

A&H

Revista de Artes, Humanidades y Ciencias sociales



REVISTA DIGITAL A&H, AÑO 10, NÚMERO 19
ABRIL 2024 - SEPTIEMBRE 2024
ISSN: 2448-5764

EDITORIAL

Se dice que cuando Sócrates adoptó el lema inscrito en el oráculo de Delfos que enuncia la frase *Conócete a ti mismo* (γνωθι σεαυτόν), provocó un giro en la historia del pensamiento, de lo cosmológico a lo antropológico, de la preocupación por identificar el principio constitutivo de la realidad (ἀρχή), a la reflexión por la verdad que en nosotros habita. Cabe destacar que ambas búsquedas son plausibles y compatibles entre sí, pues tratan de dilucidar tanto la complejidad que nos compone, como aquella que nos rodea y de la cual somos parte.

Al respecto, uno de los elementos que cruza transversalmente cada una de las esferas de nuestra existencia es el tiempo, pues estamos inscritos en él, de modo que somos parte de la historia de la humanidad; pero también atribuimos significados a nuestro propio devenir y constituimos así nuestra historicidad (Lucas Lucas, 2019). Ahora bien, en las instituciones se viven ambas expresiones: la historia como sucesión de eventos en el tiempo, que inciden en la identidad colectiva y la historicidad de sus miembros como significación individual de su paso por la institución.

En este sentido, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla se encuentra en un momento clave de su historia pues, recién cumplido el 50 aniversario, emite una visión retrospectiva que invita a la reflexión, en donde la mirada al pasado no significa un camino en retroceso, sino el reconocimiento de un legado que impacta en el presente y que proyecta una prospectiva transformadora. De hecho, hoy nuestra casa de estudios se posiciona desde un marco de referencia temporal sumamente

enriquecedor, pues no sólo mira con orgullo el pasado, también se posiciona activamente frente al devenir mediante la constitución de la *Visión-2033*, en la que nos identificamos como una comunidad que construye corrientes de pensamiento, al tiempo que forma líderes transformadores.

En coherencia con este marco, el Número 20 de la revista *A&H* presenta diversos artículos que exploran tópicos sobre historia, cultura y familia; así como creatividad, inclusión y cognición; categorías que hunden sus raíces en nuestra condición antropológica unitaria, pero diversa. Por un lado, desde la perspectiva histórica, Jorge Iván Torres Gamboa nos comparte un acercamiento a la epidemia de viruela que aconteció entre 1779 y 1780 en la región de Itzacan (Izúcar), identificando el impacto que la enfermedad causó en la mortandad de la población; además, Fernando Méndez Sánchez, se sitúa en la segunda mitad del siglo XIX e indaga las razones por las cuales Pelagio Antonio Labastida y Dávalos fue el segundo arzobispo de mayor duración al frente de su arquidiócesis y la manera en la que buscó transitar del Segundo Imperio a la República y de ahí al Porfiriato.

Ahora bien, María Enriqueta Gómez Ávila aporta evidencias acerca de la creatividad y el ejercicio artístico como procesos complejos que distan de concepciones históricas en donde predominaba la idea del “don” o la “inspiración divina”; mostrando que en el decurso de la humanidad las ideas también se modifican. En adición, Andrea Coghi sugiere nuevas perspectivas que buscan justificar un interés renovado por la integración de la literatura ficcional y literaria en diversos contextos educativos, esto mediante un análisis desde las vertientes cognitivistas de la filosofía contemporánea.

Aunado a esto, Freddy Ponce Valdivia examina el carácter opresivo de las patologías estructurales, como el desarrollismo, el capacitismo y la normalización, así como su influencia en la discapacidad, para aportar bases psicoterapéuticas de orientación sistémica. Mientras tanto, María Fernanda Bretón Vega indaga el fenómeno *hallyu*, es decir, la influencia transnacional de la cultura popular surcoreana, cuyo estudio es fundamental para comprender el impacto de Corea del Sur en el imaginario colectivo.

Finalmente, después de este recorrido multidisciplinar, el lector podrá acercarse a una interesante reseña del libro “La discapacidad en la encrucijada universitaria:

políticas, estrategias, actores y redes” escrita por Rodolfo Cruz Vadillo, así como al testimonio y legado del Dr. Juan Martín López Calva, fundador de la revista, quien pasa la estafeta de la dirección editorial y se sitúa en el presente, valorando el pasado e imaginando un futuro retador, pero matizado con profunda esperanza.

JOSÉ DE JESÚS ALCALÁ ANGUIANO

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Referencia:

Lucas Lucas, R. (2019). *El hombre, espíritu encarnado* (7ed). Salamanca: Sígueme.

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

ARMANDO AZÚA GARCÍA

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 HUMBERTO MAYORGA GARCÍA
FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ
FERNANDO ZEPEDA HERRERA
FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ
FRANCISCO JAVIER BATISTA ESPINOSA
FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ
FRANCISCO MENDOZA
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
JAVIER DIZ CASAL
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-ROSETO
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 ALCOGER
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 SAINZ PALAFOX
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
PANIEL 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 FUNDADOR

DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
DIRECTOR

MTRA. ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ
EDITORA

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

DR. JOSÉ DE JESÚS ALCALÁ ANGUIANO

COLABORADORES

ALEJANDRO JARERO MORA
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA
SILVIA RUBÍN RUÍZ
CORRECCIÓN DE ESTILO

ÍNDICE

Editorial	2
Creatividad y ejercicio artístico, ¿inspiración divina o procesos neurocognitivos? MARÍA ENRIQUETA GÓMEZ ÁVILA	14
Entre el Imperio y la República: Pelagio Antonio Labastida y Dávalos FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ	32
Muerte en el otoño e invierno de 1779-1780 en la antigua región de Itzacan (Izúcar) JORGE IVÁN TORRES GAMBOA	50
Lenguaje, cognición y práctica del razonamiento ‘como sí’: una rehabilitación en clave cognitivista acerca de la literatura en la educación general ANDREA COGHI	78
El Impacto del Hallyu en México: un análisis integral de su influencia cultural y social MARÍA FERNANDA BRETÓN VEGA	97
Patologías estructurales y sí mismos en la discapacidad: hacia una terapia familiar crítica FREDDY PONCE VALDIVIA	114
Reseñas	
Reseña “La educación inclusiva: un principio, un derecho, un medio y un proceso” RODOLFO CRUZ VADILLO	127

Entrevistas

Imaginar un futuro retador: entrevista con Juan Martín López Calva
JOSÉ DE JESÚS ALCALÁ ANGUIANO

133

CREATIVIDAD Y EJERCICIO ARTÍSTICO, ¿INSPIRACIÓN DIVINA O PROCESOS NEUROCOGNITIVOS?

