Altamirano (2022, p.7), que cuenta con 10 criterios, los cuales se determinaron a partir de encuestas realizadas a 16 profesionales destacados del Diseño. Y de sus respuestas se abstrajeron

los criterios proporcionados que fueron sometidos a juicio de 5 expertos en diseño que concordaron en elegir los 10 principales, que son: Comunicación congruente, Originalidad, Pregnancia, Legibilidad, Atemporalidad, Construcción gráfica, Capacidad de reproducción, Conceptualización, Estética vocativa y Calidad gráfica.

La rúbrica propuesta por Altamirano (2022), fue realizada específicamente para el área de Identidad Corporativa, y se validó a partir de una prueba piloto con juicio de expertos, mediante una escala de valoración que incluía los términos de univocidad, pertinencia e importancia y en donde en un 90% se consideró su validez, también fue evaluada a partir del uso en clase con los estudiantes, realizando ajustes en la misma y posteriormente:

fue utilizada y analizada por la investigadora, en conjunto con tres docentes que imparten la clase de identidad corporativa en otra universidad, evaluando 40 proyectos, los cuales fueron codificados y evaluados por los cuatro docentes, para posteriormente ser capturado el puntaje en una tabla conjunta que se analizó a través del software SPSS, obteniendo un alfa de Cronbach de 739, que de acuerdo a Landis y Koch (1977) es un valor substancial, considerando dicha rúbrica como válida. (Altamirano, 2022, p.6).

Dicha rúbrica cuenta con cuatro escalas, distribuidas por puntaje, por lo que la evaluación se realizó sumando los puntos de todos los criterios (Tabla 4), realizando un análisis del puntaje completo de los mismos, así también de cada criterio por separado.

Tabla 4

Escalas de Evaluación

Escalas	Puntaje	Descripción
Escala 1: Logrado	30 a 20 puntos	Cumple muy bien con el criterio
Escala 2: Medio	19 a 10 puntos	Cumple bien con el criterio
Escala 3: Bajo	9 a 1 puntos	Cumple parcialmente con el criterio
Escala 4: No Logrado	0 puntos	No cumple con el criterio

Elaboración propia.

Los métodos utilizados, el tiempo dedicado, el trabajo en equipo y los datos obtenidos, permiten reunir los resultados que llevarán al análisis cuidadoso que permita formular y diseñar caminos para mejorar el trabajo como profesores.

RESULTADOS

Para ilustrar el impacto positivo obtenido a partir del uso de la rúbrica con criterios específicamente diseñados para este proyecto, podemos observar la figura 2. Donde la evaluación realizada sin el uso de los criterios (en azul), ejecutada en la primera etapa por la docente encontramos 7 proyectos en la escala 1: logrado, por otro lado, tuvimos otros 7 proyectos dentro de la escala 2: medio, mientras que se obtuvieron 13 proyectos en la escala 3: bajo. Durante la segunda revisión de la docente ya con el uso de la rúbrica específicamente diseñada con criterios detallados (en naranja), encontramos 18 proyectos en la escala 1: logrado, así también 7 proyectos en la escala 2: medio, mientras que en la escala 3: bajo, se obtuvieron 2 proyectos.

Figura 2

Evaluación de proyectos en escala y por etapas



Elaboración propia.

Se observa el efecto positivo en este rubro y los beneficios que brinda la utilización de los criterios en este comparativo de los resultados en cada una de las revisiones que se hicieron con criterios específicos o sin criterios específicos, encontramos que existe un crecimiento mayor en la cantidad de estudiantes que obtuvieron una puntuación de Logrado cuando realizaron su trabajo guiado por los criterios.

Debido a que la rúbrica debe ser diseñada de manera que pueda ser utilizada por otros profesores, reviste gran importancia “desarrollar criterios significativos, adecuados y comprensibles para los alumnos en un contexto educativo determinado” (Díaz Barriga, 2005, p. 143) de esta forma podrá beneficiarse una mayor cantidad de estudiantes y docentes. Por otro lado:

es importante evitar la ambigüedad que dé lugar a la inconsistencia o sesgo a la hora de evaluar por lo que el uso de la rúbrica debe acompañarse de su explicación adecuada al estudiante relacionando los criterios con los conceptos vistos en clase (Díaz Barriga, 2005 p. 145)

Por lo que pondremos como ejemplos los criterios donde se observó el mayor crecimiento y descenso en Logrado y No logrado evidenciando que aumentan los estudiantes que logran realizar el criterio como se solicita y que decrece el número de estudiantes que no logran cumplir lo solicitado. En el caso de este estudio sería en el Criterio de Comunicación congruente donde se observó el mayor aumento en la escala 1: Logrado con 17, y Pregnancia donde se observó que hubo un descenso significativo de estudiantes en la escala 4: No logrado bajando a 2.

Esa redacción de la que venimos hablando se logra gracias a la definición específica del criterio apoyado en la colaboración de profesionales del área del diseño que encontramos en Altamirano (2021) donde en comunicación congruente se desglosó el concepto en los siguientes términos: Entendible, Significativo, Coherente, Comunicativo, Directo, Congruente. Y se definió como el que “hace referencia a significados compatibles con la organización, comunica el mensaje que la marca quiere dar, es directo y claro, y se entiende el rubro de la empresa, tanto en signos figurativos como en abstractos” (Altamirano 2022, p.7).

De manera conjunta el criterio *pregnancia* se desglosó como “fácil de recordar, identificable, reconocible, memorizable. Este criterio hace referencia a que la identidad visual corporativa sea fácil de memorizar y de recordar por quienes la perciben” (Altamirano 2022, p.7).

La especificidad en la construcción de los criterios aunado con su presentación dentro de la rúbrica por parte de la docente hacia los estudiantes permite lograr que los mismos desarrollen proyectos más eficaces usando y desarrollando las habilidades proyectadas.

Reflexionemos sobre el fenómeno que se observa en la figura 3 donde podemos analizar el contraste entre los resultados de uno de los criterios. Se advierte que el diseño específico dado por las características evaluables en el diseño de identidad corporativa ha permitido que, al guiarse por éste, aumente la cantidad de alumnos que obtuvieron la escala 1: Logrado en Comunicación congruente. En el caso de la evaluación realizada por estudiante/investigador subió de 0 a 8 estudiantes con escala 1: Logrado y en el caso de la evaluación realizada por el docente, pasó de 7 estudiantes en escala 1: Logrado a 17; además en la autoevaluación 11 alumnos percibieron que habían logrado el criterio en la primera etapa y 15 en la segunda etapa.

Figura 3

Gráfica Criterio Logrado: Comunicación congruente



Elaboración propia.

Esto permite observar un crecimiento de 29.62 % en la evaluación realizada por el estudiante investigador en el criterio de comunicación congruente y un crecimiento de 37% en la evaluación realizada por la docente. En cuanto a la percepción del estudiante con respecto a su trabajo en su autoevaluación la escala 1: Logrado el crecimiento alcanzó un 40.74 %.

En cuanto a la disminución de la escala 4: No logrado, resulta de interés observar en la Figura 4 como disminuye significativamente la cantidad de alumnos en esta categoría al desarrollar el criterio de Pregunta, donde percibimos que en el caso de la evaluación realizada por estudiante/investigador paso de 9 a 0 estudiantes en dicha escala y en el caso de la evaluación realizada por la docente pasó de 10 estudiantes a 1; además en la primera etapa 2 alumnos percibieron que no habían logrado el criterio, mientras que en la segunda etapa 0 alumnos tuvieron esa percepción. Esto nos permite observar que los estudiantes muestran mayor seguridad y confianza en la elaboración de sus proyectos.

Se puede apreciar un descenso de la escala 4: no logrado de 33.33% en la evaluación realizada por el estudiante investigador y de 33.33% en la evaluación realizada por la docente en el criterio de Pregunta, en dicha escala. En cuanto a la percepción del estudiante en su autoevaluación la escala 4: No logrado, disminuyó. En conjunto se observa que los estudiantes muestran mayor seguridad en la elaboración de sus proyectos.

Figura 4

Gráfica Criterio Logrado: Comunicación congruente



Elaboración propia.

Tanto en la escala 1: Logrado, como en la 4: No Logrado los niveles de crecimiento y decrecimiento permiten reconocer resultados óptimos en la evaluación de proyectos de identidad corporativa gracias a la guía que proporcionan los criterios específicos, establecidos para la evaluación.

La información recabada a través de los trabajos de este grupo de investigación arrojó datos que consideramos valiosos para nuestro quehacer docente. Se vuelve información importante que se transforma en decisiones, aportaciones y aplicaciones que mejora nuestro ejercicio de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Con la investigación se ha demostrado el impacto positivo en la evaluación de las capacidades y habilidades de los estudiantes gracias a un adecuado ejercicio en el uso y diseño de los criterios evaluables dentro de la rúbrica.

La relación entre el criterio y las escalas, así como su correlación con la habilidad a desarrollar en el estudiante se encuentran determinados por la selección adecuada de los criterios y su redacción que reflejan los aspectos inherentes al proyecto que han de ser evaluados tanto de forma como de fondo.

Una redacción precisa y definida como advertimos con este estudio proporciona al estudiante certeza en el quehacer y le instruye sobre los pasos a seguir o por cumplir para desarrollar un proyecto de identidad corporativa profesional y competitivo laboralmente.

Además de la certeza de cumplir con los requerimientos solicitados por el docente, va midiendo su desempeño y puede visibilizar áreas de oportunidad para seguir creciendo. Y toda esta sinergia coadyuva a los procesos de autorregulación necesarios en proceso de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Altamirano, S. (2022). Propuesta de rúbrica para la evaluación del diseño de identidad corporativa. *Designio*, 4(2). ISSN: 2665-6728 (EN LÍNEA) Disponible en: <https://doi.org/10.52948/ds.v4i2.627>
- Altamirano, S. (2021). Criterios de calidad para la creación de diseño de identidad. Ponencia presentada en XII Congreso Virtual Latinoamericano de Enseñanza del Diseño. Argentina: Universidad de Palermo. Disponible: <https://youtu.be/yeAdpIFlaB8>
- Artieda Hernández, A. V. (2022). Rúbricas de evaluación en el rendimiento académico (Master's thesis, Quito: Universidad Tecnológica Indoamérica). Consultado en: <http://repositorio.uti.edu.ec//handle/123456789/2743>
- Centro de Desarrollo Docente UC. (2020). Evaluación entre pares y herramientas para fomentar la retroalimentación formativa. Chile. Universidad Pontificia de Chile.
- Cortés De las Heras, Javier (2014). Diseño de rúbricas. Cuaderno de instrumentos de evaluación No. 2. España: Perro-Ballena Productions.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010) Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo. 3ª edición. México. Mc Graw Hill Interamericana.
- Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. McGraw Hill.
- Gallego Noche, B., Quesada Serra, V. y Cubero Ibáñez, J. (2011). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación. Recuperado el 15 de agosto de 2023 de https://nuestroscursos.net/pluginfile.php/5172/mod_resource/content/2/UF4_Los_Instrumentos_de_Evaluacion.pdf
- Gatica Lara, F. y Uribarren Berrueta, T. (2012). ¿Cómo elaborar una rúbrica? México, D.F: Elsevier.
- Hamodi, C., López Pastor, V., y López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147),146-161. [fecha de Consulta 6 de Agosto de 2020]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13233749009>

- Hernández, A. y Camargo, A. (2017) Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*. (49), 2, May–August 2017, 146-160. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S012005341730016X>
- Hernández Rivero, V.M., Santana Bonilla, P.J. y Sosa Alonso, J.J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.423341>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición. McGraw Hill, México.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2011). Los procedimientos de evaluación. En Rodríguez e Ibarra e-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior. Madrid: Narcea.
- Martínez, E., Tellado, F. y Raposo, M. (2013) La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373-390.
- Mujica, R. (2018) ¿Qué es una e-rúbrica? Blog Docentes 2.0. Recuperado en: <https://blog.docentes20.com/2018/04/que-es-una-e-rubrica-docentes-2-0/>
- Rivera, L. y Echavarría, F. (2019) La evaluación de las artes visuales en México. CAESA. México.
- Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E. y Bruna, D.(2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. *Formación universitaria*, 11(6), 83-98. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>
- Salinas Salazar, M. (2016). Curso: evaluación para el aprendizaje. Envigado: Universidad EIA.
- Saltos Chaglia, Á. E.y Rodríguez González, R. (2022). La Rúbrica como Herramienta de Evaluación Integral de las Destrezas con Criterio de Desempeño. *Revista Mapa*, 7(27), 100 –121. <http://revistamapa.org/index.php/es>

Shunk, D.H. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. 6a. Edición. Ed. Pearson.