CREATIVITY AND ARTISTIC EXERCISE: DIVINE INSPIRATION OR NEUROCOGNITIVE PROCESSES?

*Recibido: 01 diciembre 2022 * Aprobado: 24 noviembre 2023*

MARÍA ENRIQUETA GÓMEZ ÁVILA

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Artes y Diseño

Ciudad de México, México

gomavilux@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente ensayo es aportar evidencias acerca de la creatividad y el ejercicio artístico como procesos cognitivos complejos y contrastar esto respecto a concepciones históricas diferentes. En algunos períodos anteriores al siglo XX, la creatividad ha sido considerada como un “don” o como fruto de la “inspiración divina”. Platón propuso que la creatividad era independiente de la voluntad o las habilidades de los artistas: eran las musas quienes inspiraban el trabajo creativo; por lo tanto, los artistas eran simples herramientas para la expresión divina: no era una habilidad humana. Hoy en día, la creatividad continúa siendo materia de estudio y examen: ¿es un don divino?, ¿está relacionada con un talento

innato?, ¿es un proceso cognitivo que puede ser enseñado, adquirido, y mejorado?, ¿es la expresión de algún tipo de inteligencia? Investigaciones actuales indican que la creatividad nada tiene que ver con la inspiración divina; es esta es una capacidad humana vinculada con el pensamiento y el hacer transformativos. Las representaciones mentales y la experiencia están involucradas en los procesos creativos. El cerebro humano ha transitado por un largo proceso evolutivo y la creatividad es uno de sus principales productos. Relacionada con la imaginación, la neuroplasticidad, el pensamiento, el análisis, el aprendizaje, la resolución de problemas, las lluvias de ideas, la experimentación, la expresión y muchas otras habilidades



humanas, la creatividad es –sobre todo– un proceso cognitivo, tal como se propone aquí.

Palabras clave: creatividad, proceso cognitivo, actividad artística, inteligencia, cerebro.

Abstract

The objective of this essay is to provide evidence about creativity and artistic exercise as complex cognitive processes, and to contrast this with different historic conceptions. During some periods, prior to the 20th century, creativity has been considered as a “gift”, or a product of “godly inspiration”. Plato proposed that creativity was independent from the artists’ will or abilities: it was the muses who inspired the creative work; thus, artists were just simple tools for divine expression; it was not considered a human skill. Nowadays, creativity is still a matter of study and examination: is it a divine gift? Is it related to

an inborn talent? Is it a cognitive process that can be taught, acquired, and improved? Is it the expression of a certain kind of intelligence? Present research evidence indicates that creativity has nothing to do with godly inspiration; creativity is a human capacity linked to transformative thinking and making. Mental representations and experience are involved in the creative processes. The human brain has gone through a long evolutive process and creativity is one of its main outputs. Related to imagination, neuroplasticity, thinking, analyzing, learning, problem solving, brainstorming, experiencing, expressing, and many other human abilities, creativity is, above all, a cognitive process, as it is proposed here.

Keywords: creativity, cognitive process, artistic activity, intelligence, brain.

CREATIVIDAD: ¿POR INSPIRACIÓN DIVINA?

El estudio de la creatividad suele asociarse al arte, lo estético, la belleza, lo armonioso. Platón ponía en duda la creatividad del artista, a la cual llamaba inspiración, porque esta actuaba según los designios de las musas. Según esto, quien estaba bajo la influencia de fuerzas externas no era dueño de sus propias acciones. Por lo tanto, los artistas no eran responsables de su expresión ya que no tenían control sobre ella, y su participación durante una creación se reducía a fungir como herramientas de lo divino, que se manifestaba a través de la existencia corpórea del artista. Consecuentemente, no podía considerarse a una persona como autora de una creación que había sido realmente dictada por entes supremos. El genio, entonces, era considerado un don de los dioses y por ende su origen estaba más allá de lo humano (Efland, 2004).

En la búsqueda por definir de dónde procede lo artísticamente armonioso, los antiguos filósofos encontraron coincidencias entre los hermosos patrones de la naturaleza y ciertos números de

distribución proporcional de los elementos que la componen. Atribuido a Platón, Euclides y Fibonacci, este número –conocido como *fi* por la matemática, o como *proporción áurea* por las artes (Hemenway, 2008) – expone que la belleza deriva de la armonía, la cual, a su vez, deviene de la proporción, misma que corresponde a *fi* y, por lo tanto, se concluye que la belleza es un número: 1.618. Todo aquello que sea proyectado usando este número como patrón de proporción, lucirá armonioso y equilibrado.

Una postura matemática otorgaría así una mayor credibilidad a la construcción de imágenes que aquella que otorgaba a la inspiración el rol principal. A decir de Efland (2004), lo emocional y lo imaginativo han sido excluidos del ámbito de lo cognitivo debido a que, cuando se toma la razón como el único valor para fundamentar el conocimiento, la verdad no se encuentra en las fantasías visuales de las artes, sino en las certezas de la lógica, la matemática y la geometría. Según esta lógica, lo que no existe no se puede medir, y si no es medible, no sería digno de credibilidad.

Sin embargo, en palabras de este mismo autor, la imaginación es un poder: forma representaciones de lo que no está presente, pero podría estarlo al combinar y reorganizar nuestras experiencias previas; o, como dijo Kant: cuando una experiencia se hace demasiado común, la remodelamos. Asimismo, Kant afirma que la imaginación es libertad: ningún sistema de asociación de conceptos puede ser impuesto cuando tomamos el material que nos proporciona la naturaleza y lo convertimos en algo diferente, nuevo, algo más ajustado a nuestras aspiraciones o necesidades (en Álvarez-Ramírez, 2014). Es decir, la imaginación es creativa, pues lleva las ideas intelectuales a la práctica, y esto posibilita un sinnúmero de representaciones sobre un mismo asunto (como se citó en Efland, 2004).

El padre de la Educación Imaginativa, Kieran Egan (2018), asevera que crear mundos mentales no solo enriquece nuestras interacciones con el mundo real al guiarnos en la creación de sentidos propios sobre aquello que experimentamos, sino que es una actividad placentera porque nos provoca una intensa afectividad y un amplio rango emocional; lo cual, por añadidura, tiene un gran poder de fijación en la mente; es decir, que la creación de imágenes mentales es excelente para un aprendizaje duradero y de pronta recuperación, o sea, fácil de recordar y de aplicar. Así pues, la creatividad no parece ser obra de la inspiración divina, sino de una serie de transformaciones de las representaciones mentales que, a través de la experiencia, nos hacemos sobre el mundo.

PROPUESTAS SOBRE EL PROCESO CREATIVO

Existen muchos abordajes en la investigación sobre el proceso creativo. Por ejemplo, y por citar solo algunos, los estudios basados en la personalidad creativa se dirigen a identificar los rasgos comunes entre la gente que parece tener un “talento innato” para la creatividad, a fin de replicarlo en mentes menos “dotadas”. Por otra parte, una visión psicométrica se encarga de medir –tanto en calidad como en cantidad– las manifestaciones creativas, representadas por los productos resultantes de las ingeniosas resoluciones alcanzadas. Un ejemplo de ello sería la investigación con enfoque cuantitativo llevada a cabo Ritter y Mostert (2017), quienes investigaron habilidades creativas como el pensamiento divergente y las capacidades de resolución creativa de problemas (ambas implicadas en la creación artística), en estudiantes universitarios. Sus hallazgos reportaron que un entrenamiento en creatividad, considerada esta como un proceso cognitivo, incrementó la flexibilidad cognitiva de los sujetos.

Por otro lado, las perspectivas teóricas estudian el fenómeno de forma ordenada y sistemática para aumentar los conocimientos certeros en forma de ciencia; mientras que los enfoques pragmáticos se centran en la identificación de los factores que se presentan al momento de generar ideas creativas para su posterior aplicación, por lo que regularmente terminan en la propuesta de un proceso creativo (Kozbelt, 2020).

En un ejemplo que combina los dos abordajes anteriores, Beeman y Kounios (como se citó en Martín, 2020) se basaron en imagenología por resonancia magnética funcional, para fundamentar la propuesta de un proceso creativo por etapas. Ellos observaron que la resolución de problemas comienza con una etapa preparatoria para estudiar el reto específico, donde se detectó actividad en zonas cerebrales relacionadas con el análisis y juicio crítico, propio de los seres humanos. Durante la búsqueda de salidas coherentes a los requerimientos del problema, diversas redes neuronales bloquean estímulos y entradas que no tengan relación, ya que podrían representar una distracción; justo antes de hallar una solución eficiente, se identificó un destello de ondas gamma, que son las de oscilación más rápida y se producen en raudas ráfagas cuando el cerebro está en su estado más lúcido, con mayor presencia en el lado derecho del cerebro, el cual se asocia habitualmente a la creatividad.

Estrechamente ligado con lo anterior, en una revisión descriptiva sobre la creatividad, Díaz y Justel (2019) afirman que la creatividad se sustenta sobre redes neuronales del córtex cerebral, e, igualmente, guarda vínculos con estructuras subcorticales. La creatividad es una función cognitiva superior, que reposa sobre bases neurofuncionales y que precisa de factores orgánicos, psicosociales, culturales y ambientales, así como de entrenamiento, para desplegarse. El ejercicio de la creatividad implica la liberación de hormonas tales como la dopamina y la oxitocina. Así, en neurociencias, la creatividad es considerada como un grupo de procesos cognitivos que posibilitan la emergencia de productos nuevos, originales, relevantes, singulares.

Esa originalidad, esa generación de innovaciones, es explicada por Sternberg y Lubart (1997), quienes implican los procesos creativos con la inteligencia: juzgan que la participación de la inteligencia en la creatividad ocurre en tres modalidades. La primera es sintética y consiste en redefinir el problema a resolver de una manera nueva; documentarse con la información existente, valerse de los materiales disponibles, pero cambiar los procedimientos hacia caminos diferentes a lo tradicional. La segunda es la forma analítica: la inteligencia debe juzgar las ideas surgidas en el primer paso y seleccionar aquellas que, además de ser novedosas, son eficaces en la resolución del problema sin efectos secundarios desagradables, pues estas tienen mayor probabilidad de éxito y es en estas en las que vale la pena seguir invirtiendo el tiempo, los recursos y el trabajo de desarrollarlas hasta el final. La presentación es el tercer aspecto de la inteligencia dentro de la creatividad, y requiere conocer al público, sus necesidades, expectativas y exigencias para predecir la reacción ante la nueva propuesta y deducir la mejor forma de resaltar sus valores, a fin de que sea aceptada y, si se trata de un nuevo producto, facilitar que entre al mercado con buena acogida (Sternberg y Lubart, 1997).

A grandes rasgos, estos ejemplos coinciden con diversas propuestas acerca del proceso creativo por etapas, el cual identifica entre sus pasos: 1) reconocer un problema o estado de inconformidad que se juzga solucionable mediante aportes de creatividad; 2) una etapa de preparación consciente, en la cual la persona se documenta y estudia las razones por las cuales se presenta el reto, los elementos que conforman, las interacciones entre ellos, etc.; 3) una fase de surgimiento de ideas que suele presentarse en momentos de distracción o relajación; y 4) la culminación en un destello de creatividad que solucione el problema (Lubart, 2001; Martín, 2020).

El abordaje del proceso creativo en forma de etapas parece tener relación con los niveles cognitivos jerarquizados que gradualmente construyen un aprendizaje –desde el primer acercamiento al tema, hasta la creación original de contenidos sobre el mismo– presentados en la revisión que Anderson y Krathwohl hacen de la taxonomía de Bloom (como se citó en Gómez, 2021). Esta revisión actualiza la propuesta inicial de Bloom y sus colaboradores (entre los que se encontraba el mismo Krathwohl); contextualiza este instrumento dentro de las necesidades de aprendizaje del nuevo siglo y se basa en conocimientos renovados, evidencias de estudios y apoyo de psicólogos cognitivos, teóricos e investigadores de la educación y la evaluación (Anderson y Krathwohl, 2001).