Torres, J. y Perera, V. (2010) La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Pixel-Bit. Revista de medios y Educación. Sevilla, España. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128011.pdf>

UANL (2020). Modelo Académico de Licenciatura. Tercera Actualización. Consultado en: <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/08/Modelo-Acad%C3%A9mico-2020-de-TSU-PA-y-Licenciatura-de-la-UANL.pdf>.

EDUCACIÓN HUMANISTA: POTENCIAR Y ELEVAR LA CONCIENCIA

Recibido: 9 mayo 2023 * Aprobado: 24 agosto 2023

JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España
jherrer@edu.ucm.es

Resumen

Ante las constantes situaciones histórico-culturales, retadoras y problemáticas, los humanos llevamos a cabo procesos educativos alternativos. Siempre se ha concretado la realización de los medios adecuados y los fines alcanzables, experiencias de la proyección educativa, desde la visión del ser humano que en cada momento y en cada grupo predominasen. Este es el abordaje del presente artículo.

Palabras clave: educación, procesos educativos, realización educativa.

Abstract

In view of the constant historical-cultural, difficult and problematic situations, human beings carry out alternative educational processes. The realization of adequate means and attainable ends, experiences of educational projection, from the vision of the human being that prevailed at each moment and in each group, has always been realized. This is the approach of this article.

Keywords: education, educational processes, educational achievement.

INTRODUCCIÓN

Una de las líneas maestras de larga tradición civilizatoria, en nuestros tiempos post –post-modernos, post-humanos, transhumanistas–, considera que la realización educativa de las personas ha de atender a la liberación y la emancipación de las mismas. Baste como muestra de ello la breve referencia de algunas ideas que corroboran esa visión crítica. Así, por ejemplo, el mensaje de conocerse a sí mismo del mundo clásico griego, apoyado en la figura de Sócrates (Jenofonte, 2009); la aportación del humanismo renacentista, existir para realizarnos (Pico de la Mirandola, 1988;

Año 10, número 18, octubre 2023-marzo 2024
ISSN: 2448-5764

Revista Digital A&H*
<https://revistas.upaep.mx>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Vives, 1992); y de la conciencia ilustrada europea de la segunda mitad del siglo XVIII, “la humanidad es el carácter de nuestro género: la educación para la humanidad es nuestra tarea” (Herder, 1881, como se citó en Maestre y Romagosa, 2007, p. 62); y la aportación crítica y alternativa, durante las últimas décadas, desde diferentes ángulos como Lipovetski (2006), que analiza nuestro tiempo como cultura del vacío; Freire (2012), “pedagogía del oprimido”, “educación liberadora”; o Eco (2018), liberarse de una cultura banal, superficial, neutra valorativamente.

Consideramos el ser humano como un *nudo de tensores* que viene así articulado desde raíces biopsíquicas, desde exigencias de lo reconocido a lo largo de la historia, ya en Platón (2013) –tres almas, concupiscible, irascible, cognitiva– o actualmente en MacLean (1990) –tres cerebros: reptiliano, límbico, cortex–. De ahí se deriva que la abierta concreción de lo humano plantea la potencial realización en múltiples direcciones, fines, y con muy variadas acciones, medios.

Esa propuesta educativa, anclada en la consideración de la realización humana como un proceso de potenciación y elevación de la conciencia, hoy se justifica y anima como una visión significativa y relevante. Dadas las dominantes acciones culturales que hoy amenazan, atenazan, el logro de una valiosa realización personal y comunitaria. Por eso, esta reflexión sobre cómo proyectar y llevar a cabo la realización educativa para los tiempos actuales.

LA EDUCACIÓN COMO LIBERACIÓN

¿Liberarse de qué y hacia dónde? Proyectar la educación, *liberándose* de algo, afirma dos extremos: i) que hay algo de lo que hay que salir, y ii) que hay algo que hay que conseguir.

¿De qué nos hemos de liberar? De que predomine en la realización personal la fuerza de los tensores naturales, que reducen el mundo que nos es posible lograr. Este interés liberador se ha manifestado activo a lo largo de la reflexión de los tiempos. Baste recordar a Platón que, en la *República*, (2013), afirmaba que el alma ya tenía luz, capacidad de comprender, pero que estaba mal dirigida dicha luz, y que lo que había que hacer era focalizarla bien. No dejarse arrastrar por lo concupiscible e irascible y sí por el conocimiento de la realidad auténtica, lo racional. En el Renacimiento, Vives (1992) pensaba que hay que avivar la fuerza de la razón para que tenga algún

poder sobre las potencias del alma. Y Nietzsche (2006), de manera sintética expresaba esta idea: que la inteligencia es un instrumento al servicio de los instintos, que nunca ha sido libre y que siempre ha sido así.

En definitiva, que la educación de la persona se proyecte como una finalidad y una mediación liberadoras afirma el horizonte de la realización humana. Un esfuerzo de excelencia espiritual en el que predomine el tensor de lo propio humano, la razón. Educarse para animar la libertad. Educarse para construirse más como seres liberados, que como seres controlados y activos desde fuerzas atávicas y cerradas de la naturaleza.

Los humanos no existimos para mantener el ciclo vital de lo natural, instintivo y cerrado. Estamos para existir, hacernos y sabernos responsables de nuestra realización. Somos, desde nuestras raíces biopsíquicas, seres caracterizados por tener que hacernos. Construir nuestra morada, seres *éticos*. Desde esa visión no estamos para ser un número más de una secuencia natural. Más bien, existimos para hacernos. Así, Pico de la Mirandola en su *Discurso sobre la dignidad humana*: “no te he hecho ni celeste, ni terrestre, ni mortal, ni inmortal, a fin de que tú mismo, libremente, a la manera de un buen pintor o un hábil escultor remates tu propia forma” (1988, p. 43). Como escultores o pintores de nosotros mismos hemos de hacernos, tenemos que dar razón de nosotros. Ser los generadores de una conciencia liberada. Experiencia que consiste en salirnos de las pulsiones de la naturaleza que nos pueden cerrar y dominar.

LA EDUCACIÓN COMO EMANCIPACIÓN

¿EMANCIPARSE DE QUÉ Y HACIA DÓNDE?

“Emancipar-se”, del latín *emancipare*, etimológicamente aporta el significado: salir de la mano que te lleva. “E” de ex, desde fuera, salir; “mancipa”, a su vez, de *manu*, mano, y “cipa”, de *capi-o*, *capere*, tomar, llevar, y “ción”, de *-tio*, sufijo, idea, generalización.

Uno de los grandes teóricos de la emancipación humana en los tiempos ilustrados, finales del XVIII y principios del XIX, es el filósofo alemán Kant. En su trabajo *¿Qué es la Ilustración?* afirma que

“la ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad” (1784, p. 481; 2007, p. 17).

APRENDER A EMANCIPARSE

En la perspectiva de la educación liberadora se afirma el proyecto humanista de subrayar la presencia del tensor racional sobre la fuerza de los substratos atávicos de la naturaleza. Esto es, liberar la voz de la razón de los gritos dominadores de lo irracional. De modo complementario educarse en el afán emancipador de la conciencia es afirmar la realización de la conciencia de modo autónomo. Aún en el recuerdo de Kant (1980), es este pensador quien argumentó sobre el superior valor de la ética, regulación moral, autónoma, no heterónoma, reconocida en la vigencia del *imperativo categórico*: actúa de tal manera que tu conducta pueda convertirse en acción universal.

Pensar en la educación como un proyecto emancipador afirma la excelencia de lo racional, del tensor propiamente humanista, saliendo de la mano protectora y acomodadora que nos pueda inundar y controlar como dependientes, heterónomos.

RAZÓN DE SER DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA Y EMANCIPADORA

¿En qué visión del ser humano fundamentar la proyección educativa liberadora y emancipadora?
¿Cómo pensar el ser humano para derivar la proyección liberadora y emancipadora de la educación?

El ser humano es educable, experimenta procesos educativos por una serie de matices: i) que es un ser de razón, *logos*; ii) de donde se deriva que es ser abierto, un ámbito de posibilidad; iii) que, en consecuencia es, no para repetir la secuencia natural de un cliché cerrado, sino que existe para construir la propia morada personal, la conciencia.

¿Qué aporta esa visión, idea, humanística, de la conciencia? Nos ayudan a la respuesta dos ilustrados alemanes, J. G. Herder (1744-1803) y J. B. Erhard (1766 -1827). Respectivamente: “la humanidad es el carácter de nuestro género: la educación para la humanidad nuestra tarea” (Herder, 1881, como se citó en Maestre y Romagosa, 2007, p. 62). Dos afirmaciones de elevado interés:

i) “La humanidad es el carácter de nuestro género”: la señal de identidad del género humano es la humanidad, llevar a cabo el programa de lo humano. Esto nos deja un interrogante clave: ¿qué aporta esa marca de lo humano en nuestra experiencia? Por ello, el mismo ilustrado continúa:

ii) “La educación para la humanidad es nuestra tarea”: que, si la marca de nuestro género es la humanidad, es razonable afirmar que la educación para ese carácter es nuestra tarea.

Dos afirmaciones complementarias y el mantenimiento de dos incógnitas, ¿qué de la humanidad y qué de la educación? La aclaración de estas dos incógnitas es el argumento de estas páginas.

Antes de seguir adelante con la explicitación referida a las incógnitas anteriores, he de citar otras dos referencias que aportan luz y ayudan a la exigida clarificación. El segundo ilustrado referido afirma de forma sencilla el objetivo de la humanidad: “estar en permanente proceso de ilustración es el objetivo de la humanidad” (Erhard, 1795, como se citó en Maestre y Romagosa, 2007, p. 99). No afirma qué idear como humanidad, pero sí se nos dice algo relevante: que el objetivo de esta es estar en permanente proceso de ilustración. Que lo referido a lo humano, es algo que requiere constancia, duradera implicación. Que ese proceso comprometido ha de dedicarse a la ilustración, a la activación de la razón, a la autonomía, liberación y emancipación de esta. Ese proceso de ilustración no es un algo puntual y con escasa presencia personal, sin conciencia, sino que requiere implicación y mantenimiento, con conciencia.

El otro punto de apoyo anunciado líneas arriba es de Hegel. Escribe el filósofo idealista alemán: “La existencia del espíritu consiste en tenerse a sí mismo por objeto” y de forma complementaria, casi reiterativa expresa “Producirse, hacerse objeto de sí mismo, saber de sí, es la tarea del espíritu” (Hegel, 1988, 26).

Hilvanadas reflexivamente estas ideas se alcanza la consideración del qué y cómo de la educación humanista, liberadora y emancipadora. La tesis aquí afirmada: que la educación, proceso permanente de la presencia del espíritu, en cuanto que tarea de humanización, consiste en potenciar y elevar la conciencia.

POTENCIACIÓN Y ELEVACIÓN DE LA CONCIENCIA, TAREA DE LA EDUCACION HUMANISTA

Desde la Grecia clásica hasta hoy, una de las manifestaciones más activas de la reflexión e inquietud humanas ha sido meditar sobre el papel y la realización del espíritu. Es lo que aquí se afirma como tarea del proceso humanista, potenciador y elevador de la conciencia.

En los inicios de los tiempos referidos, ya Heráclito en el siglo V. a. d. C., en uno de sus famosos aforismos, expresaba “la erudición no enseña sensatez” (Heráclito, 2005, p. 35). Que el *logos*, razón y palabra, abierto y reflexivo, marca del ser humano, no consiste tanto en acumular información, en saber cosas, sino más bien en pensar, en meditar, en razonar y hacer sensatamente, *tomar conciencia*.

Ya en el Renacimiento, el poeta francés Rabelais, de manera lapidaria y clara, advertía en la misma línea argumental, que “la ciencia sin conciencia es la ruina del alma” (2021, p. 19). Que la tarea de nuestra marca constituyente como persona no es tanto una tarea de conocimientos, de acumulación de objetos mentales, sino más bien de meditación, de acercamiento al sí mismo de cada uno, dado que es la tarea en la que consistimos: tener que hacernos y no de cualquier manera.

Kant, al respecto, escribía: “la disciplina convierte la animalidad en Humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta” (2009, p. 27). Para el logro de ese objetivo se requiere una tarea: meditar. Activar en un proceso permanente la razón de forma serena, profunda y constante, meditación. Se trata de llevar a cabo la tarea específicamente humana: potenciar y elevar la conciencia.

Si consistimos en poder hacernos, no como los otros seres que vienen hechos, dotados para vivir siguiendo las pautas cerradas de la naturaleza, esa ha de ser nuestra tarea: atender a ser sujetos de nuestra historia espiritual. Lo dicho en esa expresión: potenciar y elevar la conciencia.

Fröbel, reconocido iniciador suizo de la reflexión y aplicación pedagógicas, en esta línea argumentativa a favor de la visión humanista afirmadora de la conciencia y la propia tarea

meditativa de la misma, afirma: “Conocimientos puede tenerlos cualquiera, pero el arte de pensar es el regalo más escaso de la naturaleza” (2005, p. 9).

Otros pensadores, Nietzsche, Foucault, entre otros muchos, insisten en la misma propuesta. Ya ha quedado citado el diagnóstico nietzscheano del porqué los males de la historia humana. Ha sido citada la visión de Nietzsche (2006) según la cual la inteligencia nunca ha sido libre, sino siempre instrumento de los instintos. Es una de las razones que anima la propuesta de la educación liberadora y emancipadora como un proceso permanente de potenciación y elevación de la conciencia.

Es relevante traer a reflexión alguna idea del filósofo francés Foucault, como esta que sigue: “el cuidado (de sí mismo) es una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones, de tener relaciones con el prójimo” (1999, p. 23). Una manera, muy de nuestro tiempo, de señalar algunos aspectos prácticos de la universal experiencia humana: que hemos de hacernos y que ello, hacernos, ha de realizarse bien. Proceso permanente de humanización, activar y cuidar lo más neurálgico del ser humano: atender la realidad/realización de la conciencia.

En este punto, es conveniente considerar la diferencia, atisbada en el desarrollo de estas páginas, entre *razón* y *conciencia*. Razón hace referencia al don humano de la racionalidad: la posibilidad de las personas para ser capaces de existir como realizadores autónomos de la propia existencia. La razón se manifiesta como un horizonte ya cognitivo, ya estético, ya ético, ya afectivo. La compleja dimensión racional del ser humano nos libera de la cerrazón de la naturaleza y nos abre a la posibilidad liberadora de la autonomía. De forma complementaria y matizada, la conciencia es la dimensión aplicativa, reflexiva, meditativa, de la razón. La racionalidad nos define, nos constituye, como humanos. La conciencia expresa la puesta en escena de la razón en cuanto que actúa como un ejercicio de conocimiento, de reflexión y de meditación de los ideales, valores y actitudes, que cada uno atiende y considera en la historia de la propia racionalidad.

ESTRUCTURA INTEGRADORA DE LA CONCIENCIA. EL “IVA” ESPIRITUAL: IDEAS, VALORES Y ACTITUDES

Es la trilogía integradora de las manifestaciones de la racionalidad: racionalidad cognitiva –ideas–, racionalidad estimativa –valores– y racionalidad aplicativa –actitudes–.

La conciencia que hemos de esforzarnos en conocer, realizar y cuidar no es algo inaccesible, ni remoto, ni inconcreto. Sí es eso, inaccesible, remoto, inconcreto, cuando no llevamos a cabo la esforzada indagación de nosotros mismos. Es difícil acercarnos plenamente a nuestro yo íntimo, a nuestra estructura personal, porque nos dedicamos a otros asuntos periféricos. Porque no nos gusta ahondarnos. Porque no produce directa y rápidamente rentabilidad. En definitiva, nos es más cómodo estar entretenidos en lo que se nos propone y, precisamente, nos distrae de nosotros mismos.

Ciertamente, hoy sabemos que el conocimiento pleno y totalmente claro de nosotros no es perfecto. Ni biológica, ni psíquica, ni espiritualmente. Que –efectivamente– no sea perfecto, no afirma que no hayamos de ser patronos organizadores y ejecutores de nuestro mapa humanista de la conciencia. Desde las lecturas, reflexiones, experiencias, se encuentran en el argumento existencial de la conciencia tres subconjuntos complementarios y diferenciados.

En la constante experiencia existencial, se constata que la conciencia actúa en tres ámbitos: i) la razón/conciencia de la visión, idea, de lo que pensamos:

ideas; ii) la razón/conciencia de lo que valoramos, estimamos: valores; y iii) la razón/conciencia de lo que actuamos: actitudes. Trilogía de la conciencia. ¿Qué elementos radicales configuran los componentes de esas tres racionalidades?

Primero, la racionalidad/conciencia de las ideas. *Idea* es un término griego que significa visión. La experiencia básica de la racionalidad se nos ofrece como una situación de conocimiento, de búsqueda de la verdad, la belleza y la bondad. Además de por la propia experiencia personal, la historia del pensamiento, en sus diferentes manifestaciones culturales, ha expresado constantemente estos cuatro matices de la actividad cognitiva de la razón. La conciencia se muestra como una actividad amorosa, indagadora, amor, de lo verdadero, lo bello y lo bueno. Tema

permanente de la filosofía griega, medieval, en sus variadas expresiones, moderna, esos componentes manifiestan la base común del espíritu. Tetralogía espiritual cognitiva.

Baste como referencia de esta experiencia el recuerdo de un texto de Einstein que, en uno de sus escritos, *Mi visión del mundo* (2013, p. 21), afirma la siguiente idea: que los cuatro ideales que le han mantenido en la vida son (el amor) la búsqueda, de la verdad, la belleza y la bondad. En el afán de conocernos –*gnosce te ipsum* “conócete a ti mismo”, gran enseñanza universal, ancla de la *paideia* griega– alcanzamos la experiencia de reconocernos como seres que deseamos conocer en clave (amor) de verdad, de belleza y de bondad. Es como si la lámpara luminosa que nos proyecta para ver estuviese construida con los filamentos de esos cuatro ideales.

De forma semejante, en referencia al elemento valorativo/estimativo de la racionalidad, encontramos otros cuatro componentes radicales de la conciencia estimativa. El hecho es que nos pasamos la vida tomando decisiones, realizando acciones, desde razones de carácter valorativo.

TETRALOGÍA ESPIRITUAL VALORATIVA

¿Cuáles son los cuatro valores raíces de la racionalidad estimativa? Razonamos y decidimos la respuesta desde la fenomenología de la propia experiencia espiritual. Libertad, dignidad, igualdad, fraternidad. Además de ser el resultado de la meditación indagadora de las propias experiencias, esa tetralogía valorativa viene respaldada por el desarrollo positivo de la conciencia histórica plasmada, en este caso, en el artículo 1º de la DUDH de 1948 de la ONU. En dicho artículo, recogiendo una tradición extensa en muchos pueblos y tiempos históricos, se expresa una larga tradición reflexiva y activa de la siguiente manera: “Artículo 1. Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 2009, p. 7).

Por último, en referencia al elemento actitudinal de la trilogía del espíritu –actitudes– reconocemos otros cuatro –tetralogía– componentes, que son base de las muchas formas de actuar que la acción humana manifiesta. Respeto, compromiso, competencia cooperativa, responsabilidad. Siendo dos los campos de acción que sintetizan toda la amplia vivencia de las tareas

humanas, uno, el referido a la convivencia, y dos, el relacionado con el trabajo, cada uno de ellos se concreta en dos actitudes. Respeto y compromiso como actitudes de la convivencia, y competencia cooperativa y responsabilidad, actitudes relacionadas eminentemente con el trabajo. Tetralogía espiritual actitudinal.

Llegamos así a la clarificación de cuál es el contenido de la conciencia que hemos de considerar ámbito y práctica educacionales, y así, animar la potenciación y la elevación de la conciencia como medio pedagógico para alcanzar una educación liberadora y emancipadora.

Paradigma de la conciencia, trilogía tetralógica, realidad humana educable:

Trilogía: Ideales, Valores, Actitudes, (IVA espiritual)

Tetralógica: (IVA de la conciencia)

I: amor (búsqueda)

verdad,

belleza,

bondad.

V: libertad,

igualdad,

dignidad,

fraternidad

A: respeto,

compromiso,

competencia cooperativa,

responsabilidad.