Si la taxonomía de Bloom fuese un proceso creativo por etapas, en el primero de los seis niveles cognitivos de esta taxonomía, la persona creativa reconocería una problemática a solucionar, al recordar su conocimiento previo sobre el objeto de estudio, comparar la situación con sus expectativas y darse cuenta de que puede mejorarla o innovarla dentro de los requerimientos detectados (Gómez, 2021).

En el segundo de sus pasos, la persona comprendería el objeto de estudio; por ejemplo, interpretaría la situación desde sus marcos de referencia personales, apropiándose del tema con sus formas de representar el mundo; sería capaz de entender el sistema o régimen en el que se desarrolla la problemática a resolver; podría abstraer los puntos clave en resumen o en síntesis, y entonces clasificarlos según la función que cumplen y la forma de subordinación con la cual se interconectan en el sistema al que pertenecen. A partir de ello, inferiría desde sus experiencias propias cuáles son los patrones de comportamiento a los que obedece el sistema, de forma que podría construir modelos que lo repliquen o que demuestren situaciones de causa/efecto al modificar alguna de sus partes, y sería capaz de explicarlos desde su concepción personal. Es importante que el sujeto sea ambicioso, que sus ideas no repitan sus esquemas personales, sino que parta de ellos para intentar perspectivas nuevas. En este punto, los requerimientos de la solución deben estar claros para no aventurar ideas cuya realización conlleve más problemas que soluciones (Gómez, 2021).

La tercera etapa es la de aplicación, en la cual primeramente se harían algunas pruebas y ensayos mediante procedimientos conocidos para buscar posibles caminos satisfactorios o cerrar rutas que

no prueben ser productivas; de ahí se identificarían métodos de solución prometedores para usarlos según convenga, por ejemplo, al hacerles ajustes que dirijan a una implementación más certera, siempre con la mira de probarse a uno mismo e intentar llegar a terrenos que el sujeto creativo no había experimentado antes (Gómez, 2021).

En un cuarto paso de la taxonomía aplicada como proceso creativo, la persona creativa estaría en condiciones de recabar eficientemente los datos de las experimentaciones previas, y sería capaz de rechazar la información infructuosa para quedarse solo con los resultados sustanciales; estaría preparada para desarmar sus concepciones iniciales y reorganizarlas en conjunto con las pesquisas recientes, en un proceso de análisis reestructurador que deberá arrojar alternativas novedosas. Temerle a lo singular, por ser “diferente”, sería un retroceso.

La quinta etapa sería evaluativa, se juzgarían los avances contra los requerimientos que exige la solución buscada, primero en un monitoreo para identificar puntos débiles o perfectibles, determinar qué los provoca, hacer ajustes. En un nivel más profundo, se haría una crítica juiciosa como evaluación para establecer si las soluciones detectadas cumplen los estándares exigidos por la problemática (por ejemplo, los usuarios de un producto, el público de un servicio, etc.). Evitar ser autopermisivo o condescendiente tendría mejores perspectivas de éxito (Gómez, 2021).

Finalmente se llegaría al proceso cognitivo más profundo planteado por esta taxonomía, la culminación del proceso creativo: crear. Se considera que se alcanza este rango y si la solución propuesta es realmente eficaz, es decir, si en verdad soluciona el problema detectado dentro de los requerimientos emplazados; si es de tipo innovador o al menos novedoso para quien la implementa; si al desarrollarla, la persona creativa confrontó sus conocimientos previos con formas no exploradas en anteriores abordajes del objeto de estudio, o bien, caminos que el sujeto en particular no había aplicado antes, de manera que el desarrollo de la idea le representó un crecimiento personal. Un último requerimiento para considerar, dentro de los parámetros de esta taxonomía: que una propuesta es creativa cuando existe la autoría absoluta de la persona creativa; si no realizó una copia premeditada de algún elemento ajeno, o de usanza conocida, esto podría considerarse como una aportación nueva; quizá no en el entero ámbito socio cultural, pero al menos dentro de su contexto personal (Gómez, 2021). Esto es, la creatividad no es absoluta, es relativa a su contexto.

Los procesos creativos por pasos aspiran a invocar momentos “¡ajá!”, “eureka”, o de descubrimiento, cada vez que se aplique su método. Es decir, apuestan a servir como recetas para obtener propuestas asombrosas, singulares, novedosas. Seguir la secuencia de procesos cognitivos expuestos en la taxonomía de Bloom, como un proceso creativo, quizá no devenga en los chispazos de creatividad que el mundo cambiante espera, pero seguramente arrojarán un buen avance respecto al marco de partida de la persona que lo aplica, y al emplearlo consuetudinariamente, ese sujeto ejercitará y desarrollará cada vez más su creatividad.

Efectivamente, como cualquier otro proceso cognitivo, la creatividad no es estática, sino que es susceptible de ser desarrollada. Se estima que la creatividad es un rasgo común a todos los humanos, lo cual significa que la persona creativa no es designada por “fuerzas superiores” que “insuflan” un talento especial a un “elegido” de entre una multitud de gente con capacidades promedio, sino que la persona creativa puede ser cualquiera.

Csikszentmihalyi (1998) puntualiza que el concepto original del término “creatividad”, se refería a idear algo verdaderamente nuevo y lo suficientemente valioso como para ser incorporado a la cultura. No se trata de popularizar el nombre de un autor, sino de hacer girar los “engranes” de la cultura. Y así comprende la actividad creativa, como un fenómeno sistémico compuesto por tres elementos interactuantes: se requiere una persona creativa, un ámbito social y un campo cultural.

La persona creativa domina un área de estudio y la enriquece con su producción propia, por ejemplo, con ensayos, composiciones, etc. Habitualmente, el ámbito social establece los parámetros, modelos, reglas, dentro de los cuales se desarrollarán dichas propuestas: cómo debe escribirse un artículo académico o una obra musical; debe poner el mismo rigor en todos los trabajos revisados para confirmar que ofrecen un aporte en el área de estudio. El sistema se completa con el campo cultural, la figura institucional que acredita el valor de tales creaciones; por ejemplo, los editores de revistas especializadas, los funcionarios de patentes, quienes asignan una beca.