LOS IDEALES DE LA CONCIENCIA A POTENCIAR Y ELEVAR: AMOR, (BÚSQUEDA), VERDAD, BELLEZA, BONDAD

Los ideales, las visiones, en los que los humanos activamos la relación con el mundo y consigo mismo son cuatro: amor, verdad, belleza, bondad. No es una conclusión *a priori* formulada desde un voluntarismo irracional y, en todo caso, prerreflexivo. Diferentes y complementarias razones justifican la selección de la tetralogía enumerada.

De un lado, las formas psicoculturales de hacerse presente la experiencia humana avalan la universal y la originaria manifestación de esos cuatro ideales. Todas las culturas, en el mismo tiempo –sincronía– y todas las culturas, en tiempos diferentes –diacronía– han existido como autores y actores dedicadas a la búsqueda, amor, de la verdad, la belleza y la bondad. La historia es una escenificación de experiencias llevadas a cabo en los cuatro ejes señalados. El mundo como contexto y efecto de la presencia humana en la madre tierra es un múltiple campo de acciones sintetizables en los cuatro ideales referidos.

Cualquier acto humano se nos mostrará como una experiencia o palabra reconocible en y desde alguno de esos cuatro universales del espíritu. Así, es fácil reconocer que nuestras variadas actividades e inquietudes tienen que ver con actos ligados a la búsqueda, amor, de la verdad, o la belleza o la bondad.

En la historia de la reflexión y de la acción personal también encontramos la base comprensiva de esa tetralogía originaria de la conciencia. Esto es, de lo que hemos de educar si aceptamos llevar a cabo el esfuerzo de potenciar la conciencia. Medio ineluctable para conseguir una educación que nos posibilite acceder a un mundo más vivible por justo y pacífico. Un mundo en el que no estén escindidos hasta niveles insoportables el espíritu subjetivo de lo particular, de lo individual, de la moralidad, y el espíritu objetivo de la racionalidad universal, de la ley, de la ética, en lenguaje cuasi hegeliano (Hegel, 1988). En el fondo, esta es la tarea de la educación: potenciar la razón, superar lo instintivo, lo particular, elevar la racionalidad cognitiva, estética y ética, de modo que las sociedades y los individuos de estas encuentren el horizonte humanista de la liberadora y emancipadora racionalidad, como búsqueda de la excelencia personal.

En este punto siempre es recordable por ser buena fuente de luz la expresión humanista de la sociedad ateniense. Me refiero a la conjunción de cuatro términos de la reflexión helena, reunidos en Platón, y que nunca hemos de olvidar, pese a la regresión curricular de lo clásico en los estudios programados por el sistema escolar. Los términos referidos son *paideia*, *eros*, *eu-daimonia*, *kalós kai agafós*.

Paideia. Educación. Con ese término, derivado de *pais*, *paidós*, los griegos querían subrayar que el centro de interés relevante de la tarea educativa había que llevarla a cabo, sobre todo, en y desde la infancia. Algo para no olvidar y potenciar en nuestros proyectos y afanes socioeducativos. Aquí es recuperable un bello texto del filósofo poeta alemán Hölderlin, (2012, p. 40), que en un himno dedicado a Diótima, sacerdotisa helena, que aparece en *El Banquete de Platón* (2003), como la mensajera concedora de qué es el amor, *eros*, expresa que es la conjunción de lo divino y terrenal, de *poros* y *penia*. Dice el poeta con belleza, cumbre estética que sintetiza la verdad y la bondad, clamando por la deseable síntesis de la experiencia del espíritu humano, alcanzable en la educación de la conciencia: “¡Que sea el corazón humano un lugar de armonía! // ¡Que la primitiva naturaleza del hombre, su alma, // tranquila y grande, surja de nuevo poderosa, // y calme la agitación de nuestro tiempo!” Recuperar y mantener la armonía.

Eros. Amor. Para los clásicos griegos, Eros es el diosescillo, demiurgo, más activo e influyente de la acción humana. ¿Por qué? Porque es la síntesis aglutinadora de las dos vertientes universales de lo humano: i) la *e-* de *penia*, carencia, imperfección, limitación, carácter constante, transversal, de lo humano, como naturaleza, y *-ros*, de *poros*, abundancia, plenitud, perfección, lo humano como excelencia superadora, algo divino. El amor, desde lo carnal, mediación reproductora, hasta lo más espiritual e intangible de la acción humana, es la derivación del afán por salir de la indigencia, de la carencia, de la subjetividad particularista, de *penia*, y alcanzar el logro de la realización superadora, *poros*, en la excelencia espiritual.

El trascendental *eros* puede considerarse como el universal más presente y dinámico en todos los abiertos actos de la realización humana. Es la fuerza de la existencia, la presencia de la conciencia, que se hace realidad en el mundo de la historia universal en cuanto que búsqueda. Los humanos buscamos conocer más y mejor, y también nos esforzamos en generar y recrear belleza, y vivimos la vida como existencia en cuanto que consistimos en dar razón de nuestra realización ética.

Pues bien, todos esos “buscamos” o “esforzamos” vienen significados por la experiencia universal del amor: el existir para salir de lo imperfecto y acercarnos a la experiencia de lo perfecto, *eros*. Lograr “¡que sea el corazón humano un lugar de armonía!” Superar la muy fuerte ruptura, escisión, actual, entre las propuestas educativas de las familias, del conjunto social, de las escuelas, de lo dicho y no hecho, y de lo hecho y no dicho.

Aquí aparece el tercer término griego, citado líneas arriba, *eu-daimonia*, felicidad, el logro de un buen *daimon*, espíritu. Esto se logra si en la *paideia* establecida en nuestra cultura vivimos experiencias de búsqueda permanente hacia la verdad, la belleza y la bondad. Esto se plasma en la cuarta palabra griega propuesta, *kalós kai agafós*, bello y bueno. Que la *paideia* para la eudaimonia consiste en llevar a cabo la búsqueda de lo bello y de lo bueno acercándonos al logro de la *areté*, virtud, metaética de la existencia.

Pocos textos he encontrado en la bibliografía reflexiva a lo largo de la historia que, de manera tan brillante y precisa, cargada de belleza literaria, exprese mejor la relevancia que tiene la conciencia de búsqueda, de *eros*, en la realización personal. Por eso, podríamos decir que la *paideia*, la educación, que el mundo actual necesita, es una conciencia dinámica, indagadora, conciencia erótica hacia la verdad, la belleza y la bondad. El texto referido es del ilustrado alemán, G. E. Lessing (1729-1781):

Si Dios tuviera encerrada en su mano derecha toda la verdad y en su izquierda el único impulso que mueve a ella, y me dijera: “¡Elige!”, yo caería, aun en el supuesto de que me equivocase siempre y eternamente en su mano izquierda, y le diría: “¡Dámela, Padre!” ¡La verdad es únicamente para ti!” (Lessing, como se citó en Maestre y Romagosa, 2007, p. 68)

En la historia del pensamiento occidental, en consonancia con lo experimentado por las abundantes y concomitantes manifestaciones culturales, también está muy presente la conciencia de los comentados universales de la conciencia. Además de lo ya referido de la cultura clásica griega, toda la Edad Media, concretada aquí en Santo Tomás de Aquino, está transida de análisis y de referencias a dichos universales del ser, fundamento originario de lo real y de la conciencia, en cuanto tal.

La modernidad en su conjunto y la Ilustración también manifestaron en Descartes, en Spinoza, en Newton, en Diderot, en Geigh, la presencia y la importancia de la complejidad de la conciencia, abierta a experiencias de búsqueda, (amor), de la verdad, la belleza y la bondad. En Nietzsche, y posteriormente en los pensadores “desengañados de la razón”, ya por dedicación pragmática y positivista, conciencia analítica y utilitarista, ya por distanciamiento más radical del valor de la razón, postmodernidad en sus variados matices, Foucault, Derrida, Lyotard... hay un olvido o cuanto menos un recorrido fracasado de lo humano, post-moderno, post-humano, post-verdadero, se añadiría post-estético, post-ético, que deja al humano en el reto de su propia y acertada realización. La proclama de Nietzsche en la *Voluntad de poder* (2006, p. 15) sintetiza la toma de conciencia de ese reto: “La inteligencia ha sido un instrumento al servicio de los instintos; nunca ha sido libre: siempre ha sido así”. Ese diagnóstico y sus consecuencias es lo que aporta piso firme para ahondar en la alternativa. Que hay que potenciar y elevar la conciencia compleja, concretada en los cuatro universales: la búsqueda, amor, de la verdad, la belleza y la bondad.

Si esta conciencia compleja y erótica fuese el autor y el actor de la historia, otra realidad humana en todos los ámbitos de la existencia habría hoy –y habría habido ayer– en el escenario convulso y problemático de la convivencia. Pese a algunos logros, desarrollo de los derechos humanos, progresos tecnológicos, acciones más o menos esporádicas o permanentes de solidaridad y justicia, y el lamento de tantos y tantos destrozados, muchísima humanidad muerta de hambre y de pobreza, mucha explotación, muchos campos de refugiados, mucha ignorancia mantenida, nos habríamos evitado.

Todo esto potencialmente realizable lo escribe Einstein en una breve y animosa reflexión existencial, *El mundo como yo lo veo*, (1979, p. 22): “Los ideales que han iluminado mi camino, y una vez tras otra me han dado valor para enfrentarme a la vida con alegría, han sido Verdad, Belleza y Bondad.” Mucho antes, Hegel (2007, p. 125) había escrito, de forma más filosófica, en *Primer programa de un sistema del idealismo alemán*, lo siguiente:

Finalmente, la idea que unifica a todas las otras, la idea de la belleza, tomando la palabra en un sentido platónico superior. Estoy ahora convencido de que el acto supremo de la razón, al abarcar todas las ideas, es un acto estético, y que la verdad y la bondad se ven hermanadas solo en la belleza.

Se trata de la educación de los cuatro ideales de la conciencia. Aquello que nos puede llevar al buen espíritu, *eu-daimonía*, de la virtud, de la *areté*. De vivir la existencia de manera más acorde a las posibilidades del espíritu.

En todo caso, es reseñable y educativamente recuperable la síntesis que en la luminosa cultura griega se concebía, de manera muy clara expresada en Platón. Tanto en el *Hipias Mayor* (2003), uno de los diálogos, como en *El Banquete* (2003), se manifiesta esta visión helena de la relación, aún no escindida, de los cuatro trascendentales. De un lado, *El Banquete*, tratado sobre el amor, se subtitula *Sobre el bien*. Amor y bondad son dos maneras íntimas de conectar con la espiritual exigencia de la virtud. De otro lado, en el *Hipias Mayor* expresamente no se hace referencia a la belleza como una experiencia centrada en lo sensual, en la hermosura solo física. Más bien se plantea una visión de la belleza espiritual, elevada. Eso es lo que recoge Hegel en la cita anterior: que “la verdad y la bondad se ven hermanadas solo en la belleza.” Esa integración de las proyecciones elevadas del espíritu que se manifiestan desde el amor, el *eros*, se expresa en el espíritu como lugar de encuentro de la naturaleza, lo deficitario, *penia*, y lo divino, lo superior, *poros*. Esa relación de las proyecciones del espíritu dinamiza la permanente inquietud humana por realizarse virtuosamente, y desde ahí vivir experiencias de felicidad, de buen espíritu, *eu-daimonia*.

LOS VALORES DE LA CONCIENCIA A POTENCIAR Y ELEVAR: LIBERTAD, IGUALDAD, DIGNIDAD, FRATERNIDAD

Educar la conciencia requiere trabajar a conciencia con la conciencia C^3 , “c” al cubo. Educar es potenciar y elevar la conciencia. Educarnos es llevar a cabo las tareas de desarrollo, de formación, de la conciencia. De ahí las expresiones cotidianas, buen trasfondo del latir de nuestro espíritu, darnos cuenta, o tomar conciencia. Trabajar en conciencia la conciencia, exige atender el ámbito de palabras/experiencias que tienen que ver con aquello que se hace realidad en nuestra abierta racionalidad.

Nuestra conciencia es un auriga (Platón, 2013), razón, que ha de dirigir nuestras exigencias de elección y de decisión valorativa. Los valores. Trabajar en conciencia la conciencia requiere la

realización meditativa de la misma. Meditar es focalizar, clarificar, elaborar, interiorizar. Iluminar. La conciencia educada es aquella en la que se consigue aumentar las zonas de claridad, y disminuir, siempre en ese afán, lo máximo posible, los muchas veces consentidos y aceptados cavernosos mundos semánticos y experienciales que nos envuelven y que nos acosan.

La compleja existencia humana es una permanente actividad valorativa. Estamos hechos con la harina de una serie de dicotomías radicales, de donde emana la necesidad de elegir hacia un extremo y salir del otro extremo. Algunas de esas dicotomías, siempre activas, aunque no siempre presentes –por eso la exigencia de clarificación, de iluminación– son la vida y la muerte, el placer y el dolor, la salud y la enfermedad, el reconocimiento y el rechazo, la plenitud y la carencia, y más. Desde esas raíces bio-psico-espirituales que son nuestras fuentes existenciales, aparecemos en la vida como seres de búsqueda, de acercamiento hacia lo valorado de positivo, y de rechazo hacia lo valorado de negativo.

Los valores han sido tema recurrente a lo largo de la reflexión filosófica y cultural; aunque no siempre con el mismo nombre: ya ideales, ya virtudes, ya valores, o algunos otros términos. Este último, valores, es expresión de la modernidad, en cuanto que emerge de la presencia de un sujeto ilustrado, que se “atreve a pensar, a salir de la autoculpable minoría de edad” (Kant, 1784, p. 481), y manifiesta la potencia subjetiva de la racionalidad autónoma. Cuestiones como ¿cuáles son los valores, si así los reconocemos, universales?, ¿si los valores son objetivos o subjetivos?, ¿si hay una escala de valores, aceptada como general?, y más interrogantes.

Estas páginas no son ocasión para realizar una recopilación informativa de lo elaborado por los muchos tratados sobre la significación y la operatividad de los valores. Como queda expresado reiteradas veces de lo que se trata aquí es de llamar la atención sobre el papel radical de la actividad valorativa de la conciencia.

A lo largo de los tiempos, la conciencia valorativa ha sido tema constante de atención reflexiva y operativa. Esos tiempos han tenido momentos relevantes de expresión. Por ejemplo, en la proclamación de los derechos del hombre, producto elaborado en las propuestas de la Ilustración, Revolución francesa de 1789, libertad, igualdad y fraternidad. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, con un mundo ya globalizado bélicamente –Guerra Fría–, los representantes de las tres

grandes potencias mundiales –USA, Rusia e Inglaterra– en la Conferencia de Yalta de 1945 fueron generando una conciencia de entendimiento. Así, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el 10 de diciembre de 1948, en un pretendido afán válido de construir futuro, la *Declaración universal de los derechos humanos* –DUDH– en cuyo primer artículo se mencionan las cuatro anclas de la proyectada conciencia mundial, insistiéndose en los mismos valores de hacía más de 200 años: libertad, igualdad, dignidad (añadido) y fraternidad.

Otro argumento, este más experiencial e inmediato del porqué de esta elección valorativa, emana de la toma de conciencia de la siguiente realidad. Que ya en el ámbito de las acciones individuales, concretas y cotidianas entre uno o más ciudadanos, como en situaciones de complejidad internacional entre países, ya de índole económica, social, política, lo vivido es muy diferente si lo elegido y decidido atiende o no a cualquiera de estos valores. Si se atiende al valor libertad, sea cualquiera el supuesto interpelado, la resultante es muy diferente. Si en el mundo periodístico la potencial libertad (de expresión) choca con la censura previa gubernamental, respecto de lo preguntado, la no atención al valor libertad reduce la posibilidad de otro mundo más democrático. También elimina la deseable virtualidad de ejemplaridad de esa forma política (libre) de llevar a cabo la convivencia. Si en el ámbito laboral algunos acaparan bienes (dinero, poder, control), fuera de lo estipulado en los contratos públicos que regulan esa actividad, y además multiplican por una “X” exponencial los propios ingresos frente a los sueldos de otros muchos, no hay atención, no hay conciencia educada, respecto de los valores igualdad y fraternidad. Y así, tantos ejemplos y circunstancias como a cada uno se le ocurran, respecto de los cuatro valores referidos, libertad, igualdad, dignidad y fraternidad.

LAS ACTITUDES DE LA CONCIENCIA A POTENCIAR Y ELEVAR

Las actitudes son aglutinaciones psicodinámicas de formas de actuar, que derivan de los actos que de modo predominante realizamos a lo largo de los días. Estas aglutinaciones funcionales que configuran nuestra forma existencial de ser, nuestra morada ética, cumplen básicamente dos funciones: *i)* de un lado, ayuda a la economía de los esfuerzos personales, para interiorizar una

forma de ser y de actuar; *ii*) de otro lado, generan una forma de ser persona, que consolida y define el estilo de sujeto, de autor y de actor, que cada uno pone en el escenario de la coexistencia.

No es complicado, desde lo escrito, caer en la cuenta de la relevancia que tiene la incidencia de toda persona y grupo humano para posibilitar la presencia o no de amorosas, de buenas, verdaderas, bellas, oportunidades. Esto significa una apelación a la responsabilidad compartida de toda persona y de todo grupo humano, dado que todos ofrecemos la presencia de modelos. Valiosos modelos personales generan posibilidades de imitación que culminan concretándose en estructuras de conducta, actitudes. No solo somos incidentales, gramaticales, unos de otros, sino que todos colaboramos con todos en la puesta a punto de la carga ética de la existencia de cada uno. En el día a día, todos ineludiblemente somos modeladores, más o menos conscientes, de la morada humana que cada uno se genera.

Estas ideas de la huella y de la morada existencial de cada uno dan pie a la razón de ser de la tetralogía de las actitudes que se proponen aquí. No son cuatro actitudes azarosa o espontáneamente decididas. La elección tiene su razón, que responde a esta pregunta: ¿qué tendencia actitudinal, emanada de aspectos biopsíquicos de la complejidad humana, nos aporta estructuras conductuales válidas para el logro de una conciencia potenciada y elevada?, ¿qué estilo de conductas es más adecuado para las experiencias sociales y culturales que compartimos?

En primer lugar, caigamos en la cuenta de cómo es nuestro estilo de convivencia y qué tipo de relación está en la base activo-reactiva de nuestros encuentros. Las personas manifestamos de forma espontánea, prerreflexiva, una raíz de carácter selectivo en la convivencia. Tal persona nos gusta o nos disgusta, tal otro queda aceptado como interlocutor o no, y un larguísimo listado de situaciones. Todo eso derivado de impactos eminentemente sensoriales y primarios que actúan de forma discriminativa. Esto ocurre sin una clara razón. Es algo primario, diríamos congénito. Es la manifestación de la criba biopsíquica por la cual alguien nos cae bien o lo contrario. Eso es reconocible como una falta de respeto, decimos. Esto es lo que significa como alternativa conductual válida ser respetuoso, (etimológicamente *re- reiteración*, y *spic-io*, *spic-ere*, mirar), volvernos a mirar. La actitud del respeto: reiterar actos de reconsideración del otro para aprender la conciencia de que toda otra persona es re-mirable, re-spetable.

Otra experiencia que requiere una segunda actitud. Otra conducta universal que vivimos. Somos seres gramaticales de radical convivencia. Solo los llamados niños ferales y algunos casos históricos de escasísima presencia podrían ser ejemplos contrarios de esta experiencia universal. ¿Y qué sucede en ese ineluctable campo de experiencias compartidas? Que emergemos de la convivencia compartida entre unos y otros. Sabemos que nos vale más vivir menos relaciones, pero cercanas, reconocidas, intensas, que relacionarnos con muchas personas en un predominante estilo superficial. Aquí aparece la actitud del compromiso. La existencia es un compromiso. Nos vemos retados por la realización de la propia morada. La eco existencia es un compromiso, dado que todo lo vivido interpela y condiciona el sentido de la experiencia de cada uno.

Una tercera actitud relacionada con el mundo del trabajo. Si las dos actitudes anteriores tienen más que ver con una radical orientación de la existencia en la convivencia, estas dos siguientes están más relacionadas con la otra dimensión radical, el trabajo. Nos relacionamos para convivir y para trabajar. Ocurre que cuando trabajamos, en nuestro papel profesional expresamos nuestras competencias, nuestras formas de ser, de actuar, de compartir. La buena realización de nuestra morada ética requiere llevar a cabo el esfuerzo animoso de ser competente. Ahora, bien, de manera también radical, cuasi atávica, previa a la reflexión, aparece la deriva violenta, dominadora, agresiva, de nuestra raíz biológica. Nos sale de manera cuasi espontánea, además de que eso esté sobrecargado por la incidencia cultural, darwinismo social, actuar y aprender a ser de modo competente-competitivo, no cooperativo, todos contra todos. Mantenimiento hipócrita y transitorio de la paz, dado que está basado en un esquema perceptivo de violencia: esforzarse en ser competente para ser dominador. Resultado: ni paz, ni menos hambre, ni menos pobreza... y sí más micro y macro violencia.

¿Es ese el destino invariable del ser humano? Puede que no. Ese es el gran reto de la historia del género humano: hacer posible otra forma de convivir y de trabajar más espiritualmente humano, con más desarrollo y potenciación del espíritu. De ahí la propuesta actitudinal formulada. Aprender a realizar actos de competencia cooperativa, que desemboquen en la potenciación de la conciencia. Así, ser capaz de trascender las exigencias biopsíquicas de la seguridad, basada en el dominio y el control de la naturaleza y de los humanos en beneficio y uso abusivo de unas minorías.

Y, por último, una cuarta actitud, también reconocida en referencia a la dimensión trabajadora de la existencia humana: la responsabilidad. También surge como las otras tres de una raíz experiencial de la convivencia. Que, dado que somos originariamente seres de intercambio, estamos obligados a compartir de modo implicativo. Si la presencia de cada uno en convivencia con los otros nos atañe a todos, no vale estar en esa convivencia de modo irresponsable. En esa forma de hacernos presentes en la convivencia nos jugamos el buen espíritu o no de nuestra inalienable morada ética. Si convivo, hecho ineluctable, no debo hacerlo de cualquier manera. He de compartirlo reconociéndome como un existente participante. Siendo responsable, respondiendo, repensando el horizonte proyectivo de las conductas que elijo llevar a cabo.