Según este sistema “normalizado” de la creatividad, esta solo puede surgir en áreas de estudio bien organizadas, con reglas consensuadas, porque el carácter de “creativo” debe ser legitimado por un organismo que evalúe las nuevas ideas. El propio desarrollo de terminología y símbolos que

representan un campo es, en sí mismo, una muestra de creatividad aplicada a la transmisión de información, como la escritura, el pentagrama, la geometría, la representación gráfica, etc.

Así pues, dentro de esta visión normalizada, una idea será efectivamente creativa si es una aportación nueva que puede exponerse usando correctamente los lenguajes del área a la que pertenece, si es validada tras su revisión por los expertos y si es incluida en el campo cultural al que pertenece. Es más complicado de lo que parece, porque los elementos socio culturales están vivos y constantemente se están replanteando las valoraciones y la difusión que se hace de las mismas. Una idea puede perder valor en un momento ante un cambio colectivo de mentalidad.

Entonces, en realidad no existe un estándar absoluto para calificar lo que es la creatividad, porque depende de las visiones y los valores cambiantes según el momento histórico, del tipo de juicio crítico que se emplee y de las necesidades socio culturales características de la sociedad que dictamina y avala lo que es creativo en cada ocasión. Por lo tanto, la creatividad es relativa al ámbito en el que se desarrolla, y una misma persona puede tener chispazos de innovación en varias esferas, o solo en una (Sternberg, 1997); pueden ser lo suficientemente impresionantes como para cambiar la forma en que han funcionado las cosas hasta el momento, o pequeñas aportaciones como para hacer cambios apenas perceptibles en vida diaria, pero que se echarían en falta si se vieran perdidos.

CREATIVIDAD COMO CAPACIDAD COGNITIVA

Martín (2020) manifiesta que la creatividad es una capacidad que nos faculta para encontrar soluciones innovadoras y eficientes ante retos nuevos, gracias a diversas funciones del cerebro humano. Interviene toda la “maquinaria cognitiva” en conjunto, pero hay razones neurofisiológicas para considerarla exclusivamente humana. En el cerebro humano moderno se reconoce la complejidad de las etapas evolutivas que lo han perfilado (como lo propondrían autores como MacLean [1990] o Sagan [2016]). En todo ello coinciden Saggat et al. (2021, p. 1): “la habilidad creativa del cerebro humano, entre los productos más nuevos de los 3, 800, 000, 000 años de evolución en la Tierra, puede ser el rasgo más definitorio de la identidad humana en la era de la inteligencia artificial”.

La corteza cerebral se reconoce por su característica superficie plegada, capaz de recibir, asociar y procesar enormes cantidades de información, en un volumen reducido (Adi et al., 2022). Con un grado de desarrollo notable, solo está presente en los primates y algunos mamíferos de cerebro grande, pero la más sofisticada pertenece únicamente a los humanos. La corteza cerebral prefrontal interviene en la experiencia de la conciencia personal: integra las capacidades cognitivas al gestionar una gran cantidad de elementos que interactúan a cada momento y se autoorganizan para elaborar razonamientos complejos, establecer relaciones y llevar a cabo las denominadas “funciones superiores”, tales como la atención voluntaria, la comprensión y la ejecución del lenguaje; el cálculo lógico-matemático, el pensamiento, el aprendizaje, la memoria, entre otras (Sagan, 2016); todas ellas, partes intervinientes en el proceso de generación de ideas creativas.

En el artículo de revisión de la autoría de Fink y Benedek (2019), se menciona que en años recientes se han producido cientos de artículos de investigación acerca de la creatividad. Hoy se reconoce que esta es un proceso cognitivo que engloba, a su vez, una diversidad de procesos neurocognitivos tales como el pensamiento (en diferentes modalidades), la atención, los procesos memorísticos, y las ya mencionadas funciones ejecutivas. Una tendencia bien identificada en la literatura científica sobre la creatividad se ha dirigido a evaluar diferentes tipos de intervenciones para mejorar o incrementar las expresiones creativas, desde la ejercitación cognitiva hasta la de tipo físico.

El metaanálisis llevado a cabo por Brown y Kim (2021) se centró en revisar investigaciones sobre activación motora implicada en la producción creativa (verbalización, música, movimiento, escritura, dibujo), así como en las áreas activas en tareas que involucran al pensamiento divergente. Los hallazgos reportaron que las áreas cerebrales más activas en el ejercicio de la creatividad fueron áreas motoras de alto nivel, que se encuentran en el lóbulo frontal del cerebro, vinculado con la planeación y el control ejecutivo. Esto es: la creatividad es una función cognitiva superior, que precisa de la intervención del lóbulo más relacionado con las funciones ejecutivas.

Las funciones del cerebro se modifican de acuerdo con las demandas de la experiencia, gracias a la variedad y gran cantidad de sistemas neuronales que se sincronizan para reconfigurarse y responder a las situaciones cambiantes. Por eso se dice que tenemos neuroplasticidad. Esta capacidad se relaciona con la creatividad, porque dicha flexibilidad permite recombinar y asociar

patrones de información, ya sean de nuestro almacén de conocimientos previos o señales nuevas, recién codificadas, lo cual amplía la diversidad en el menú de conceptos. Como se mencionó previamente, todo el cerebro está implicado en esta recirculación de conceptos y generación de ideas, pero la selección, encargada de realizar la búsqueda para evaluar si estas ideaciones cumplen los criterios que hay que satisfacer, es mayormente obra de la corteza cerebral, única entre todos los seres vivos (Martín, 2020).

Un dato relevante que se ha observado es que la parte izquierda de nuestro cerebro, conocida tradicionalmente como el hemisferio de la lógica, acomete las tareas rutinarias con una atención constante; mientras que el lado derecho, conocido como el hemisferio de la creatividad, pierde el interés y se reactiva cuando aparece una tarea nueva; curiosamente, puede permanecer activo por muchas horas si se engancha en la negociación entre elementos vagos e imprecisos, y aun cuando no estamos activamente trabajando el problema, el hemisferio derecho continúa cotejando asociaciones (Martín, 2020), incluso con mayor libertad porque no hay un “supervisor” acallando las ocurrencias delirantes. De ahí que, frecuentemente, las mejores ideas creativas surgen en estados somnolientos o de relajación, como al tomar una ducha o hacer ejercicio (Lubart, 2001). La creatividad, entonces, requiere de eliminar la inhibición de hipótesis incoherentes y tener la flexibilidad para encontrarles el punto de ensamble con los elementos del problema.