La actitud del *respeto* se educa en el esfuerzo meditativo de la conciencia hacia la apertura. Requiere conocer los estilos perceptivos, reflexivos, valorativos... de uno mismo. Analizar las formas de pensar, de hacer, de convivir, que son predominantes en la experiencia de cada uno. Clarificar cuáles son las acciones y las conductas que tienen mayor capacidad de aceptación y/o de rechazo en el diccionario perceptivo, reflexivo de uno mismo. La actitud de respeto es uno de los ejes transversales más significativos de la madurez y la realización de la conciencia, de un bello y bueno espíritu. Indica el nivel de apertura de la conciencia, concreta la relevancia y la presencia de nuestros ideales, valores y actitudes, y manifiesta el esfuerzo creativo hacia la presencia de los otros, como diferentes. Entonces, contexto enriquecedor más humano: potenciar y elevar la conciencia.

CONCLUSIÓN

En este artículo de investigación reflexiva se analizan y valoran los siguientes puntos de aplicación pedagógica. Se proponen unas respuestas razonadas y prácticas respecto del hacia dónde y cómo de las proyecciones educativas.

Se parte del reconocimiento y consideración de los tiempos psico-socioculturales que vivimos y que nos apelan para que generemos propuestas educativas con capacidad de respuesta a los retos referidos. De un lado, presencia y dominio de la tecnología en todos los ámbitos de la acción humana. Abundante comunicación de carácter icónico, más emocional que reflexiva, y más veloz e inmediata que serena y meditativa.

De otro lado, y muy relacionado con lo anterior, se reconoce la crisis espiritual, ¿qué ideales, qué valores, qué actitudes, han de considerarse valiosos y humanistas, teniendo en cuenta las permanentes zozobras e inseguridades que envuelven nuestra actual mentalización: tiempos reconocidos como post-, sin tener clarificados los puntos de partida y el horizonte hacia el que dirigirse.

En esta reflexión apoyada en la secuencia histórica de las ideas y las acciones animadas a lo largo del tiempo, se considera respuesta válida a estos tiempos de crisis, críticos, dedicarse a la educación de lo lumínico del ser humano, meditación, más que a lo meramente fructífero, instrucción. En definitiva, se propone como finalidad de la educación la potenciación y elevación de la conciencia.

El medio valioso para proyectarnos a ese horizonte permanente de la emancipación y liberación de la conciencia se lleva a cabo en la atención y el cuidado de esta: realizar actividades de clarificación personal, activar tareas de reflexión, llevar a cabo procesos de meditación de aquellas dimensiones que definen la realidad de la conciencia: ideales, valores actitudes: trilogía de la conciencia.

Finalmente, hay que reconocer que esta trilogía de la conciencia no es un mundo categorial vacío. Captar y atender, potenciar y elevar los ámbitos operativos de la trilogía referida. Cada uno de esos ámbitos se concreta en cuatro elementos que se analizan y valoran en este apoyo reflexivo: trilogía tetralógica de la conciencia.

REFERENCIAS

- Eco, U. (2018). *Apocalípticos e integrados*. DeBolsillo.
- Einstein, A. (2013). *Mi visión del mundo*. Tusquets.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Vol III*. Paidós.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España.
- Fröbel, F. (2005). *La educación del hombre*. Editorial MAD.
- Hegel, G. W. F. (1988). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Heráclito. (2005). *Fragmentos*. Encuentro.
- Hölderlin, F. (2012) *Poemas*. Lumen.
- Jenofonte. (2009). *Apología. Banquete. Recuerdos de Sócrates*. Alianza Editorial.
- Kant, I. (1784). *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?* Elejandría.
- Kant, I. (1980). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Espasa-Calpe.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba. Encuentro Grupo Editor.
- Lipovetski, G. (2006). *La cultura del vacío*. Anagrama.
- Maestre, A. y Romagosa, J. (2007). *¿Qué es la Ilustración?* Tecnos.
- McLean, P. (1990). *The triune brain in evolution*. Amazon.
- Mirandola, P. (1988). *Discurso sobre la dignidad humana*. PPU.
- Nietzsche, F. (2006). *La voluntad de poder*. Edaf.
- Organización de las Naciones Unidas. (2009). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
Asamblea General Naciones Unidas.
- Platón. (2003). *Diálogos, vol. I y vol III, Hippias Mayor, Fedón, Banquete, Fedro*. Gredos.
- Platón. (2013). *La República*. Alianza.
- Rabelais, F. (2021). *Pantagruel*. Acantilado.
- Vives, L. (1992). *Obras completas*. Aguilar.
- López, J. A. (2023). Educación humanista: potenciar y elevar la conciencia. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (18), 121-142.

RESEÑA “CON TU PUEDO Y MI QUIERO, RAÍCES DEL QUEHACER EDUCATIVO”

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

emmaveronica.santana@upaep.mx

Con tu puedo y con mi quiero, vamos juntos compañero

(Poema Vamos juntos, Mario Benedetti, 1920-2009)

La presente reseña refleja mi interés por comentar la obra del Dr. Juan Martín López Calva, académico, investigador, maestro, colega y amigo, que en esta ocasión nos comparte el tomo IV de una serie de textos que ha nombrado ‘Educación para otro mundo posible’ y que hoy ha titulado ‘Con tu puedo y con mi quiero’. Estas series de reflexiones las ha desarrollado a través de varios años, con el propósito de invitarnos a detener el tiempo, así como meditar acerca de nuestro tránsito y quehacer por este mundo. Este libro es un documento que desde el título nos convoca a mirar la posibilidad de hacer un cambio de manera conjunta, es decir, descubrir qué en nuestra labor cotidiana, podemos alcanzar metas si unimos voluntades, las cuales van plasmadas de un posicionamiento transformador y de un compromiso con nuestra labor, sea formal o informal.

El texto se encuentra constituido por una serie de artículos de opinión que con gran maestría, describen de manera clara los hechos y fenómenos del diario acontecer, a partir de los cuales, con su característico estilo, Martín realiza su análisis y consideración. Organizado en doce apartados, cada uno de ellos dedicado a una temática central, que van desde los grandes asuntos como la reforma educativa, política, educación, identidad, ética y quehacer docente, hasta un espacio para detenernos en nuestra acelerada vida y pensar ¿qué estoy haciendo como persona y educador en tiempos de incertidumbre?

El libro comienza con una introducción a través de la cual Martín nos comparte sus inquietudes, preocupaciones y esperanzas. Inicia planteando la necesidad de hacer un cambio de orden paradigmático, pues estamos frente a una crisis que requiere de una profunda transformación, se necesita renovar el pensamiento, en el cómo concebimos, organizamos y construimos el quehacer científico, así como la civilización y la vida misma. Pero esto solo se puede alcanzar en la medida que los esfuerzos se lleven a cabo de manera conjunta, entre educadores, educandos, familias, profesionales de diversas áreas, empresarios, líderes y activistas, es decir la comunidad en general. Debido a la urgencia que estamos viviendo, es necesario realizar una reforma del espíritu, la mentalidad y las instituciones para que no continuemos reproduciendo esta sociedad actual, centrada en la desigualdad, la exclusión, la violencia y la discriminación.

El primer apartado que explora, lo denomina 'Reforma educativa', a través de éste nos comparte de manera secuencial los eventos que desde el 2018 con el nuevo gobierno se generaron, observando a los diversos protagonistas vinculados a la misma. Realiza una descripción precisa de los cambios propuestos, así como relata los sucesos relevantes en los cuales no son considerados los educandos, como los naturales agentes de cambio.

En la segunda parte: 'Política y educación', nos ofrece una serie de situaciones que se manifiestan debido al surgimiento de la nueva propuesta de gobierno, en pleno momento de pandemia. Confirma en uno de sus apartados que el gran desafío educativo que tenemos como país debe concentrarse en desarrollar una vivencia con conciencia, que ofrezca una calidad en la educación como rasgo esencial.

La tercera sección la nombra 'Educación', y aquí plantea la importancia, así como necesidad de no seguir idealizando, a través del discurso sin sentido, que la educación humanista es la fórmula para generar un mundo perfecto. Propone discernir sobre lo que es la educación como parte de la condición humana, donde se le otorga a la persona su valor como un ser complejo, que cuenta con rasgos biológicos, psicológicos, sociales y espirituales, los cuales, a través de los procesos formativos formales e informales, puede alcanzar su mayor plenitud. Donde se comprenda a sí mismo como un ser vivo, parte de un ecosistema y con una serie de dimensiones afectivo-cognitivas en función de

un ámbito sociocultural. Necesitamos trabajar mucho y en colaboración para lograr este objetivo, en un tiempo de incertidumbre y desequilibrio. Justamente ahí está el reto de la educación.

El cuarto apartado lo dedica a los profesores, denominándolo 'Práctica docente', aquí concentra sus reflexiones en señalar lo que ha descrito en varios foros y documentos, acerca del rasgo que debe regir al profesional de la educación, el cual es la esperanza, pues estimula todo el proceso en la comunidad para lograr contar con un futuro mejor. Debido a que el maestro, además de atender como experto su disciplina, colabora en la formación de seres humanos, de personas capaces de influir en su medio. Coloca en tiempo y espacio esta labor, durante la pandemia, ubicando los retos que los docentes tuvieron para continuar con su labor. Tristemente sabemos de situaciones que no fueron las más prometedoras, pues se evidenció el poco interés por el bienestar real de los educandos. Pero desde su trinchera y haciendo una descripción clara sobre la profesión de la esperanza propone lo siguiente: "Creo que podemos explicarnos esta visión del educador en tres tiempos, confianza básica en los educandos, trabajo creativo y sistemático para generar probabilidad de humanización y paciencia histórica". Con lo cual nos invita a seguir en esta labor imprescindible, noble y netamente humana mediante la cual, debemos contar con la creencia de que es posible, manifestarlo y confiar.

Al seguir en esta descripción, la sección cinco se titula 'Innovación y esperanza en la educación', y concentra sus comentarios en ubicarnos en el mundo tecnológico en el cual nos encontramos hoy en día. Sostiene que en él existe la posibilidad de promover procesos de enseñanza y aprendizaje, proponiendo a los aprendices retos, suscitando el interés en ellos por cuestionar, analizar y reflexionar lo que están recibiendo constantemente de su entorno. Todo lo anterior, con el propósito de educar en la autenticidad, donde cada uno se tenga a sí mismo, se reconozca y cuente con la empatía suficiente de reconocer al otro, ya que juntos somos agentes de cambio.

El apartado seis se llama 'Ética y moral', en éste nos muestra un marco contextual político y educativo del gobierno actual, donde el tema es considerado como parte del complemento del currículo, dejando a un lado, el poder que dichas temáticas ejercen como influencias para los estudiantes, tanto en lo personal, familiar, social y por supuesto en lo escolar. Nos propone reconocer la importancia de educar en la ética y moral, como la columna de la educación, pues esto

impactará en la vida de los educandos, propiciando una sociedad humana donde seamos sensibles al reconocimiento del otro.

El séptimo apartado lo intitula 'México: realidad y cambio social', este espacio nos conduce en un análisis profundo de los enormes desafíos que la educación de nuestro país enfrenta. Asimismo, nos acerca a la mirada del desarrollo de un pensamiento disruptivo, que ante conductas de aceptación acrítica de lo que sucede, las personas debemos cuestionarnos, rebelarnos y romper con la actitud de aceptación donde no hay remedio para lo que sucede. Nos invita a mirar desde otro lugar los hechos y fenómenos actuales, para así afrontar los retos de nuestro México actual.

El apartado octavo, se llama 'Conmemoraciones e identidad nacional', desde esta reflexión reconoce el esfuerzo y compromiso de los maestros en este ejercicio de ser agentes transformadores de la sociedad, en tiempos de total confusión e incertidumbre, en un momento histórico que nos lleva a la necesidad de ser resilientes y educar también en la misma. Entre otras ideas que nos comparte, afirma que en el México del futuro es necesario generar un debate social, inteligente, razonable y responsable, en el cual se propongan diversas ideas de la escuela que debemos tener, debido a que en ella se verá reflejada en el tipo de sociedad en el que se viva, por ello hablar del bien común es uno de los pilares que se deben considerar como indispensable en la educación de todo mexicano.

La novena sección la ha nombrado 'Pandemia'; ahí hace un abordaje desde la necesidad innata de la persona para afrontar las dificultades y superar los grandes conflictos. Afirma que la educación personalizante tiene el propósito de formar seres humanos en la esperanza, con capacidad de enfrentar los retos desde la normalidad y anormalidad que nos ha tocado vivir. Es necesario que hagamos vida nuestro nombre de "educadores" ofreciendo a nuestros estudiantes una esperanza sustentada en la humanidad y la acción solidaria, ante tiempos tan oscuros y complejos, pero también tiempos de crisis, a través de los cuales podemos alzarnos más fortalecidos.

El décimo apartado, 'Reflexiones psicológicas' nos lleva por diversos planteamientos sobre la incertidumbre que se observa y experimenta en esta época, pero en sentido paralelo también reconoce la importancia de permanecer en la búsqueda del sentido a la vida misma, desde una

posición responsable y comprometida. Propone que la educación sea una construcción que permita al hombre tomar sus decisiones, desde un marco de igualdad y fraternidad. Es necesario tomar riesgos, que se asuman con empatía y esperanza, para ello es importante que desde nuestra labor eduquemos en valores, para la vida y no solamente para la inmediatez de una evaluación.

El décimo primer apartado denominado 'Pensamiento crítico y conocimiento científico', ofrece una serie de cuestionamientos acerca de si la sociedad ha renunciado a la oportunidad del razonamiento, pensamiento y análisis de la realidad actual. En este sentido, discute sobre que tanto en el día a día de las escuelas y universidades los maestros proponen espacios para el diálogo, para el pensamiento crítico, para la generación de ideas y la toma de decisiones.

El décimo segundo apartado lo ha nombrado 'Ciudadanía, transformación y esperanza', aquí propone la recuperación del papel que la educación debe ejercer, al ser promotora de la adaptación y transformación de la vida. Expone que en nuestro quehacer cotidiano recuperemos el deseo de vivir en plenitud y convivir, debido a que esto formará ciudadanos con esperanza. Confirma la necesidad de formar ciudadanía que comprenda la democracia como una organización humana para la convivencia entre hombres, donde su propósito es el bien común. Asimismo, compromete a las instituciones de educación superior para llevar a cabo este trabajo, desde sus planes de estudios, así como en la generación de ambientes donde el análisis, la discusión, el diálogo y los compromisos se cumplan.

A modo de cierre, quiero comentar la necesidad de tomar las riendas de nuestro quehacer docente e incitarlos a leer el libro según despierte su interés o necesiten en ese momento, porque esta obra nos convoca a su revisión de manera natural e intuitiva, a la reflexión y la empatía por temas con los cuales tenemos afinidad y apego: 'es una invitación a caminar juntos hacia ese horizonte, porque con tu puedo y con mi quiero, vamos juntos compañero'.

REFERENCIAS

López Calva, J.M. (2022). *Con tu puedo y con mi quiero...Educación para otro mundo posible IV*. Editorial Tirant Humanidades; Márgenes; Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

RESEÑA “ENTRE REALISMOS: ESPECULATIVO, CRÍTICO, CIENTÍFICO, ANALÓGICO Y ALGUNOS OTROS REALISMOS”

EDMUNDO CERVANTES ESPINO
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, México
ahmedcervantes@gmail.com

El problema la realidad¹ es una cuestión filosófica discutida desde hace bastante tiempo que surge, siguiendo lo expuesto por Mauricio Beuchot en el ‘Apartado’ titulado ‘Polémica de los universales’ de su libro ‘Historia de la filosofía medieval’, en la Edad Media, aunque sus fundamentos pueden ser rastreados hasta la Antigüedad. El realismo filosófico, pues, tiene sus orígenes en el término de ‘universal’, siendo éste el concepto que comprende o engloba todas las características singulares de un objeto o ente concreto, es decir, define o describe lo que la cosa es y, en tanto poseedor de carácter ‘universal’, es válido para todos los objetos de esa especie o género, por ejemplo, el ‘universal’ de ‘libro’ puede definirse o significarse como ‘obra impresa en una serie de hojas de papel encuadernadas y protegidas con cubiertas’, concepto o término predicativo que contiene a todo un conjunto de realidades particulares:

La filosofía, después del impulso que recibió con el renacimiento carolingio, soportó las vicisitudes que atravesó por la época feudal hasta que, dejando el campo y las escuelas de los monasterios, se vino a las ciudades y las escuelas de las catedrales. Ahí encontró cierta bonanza aprovechando las nuevas condiciones sociopolíticas. Así pudo avanzar hasta

¹ “En castellano, «realidad» proviene del latín «*res*», que significa «cosa», pero que en combinación con otros vocablos romanos adquiere un significado sociopolítico muy evidente («*res publica*», «*revindicatio*», etc.). Este significado sociopolítico también se encuentra en la etimología de otras palabras próximas: en francés, «*realiser*» significaba originalmente «monetizar» («convertir en metálico»); en alto alemán antiguo, «*thing*» se refería tanto a las asambleas políticas como a las judiciales; en el castellano medieval, «cosas» (en plural) podía designar también a un conjunto de personas.” (Castro, Ernesto, *Realismo poscontinental [Ontología y Epistemología para el siglo XXI]*, Materia Oscura Editorial, España, 2019, p.p. 24-25.)

problemas muy teóricos, como el de los universales o el de los significados de las palabras genéricas y específicas, por ejemplo, ‘animal’, ‘hombre’, ‘justicia’, etc., así como acerca de su estatus ontológico y del modo como la abstracción intelectual puede llegar a ellos.²

No obstante, el problema sobre los ‘universales’ emana cuando se cuestiona la existencia ontológica/metafísica de éstos, a saber, si los géneros y las especies son realidades subsistentes por sí mismas o únicamente son concepciones mentales del ser humano; en el caso de que sean lo primero, realidades subsistentes por sí mismas, se muestra necesario saber si son realidades corpóreas o incorpóreas y, si acaso son lo segundo, incorpóreas, saber si existen fuera de los objetos sensibles o únicamente se encuentran unidos a éstos; cuestión planteada –y evadida– en el siglo III, por el filósofo neoplatónico Porfirio, en su ‘Introducción’ o *Isagoge* al libro de las ‘Categorías’ de Aristóteles:

Además, con respecto a los géneros y a las especies, evitaré tratar sobre si son realidades subsistentes en sí mismas o sólo simples concepciones de la inteligencia; y, admitiendo que sean realidades subsistentes, tampoco trataré si son corporales o incorpóreas, y si están separadas o se hallan en las cosas sensibles y tienen en ellas su subsistencia, pues éste es un problema muy profundo y requiere otra investigación mayor.³

Ahora bien, del problema de los ‘universales’ se derivan tres principales posturas filosóficas con respecto a la realidad de éstos, a saber, el realismo exagerado, el realismo moderado y el nominalismo. El realismo exagerado, atribuido generalmente a Platón por su propuesta del ‘Mundo de la Ideas’, afirma que los conceptos ‘universales’ persisten por sí mismos, puesto que existen y subsisten en una realidad suprasensible, ya sea en el *topos uranus* platónico, con total y entera independencia de los sujetos. El realismo moderado, de concepción aristotélica, afirma, en cambio, que los conceptos ‘universales’ existen como concepciones mentales del ser humano, y solamente corresponden a las propiedades o características de las cosas en la realidad, siendo la universalidad únicamente la abstracción de los conceptos. Por último, para el nominalismo, los ‘universales’ se

² Beuchot, Mauricio. *Historia de la filosofía medieval*, Fondo de Cultura Económica, México, 2013, p. 70.

³ Porfirio, *Isagoge*, 1, 3-16.

reducen a palabras que, inventadas por el ser humano, se utilizan por economía mental –“Los nominalistas sostenían que los universales no eran entidades separadas, en contra del realismo platónico. El nominalismo era, pues, antirrealista”⁴– con el fin, únicamente, de comunicar:

Aunque el problema de los universales venía desde Parménides y Heráclito, continuado después por Platón y Aristóteles, adquiere en la Edad Media gran relevancia. Se vuelve a tratar hacia el siglo IX, en la época más temprana de la escolástica. Había surgido a partir de la ‘Introducción’ (*Isagoge*) de Porfirio a las ‘Categorías’ de Aristóteles, donde éste se preguntaba sobre los géneros y las especies: si subsisten por sí mismos o sólo en la mente, si son corpóreos o incorpóreos, si existen en lo sensible o fuera de él, pero rehúye la cuestión. En esa época ya se perfilan las posturas: los realistas exagerados les atribuyen existencia extramental, siguiendo a Platón; los verbalistas o nominalistas dicen que son únicamente voces o exhalaciones de aire, como cualquier palabra, y que no corresponden a nada de la realidad. Por otro lado, con el conceptualismo, o nominalismo mitigado, comienza también a buscarse una solución intermedia, que se ajustaría a la de Aristóteles, cosa que se logrará plenamente con Santo Tomás hasta el siglo XIII.⁵

Al buscar una reactualización sobre la cuestión del concepto de realidad, es menester trasladarse hasta el siglo XXI –efectivamente, en aras de cierta economía de espacio en la presente reseña, hemos dado un salto abrumadoramente ingente–, en el que el realismo especulativo, como afirma Ernesto Castro en el ‘Prefacio’ de su obra intitulada ‘Realismo poscontinental [Ontología y Epistemología para el siglo XXI]’, es el nombre del primer encuentro llevado a cabo en el Goldsmiths College de la Universidad de Londres en abril de 2007, en el que se reúnen Ray Brassier, Iain Hamilton Grant, Graham Harman y Quentin Meillassoux, y en el que la discusión se centra en la reivindicación de una ontología realista crítica y reflexiva en el discurso filosófico contemporáneo:

«Realismo especulativo» fue el título de un encuentro que se celebró en 2007 en la Universidad de Goldsmith, en el cual participaron los filósofos Quentin Meillassoux, Ray

⁴ Beuchot, Mauricio. *Historia de la filosofía medieval*, p. 71.