La imaginación resulta de acciones cognitivas que construyen significados de todo lo que nos rodea, o lo que es lo mismo, representaciones del mundo a través de las cuales lo desentrañamos (Efland, 2004). Al respecto, Dierssen (2019) declara que la imaginación se alimenta de los sentidos y considera que el arte es un fruto del cerebro porque es la expresión de muy diversas funciones neurológicas provenientes de la organización e interpretación mental del único material a disposición del artista: la información sensorial; nociones ambas que podrían extenderse al sujeto creativo en general, pues la concepción de ideas novedosas aúna al arte, la imaginación y la creatividad.

El olfato, el gusto, la vista, la audición, el tacto, son sistemas sensoriales con su propio órgano receptor especializado (nariz, boca, ojos, oídos y piel, respectivamente) para captar información del mundo. En el caso de los dos primeros, se trata de impulsos químicos (sabores, olores), y el resto, en forma de estímulos físicos (ondas de luz, de sonido, de temperatura, etc.). Cada sentido tiene un

complejo de neuronas especializadas para su respectiva función y captan los estímulos por las terminales nerviosas que se ramifican por todo el cuerpo; estas son extensiones que nuestro sistema nervioso central tiende desde el cerebro y la médula espinal, para hacer contacto con el mundo exterior. El procesamiento de las sensaciones es la traducción de las señales del mundo físico en los códigos propios del lenguaje del cerebro, y se le llama sensación (Dierssen, 2019).

La percepción, por otro lado, tiene lugar cuando las sensaciones crean una representación mental e, inconscientemente, la catalogamos mediante la comparación con nuestros conocimientos previos relativos al estímulo (experiencias, emociones, aprendizajes), de modo que la sensación es interpretada para saber cómo podemos responder a ella, es decir, el estímulo se hace funcional (Dierssen, 2019).

Debido a que las sensaciones y percepciones alimentan la “caja de herramientas” con la que juega la creatividad, la memoria es también un elemento importante, no solo porque sin la rememoración de conocimientos no es posible seleccionar y clasificar las sensaciones para traducirlas en percepciones, sino porque la invención y la imaginación intrínsecas a la creatividad abrevan de la memoria. Principalmente, de la episódica, cuando se trata de la inspiración, pues es la encargada de generar las anécdotas que condensan nuestra historia personal. La memoria episódica se forma espontánea e involuntariamente a través de las vivencias diarias que interconectan emociones, lugares, personas, eventos, etc. (Gómez, 2022).

Cuando representamos las ideas mediante símbolos, conceptos, acepciones, estamos trabajando con la memoria semántica, la cual se ocupa de darle significado a lo que vamos conociendo y lo clasifica en categorías manejables para comprender el mundo, e incluso, predecir comportamientos o relaciones entre elementos azarosos (Gómez, 2022). Es una memoria que se afina y se hace gradualmente más sabia.

La memoria procedimental se pone en juego cuando llevamos a cabo la realización física de las ideas. Gracias a esta memoria somos capaces de aplicar las maniobras y secuencias de acciones que aprendimos para ejecutar alguna acción; nuestra habilidad motriz se depura cada vez que la practicamos, y así es como, poco a poco, se alcanza la maestría. En cambio, la memoria reflexiva es más impulsiva; su nombre sugiere reflexión, sin embargo, se refiere a reflejo, reacción; relaciona

una respuesta específica con un estímulo preciso. En ejercicios de creatividad lo que se pretende es desafiarla, esto es, evitar las repuestas automáticas que nos envía por defecto y preferir los pensamientos alternativos y la recirculación de ideas aparentemente desconectadas, pues si le damos espacio, la mente podrá amalgamarlas en una salida creativa. Estas cuatro formas de memoria conforman la memoria a largo plazo, substancia de la generación de ideas (Gómez, 2022).

De manera complementaria a todo esto, Pessoa (2022) enfatiza que las funciones neurocognitivas no están clasificadas dentro de pequeñas “cajas” en nuestro cerebro. La realidad es que los procesos neurocognitivos son de una complejidad enorme, y que las diferentes áreas cerebrales trabajan de forma coordinada, involucrando la participación de grandes circuitos o redes neuronales. Algunos de estos circuitos no solamente atañen a nuestra materia gris, sino que alcanzan a áreas subcorticales, como las mencionadas tradicionalmente como “cerebro límbico” o “cerebro reptiliano”. Por ello, Pessoa subraya que procesos cognitivos como la percepción, la cognición y la emoción, se hallan entretreídos. Tomando como base esta propuesta, la creatividad sería entonces un complejísimo proceso cognitivo que, a su vez, involucra a diversas encefálicas y que entretreje a numerosos procesos cognitivos y emocionales.

LA IMPORTANCIA DEL PENSAMIENTO CREATIVO

Howard Gardner (1982) propuso, desde hace algunas décadas, la existencia de cinco tipos de mente, cuyo desarrollo es recomendable para todo individuo que desee adaptarse a las condiciones de un mundo que cambia de forma cada vez más pujante y veloz, lo cual transforma los pensamientos y los valores apreciados por las sociedades de todo el globo.

Se trata de las mentes que este autor denominó como: disciplinada, sintética, respetuosa, ética y –la que interesa a este texto– creadora. Uno de los aportes del fomento de este tipo de mentalidad es el pensamiento original, manifestado al plantear preguntas inexploradas que llevan al surgimiento de nuevas vetas de investigación y al descubrimiento de nuevos saberes. La personalidad creadora, además, es resiliente al fallo y a las críticas porque es consciente de que la búsqueda de soluciones atípicas frecuentemente deviene en fallos, pero se trata de errores nuevos que, por lo tanto, conducen a hallazgos frescos, ingeniosos, inesperados, y eso motiva su curiosidad.

También aporta el hábito de mantener abierta la sensibilidad y no cerrarse en el pensamiento tradicional, sino considerar múltiples ángulos, sobreposiciones de circunstancias inconexas; esto deviene en la flexibilidad para trabajar en ambientes inestables, sin certezas. La mente creadora hace de la curiosidad una modalidad de transitar por el mundo y utiliza la imaginación como un filtro para explorar, jugar y procurar comprender y aprender de lo diferente y desconocido, en lugar de descalificarlo.

A nivel personal, el ejercicio de la creatividad puede brindar un sentido de mayor autoeficacia, tal como lo exploró el metaanálisis realizado por Haase y Hoff (2018). Aquellos individuos que se percibían como más creativos también se autocalificaban como más eficaces. Se analizaron cuestiones tales como las características de las personas creativas, de los productos creativos y de los procesos creativos.

Por su parte, Egan y Judson (2018) señalan que una persona creativa tiene la capacidad de idear muchas posibilidades porque no limita su pensamiento a lo real, sino que lo expande a la inmensidad de lo posible; por ende, es alguien con ilimitados recursos basados en la imaginación, la invención y la originalidad.

Martín (2020) indica que la incubación de propuestas novedosas ejercita la mente a nivel integral e involucra el pensamiento divergente –pensar de manera no convencional– para lo cual hay que desarrollar la perseverancia y la confianza en que uno es capaz de lograr el reto, cultivar la tolerancia a la ambigüedad, así como la capacidad de aceptar las situaciones de incertidumbre como oportunidades de crecimiento cognitivo, siendo todas estas características necesarias también para un aprendizaje duradero y de calidad.

En estudios de imagenología cerebral se ha comprobado que el cerebro tiende a trabajar por zonas “especializadas” que se activan durante la realización de tareas convencionales; mientras que, al ejercitar el pensamiento creativo, diversas áreas se comunican e interactúan con otras de una forma colaborativa, en particular, las relacionadas con el aprendizaje y la emoción (Sousa, 2017).

Así pues, la importancia del pensamiento creativo es una adaptación efectiva y respetuosa al medio en el que nos desempeñamos, de manera que nuestra presencia en él sea productiva, generativa y que las propuestas creativas no provoquen daños en nuestro contexto. En el proceso

imaginativo, además, se ganan aprendizajes y se desarrollan facultades para vencer la incertidumbre, se conquista la perseverancia y la tolerancia a la frustración.

¿Qué papel podría jugar la educación artística para el impulso del pensamiento creativo y de la creatividad como proceso cognitivo? Primeramente, deben abandonarse las habituales representaciones sociales del ejercicio artístico como propio de “elegidos”, o como producto de inspiración divina o extrahumana. En segundo lugar, sería necesario impulsar la educación artística desde temprana edad. Los educadores tendrían que estar conscientes de que existe una amplia diversidad de teorías de la creatividad, y de que, tal como lo señala Liggett (2023), no es posible acceder a una teoría unificadora. El rango que cubren estos enfoques va desde un nivel “micro”, que alude a los individuos y a su formación artística, por ejemplo. El nivel “macro” hace referencia al campo de la investigación innovadora en contextos específicos. A los educadores tendría que interesarles el micronivel, enfocándose en los aspectos cognitivos de los procesos de producción artística, en el conocimiento generado durante el proceso y en los cambios producidos en las nuevas maneras de pensar y ver el mundo que surgen aparejados con ello. Liggett (2023) afirma que el trabajar con el arte conlleva impactos que trascienden lo meramente estético, y que pueden ser transferidos a otros aspectos de la existencia humana

CONCLUSIÓN

La concepción de la creatividad como un influjo divino, reservado a unos cuantos dotados, fue propia de períodos históricos tales como la Grecia Antigua, la Edad Media y el Renacimiento. En la actualidad, se ha reconocido que la creatividad y el ejercicio de esta en el trabajo artístico son procesos cognitivos que cuentan con sustratos neurofisiológicos orientados a adquirir y gestionar información mediante los sentidos y las experiencias, es decir, la creatividad requiere del trabajo con representaciones mentales.

En este ensayo se ha tratado de destacar cómo el acto creativo es una capacidad del cerebro humano que se nutre de los conocimientos y experiencias para activar un gran número de representaciones mentales en un mismo momento con la finalidad de descubrir nuevas asociaciones e interpretarlas en forma de soluciones eficientes e innovadoras ante retos

desconocidos; ergo, podríamos considerar la creatividad como un proceso cognitivo. Alguna vez se pensó que la creatividad sería insuflada a los humanos desde la divinidad. Curiosamente, el ejercicio de la creatividad acerca a los humanos a un don tradicionalmente reconocido solo a los dioses: el poder de crear.

Desde las últimas décadas del siglo XX –y con mayor énfasis en las más recientes décadas– los estudios sobre la creatividad como proceso cognitivo superior, complejo, y sus correlatos neurofisiológicos, han permitido develar un cúmulo de descubrimientos que en años venideros habrán de fructificar en nuevas líneas de investigación. Aquí se propone que una de ellas sería toda una serie de investigaciones acerca de cómo la educación artística, desde etapas tempranas del desarrollo, podría generar impactos positivos en otros procesos cognitivos, tales como la atención, la memoria, el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Este tipo de estudios requeriría de diseños, métodos y procedimientos cuidadosamente planeados y ejecutados, pero podría abrir caminos hacia una revaloración de la educación artística como un medio para estimular otras capacidades cognitivas, y abandonar las representaciones sociales (o de “sentido común”) de que el ejercicio artístico es elitista, o de que está reservado a quienes nacieron con “talento” para ello, o que es una tarea inútil, recreativa o de “relleno” en los currículos educativos.

Los educadores en arte tendrían que continuar con la actualización de su formación académica e incursionar en el estudio de las teorías neurocientíficas que sustentan a la creatividad como proceso cognitivo. El diseño curricular de varios niveles de estudio también tendría que hacer cabida a la educación artística como vehículo idóneo para el ejercicio de procesos cognitivos que potencialmente puede apuntalar a muchos otros, altamente valorados, tales como los implicados en las habilidades lógico-matemáticas y verbales-lingüísticas.