⁵ Beuchot, Mauricio. *Historia de la filosofía medieval*, p.p. 70-71.

Brassier, Graham Harman e Iain Hamilton Grant. Como veremos más adelante, los motivos de la elección de ese título fueron muy coyunturales, pero la idea de que se estaba produciendo un «giro realista» caló en el panorama filosófico global a finales de la década de los 2000.⁶

Así, el realismo especulativo puede comprenderse como un antecedente filosófico directo del nuevo realismo que, surgiendo en junio del 2011, es un movimiento fundado por Markus Gabriel y Maurizio Ferraris, el cual incorpora, asimismo, un conjunto de diversas posturas que estipulan la necesidad de un giro ontológico en la filosofía del siglo XXI: “De hecho, se podría decir que el «nuevo realismo», el movimiento filosófico fundado por Maurizio Ferraris y Markus Gabriel en el verano de 2011, no es sino un eco de ese giro realista dentro del continente europeo.”⁷

De esta manera, el libro ‘Entre realismos’, coordinado por el Dr. Francisco Galán, –y prologado por el destacado filósofo mexicano Mauricio Beuchot Puente–, surge como una forma de entablar un diálogo entre autores del Realismo Especulativo, del Nuevo Realismo, del Realismo Científico con autores como Xavier Zubiri, Bernard Lonergan y el propio Mauricio Beuchot. La Sección Primera, *Realismo Poscontinental*, se centra en el término acuñado por Ernesto Castro, el cual, como expone en el capítulo intitulado ‘¿Por qué «realismo poscontinental»? Sobre el nombre del giro realista de la filosofía en el siglo XXI’, surge como una respuesta a los excesos del relativismo y busca encontrar una *koiné* entre la tradición continental y la analítica, así como la dialéctica, enfocándose en cuestiones fundamentales del realismo, como el estatus de los conceptos universales y la existencia del mundo externo; asimismo, son de destacar los capítulos de María J. Binetti y de Laureano Ralón, llamados ‘Principios para un nuevo realismo feminista y Una defensa del correlacionismo débil’ respectivamente, en el que, por un lado, la filósofa argentina propone un nuevo realismo feminista que busca reintroducir el concepto de esencia en el discurso feminista, a pesar de las tendencias constructivistas predominantes, y, por otro, en el que el filósofo argentino defiende el

⁶ Castro, Ernesto. *Realismo poscontinental [Ontología y Epistemología para el siglo XXI]*, p. 14.

⁷ Castro, Ernesto. *Realismo poscontinental [Ontología y Epistemología para el siglo XXI]*, p. 14.

correlacionismo débil, explicitando distintas correlaciones, como la correlación sensible hasta una correlación objetiva que relaciona la realidad con la física cuántica.

La Sección Segunda, 'Xavier Zubiri', enfocada principalmente en la propuesta del filósofo vasco, inicia con el capítulo escrito por Karla Castillo Villapudua, titulado 'Defender la realidad: ontologías realistas de Xavier Zubiri, a Manuel De Landa y Graham Harman', el cual bien puede fungir como vínculo o puente entre ambas secciones, pues la filósofa mexicana aborda la noción de realidad de Zubiri, De Landa, Meillassoux y Gabriel como una forma de contrarrestar el relativismo posmoderno y fomentar un compromiso ontológico en la filosofía; en el capítulo de Alfonso Villa, llamado 'Dos argumentos sobre la realidad absoluta', el filósofo analiza la posición de Meillassoux y critica su intento de superar el correlacionismo, confrontándola acertadamente con la de Zubiri, quien sostiene que la realidad tiene un carácter absoluto e incondicional; Carlos Sierra-Lechuga e Ignacio Clavero Fernández, presentan un capítulo en conjunto intitulado 'Reología, un realismo nuevo', formulando un interesante nuevo concepto llamado 'reología', el cual, inspirándose en el trabajo de Zubiri, consiste en una propuesta metafísica de la realidad que responde a las necesidades filosóficas del siglo XXI; Fernando Esau Ortiz enfoca su capítulo 'Sobre el problema del conocimiento de la esencia en la filosofía de Xavier Zubiri', en el tema de la esencia zubiriana, concretamente en cómo el filósofo español sostiene que es posible conocer la esencia de las cosas a través de un proceso riguroso llamado 'comprobación'; por último, para clausurar el capítulo zubiriano de 'Entre Realismos', Antonio González explora la relación entre los conceptos de acto y alteridad en la metafísica hebrea y cómo estos conceptos se entrelazan con la filosofía de Zubiri y la metafísica griega, en el capítulo intitulado 'Acto, alteridad y realidad: para una metafísica hebrea'.

Ahora bien, la Sección Tercera nombrada 'Realismo científico', inicia con el capítulo 'Verdad y realidad en el realismo científico actual (analítico y continental)' escrito por Isabelle Thomas-Fogiel, en el que busca identificar la estructura común que subyace a las diversas variantes del realismo científico contemporáneo, exponiendo sus límites y evitando un enfoque externo o prejuicioso; el filósofo mexicano Antonio Pardo aborda, en 'El realismo científico desde la perspectiva del tomismo analítico', el desafío filosófico que plantea el uso de un lenguaje no observacional en la ciencia, argumentando en contra del antirrealismo y defendiendo una concepción de la relación de

predicación basada en la distinción fregeana entre ‘objeto y función’, posibilitando una forma de realismo moderado que se alinea con la filosofía de Tomás de Aquino, donde el significado de un predicado corresponde a una forma sustancial; esta sección concluye con una interesante entrevista realizada por Laureano Ralón al filósofo analítico Anjan Chakravartty llamada ‘El semirrealismo es un realismo de propiedades bien detectadas’.

El libro ‘Entre Realismos’ cierra con la Sección Cuarta intitulada ‘Lonergan y el realismo analógico’, centrándose, como el título lo indica, en la propuesta filosófica de este jesuita canadiense, siendo, pues, la sección más variopinta, en vista de la pluralidad de temas y autores que se exponen en ella, sin perder, no obstante, unidad, cierta semejanza y continuidad en los distintos ensayos que la integran. En el capítulo titulado ‘La realidad de los unicornios según Markus Gabriel, Xavier Zubiri y Bernard Lonergan’, Francisco Galán desarrolla el *realismo crítico*, tal como lo expone Lonergan en sus distintas obras, resaltando la noción de realidad que se presenta en la conciencia del ser humano en la configuración intelectual, la cual surge del deseo puro de conocer que emana del individuo y se caracteriza por la actividad consciente de experimentar, comprender, juzgar y decidir; esta configuración de la conciencia se fundamenta en el juicio verdadero y en que la realidad se presenta como lo que se aprehende inteligentemente y se afirma razonablemente. De esta manera, Lonergan sostiene que el proceso de conocimiento es una actividad compleja en la cual se experimenta, se realizan preguntas, se entiende y se juzga la verdad de lo que se ha comprendido, trasladando al sujeto al ámbito del pensamiento reflexivo y convirtiéndolo en sujeto consciente de que experimenta, cuestiona, responde, reflexiona, juzga, delibera y decide, es decir, a la autoapropiación que, como refiere Jeremy D. Wilkins, en el capítulo llamado ‘El realismo de Bernard Lonergan y los oficios de la filosofía’, es una habilidad que implica involucrarse en una autoobservación sostenida con el objeto de comprender las dinámicas del proceso de indagación y respuesta, es decir, por medio de la autoapropiación, el sujeto adquiere un conocimiento profundo de sí mismo y, a su vez, comprende cómo los diversos elementos encajan de manera funcional en dicho proceso, y al comprender y reconocer estas dinámicas, el sujeto se percibe a sí mismo como alguien que conoce.

Ahora bien, tratando de vincular lo expuesto previamente, en el capítulo titulado 'Arte y realidad: aproximación hermenéutica a las posiciones de Lonergan, Gadamer y Gabriel', Fernando Aurelio López Hernández plantea la relación entre el proceso de autoapropiación del sujeto cognoscente con la experiencia estética puesto que, si la autoapropiación implica un proceso de reflexión y comprensión del sujeto por el sujeto mismo, en el cual éste se sumerge en una autoobservación, el arte se presenta como una herramienta poderosa que permite al ser humano adentrarse en su propia subjetividad y en la realidad circundante, pues, a través de la experiencia estética, el individuo puede reflexionar sobre su ser, su identidad y su relación con el mundo que lo rodea, en vista de que el arte actúa como un espejo que refleja aspectos profundos de la subjetividad, ayudándolo a conocerse y a comprenderse de una manera mucho más adecuada.

En esa línea de pensamiento, la profundización en el conocimiento o indagación sobre la realidad por medio del arte, y, particularmente a través de la literatura y el cine, es lo que el autor expone en el capítulo intitolado 'Sobre el concepto de realidad: un diálogo entre la ciencia ficción y la filosofía', pues, a partir de cintas de ciencia ficción, como son *Twelve Monkeys*, *Matrix*, *Inception* y *The Truman Show*, así como obras literarias de ficción como *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius* de Jorge Luis Borges, se plantean interrogantes sobre la distinción entre lo real y lo irreal, lo verdadero y lo falso, la vigilia y el sueño, partiendo, no obstante, del concepto de realidad ofrecido por Mauricio Beuchot, llamado 'realismo analógico', el cual pretende encontrar un equilibrio entre la dimensión ontológica, la dimensión epistemológica y la dimensión hermenéutica, asumiendo que la realidad posee ciertas categorías y límites que se le oponen al individuo, pero que estos límites y categorías ontológicos pueden ser conocidos y epistémicamente comprendidos, proporcionalmente a través de la interpretación y la exégesis.

REFERENCIAS

Beuchot, M. (2013). *Historia de la filosofía medieval*. Fondo de Cultura Económica. México.

Borges, J. L. (2013). *Cuentos completos*. Lumen. Colombia.

Castro, E. (2019). *Realismo poscontinental [Ontología y Epistemología para el siglo XXI]*. Materia Oscura Editorial. España.

Galán Vélez, F. (Coord.) (2023). *Entre realismos*. Universidad Iberoamericana. México.

Gilliam, T. (1995). *Twelve Monkeys*. Estados Unidos. Universal Pictures.

Nolan, C. (2010). *Inception*. Estados Unidos, Canadá, Reino Unido. Legendary Pictures, Syncopy Films, Village Roadshow Pictures.

Porfirio. (1999). *Isagoge*. Tecnos. Madrid.

The Wachowskis. (1999). *Matrix*. Estados Unidos. Village Roadshow, Groucho II Film Partnership.

Weir, P. (1998). *The Truman Show*. Estados Unidos. Scott Rudin Productions.