REFERENCIAS

- Adi, B., Massoud, T. y Huang, S. (2022). Anatomy of the Cerebral Cortex, Lobes, and Cerebellum. *Neuroimaging Clinics of North America*, 32(3), 463–473. <https://doi.org/10.1016/j.nic.2022.04.008>
- Álvarez-Ramírez, W. (enero-junio de 2015). Las formas de la imaginación en Kant. *Praxis Filosófica*, (40), 35-62. <https://www.redalyc.org/pdf/2090/209038528002.pdf>
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Brown, S. y Kim, E. (2021). The neural basis of creative production: A cross-modal ALE meta-analysis. *Open Psychology*, 3(1), 103-132. <https://doi.org/10.1515/psych-2020-0114>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Díaz, V. y Justel, N. (2019). Creatividad. Una revisión descriptiva sobre nuestra capacidad de invención e innovación. *Rev. CES Psico*, 12(3), 35-49. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v12n3/2011-3080-cesp-12-03-35.pdf>
- Dierssen, M. (2019). *El cerebro artístico. La creatividad desde la neurociencia*. Salvat.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Octaedro.
- Egan, K. y Judson, G. (2018). *Educación imaginativa. Herramientas cognitivas para el aula*. Narcea.
- Fink, A. y Benedek, M. (2019). The Neuroscience of Creativity. *Neuroforum*, 25(4), 231-240. <https://doi.org/10.1515/nf-2019-0006>
- Gardner, H. (1982). *Las cinco mentes del futuro, un ensayo educativo*. Paidós.
- Gómez, M. E. (2021). Taxonomía de aprendizaje de Bloom como estrategia para el estudio autogestionado. *Visión Educativa IUNAES*, 15(33), 157–165. <https://anglodurango.edu.mx/vision-educativa-iunaes>
- Gómez, M. E. (2022). Educación inicial en artes plásticas: algunos procesos neurocognitivos implicados. En A. Rodríguez (Coord), *La invención de las fronteras. Ciencia y Arte. Exploraciones*

- Transdisciplinares* (pp. 221-248). Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia UNAM y Centro de Investigación, Intervención e Integración Transdisciplinar en Ciencia y Arte.
- Hemenway, P. (2008). *El código secreto. La misteriosa fórmula que rige el arte, la naturaleza y la ciencia*. Evergreen.
- Kozbelt, A. (2020). *Theories of creativity*. Elsevier.
- Liggett, S. (2023). Creativity and the Arts: Traditional and New Media. En S. Liggett, R. Earnshaw y J. Townsley. *Creativity in Art, Design and Technology* (pp. 9-18). Springer.
- Lubart, T. (2001). Models of the creative process: Past, Present and Future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308. http://dx.doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_07
- MacLean, P. (1990). *The Triune Brain in Evolution*. Springer.
- Martín, A. (2020). *El cerebro creativo. La capacidad de pensar de una forma diferente a la habitual*. RBA ediciones.
- Pessoa, L. (2022). *The entangled brain*. The MIT Press.
- Ritter, S. y Mostert, N. (7 de octubre de 2017). Enhancement of Creative Thinking Skills Using a Cognitive-Based Creativity Training. *Journal of Cognitive Enhancement*, 1, 243-253. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41465-016-0002-3>
- Sagan, C. (2016). *Los dragones del edén. Especulaciones sobre la evolución de la inteligencia humana*. Booket Paidós México.
- Saggar, M., Volle, E., Uddin, L., Chrysikou, E., y Green, A. (2021). Creativity and the brain: An editorial introduction to the special issue on the neuroscience of creativity. *NeuroImage*, (231), p. 117836. <https://hal.sorbonne-universite.fr/hal-03403592>
- Sousa, D. (2017). *Cómo aprende el cerebro. Las últimas investigaciones sobre el cerebro para potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes*. Obelisco.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Paidós.

ENTRE EL IMPERIO Y LA REPÚBLICA: PELAGIO ANTONIO LABASTIDA Y DÁVALOS

BETWEEN EMPIRE AND REPUBLIC: PELAGIO ANTONIO LABASTIDA Y DÁVALOS

*Recibido: 15 marzo 2023 * Aprobado: 14 marzo 2024*

FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

fernando.mendez@upaep.mx

Resumen

Durante la segunda mitad del siglo XIX, Pelagio Antonio Labastida y Dávalos, fue nombrado obispo de la Puebla de los Ángeles y, posteriormente arzobispo de México; sin embargo, su trabajo se vio afectado por el escenario político y militar de la época, en la que liberales y conservadores luchaban por tener el control del México independiente, y en el que lo relacionado con los bienes de la Iglesia y sus privilegios fueron piedra angular de los conflictos.

Pero el arzobispo de México logró sobrevivir a los embates y cambios de poder, al tiempo de mantener hasta el Porfiriato, su lugar como arzobispo. Este artículo busca profundizar en las razones de que fuera el segundo arzobispo de mayor duración al frente de su arquidiócesis y la manera en la que buscó

transitar del Segundo Imperio a la República y de ahí al Porfiriato.

Palabras clave: liberalismo, conservadores, Maximiliano, Imperio, Porfiriato.

Abstract

During the second half of the 19th century, Pelagio Antonio Labastida y Dávalos, was appointed bishop of Puebla de los Angeles and later archbishop of Mexico; however, his work was affected by the political and military scenario of the time, in which liberals and conservatives struggled to gain control of independent Mexico, and in which matters relating to the Church's assets and privileges were the cornerstone of the conflicts.

But the Archbishop of Mexico managed to survive the onslaught and changes of power, while maintaining even during the Porfiriato,



his place as archbishop. This article seeks to delve into the reasons why he was the second longest archbishop at the head of his archdiocese and the way in which he sought

to move from the Second Empire to the Republic and from there to the Porfiriato.

Keywords: liberalism, conservatives, Maximilian, Empire, Porfiriato.

INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre la Iglesia y el joven Estado mexicano del siglo XIX, se caracterizaron por una tensión constante que, inspirada en el heredado jacobinismo francés, culminó con el destierro de varios preladados durante la segunda mitad de dicho siglo.

La lucha entre conservadores y liberales dio lugar a diversas batallas y enfrentamientos en los que la posición anticlerical tomó mayor fuerza, con breves espacios temporales en los que la Iglesia creyó ver el fortalecimiento de la posición conservadora y, con ello, el retorno a una relación estable con el gobierno; sin embargo, se subraya, dichos atisbos de conservadurismo fueron efímeros.

Fue en esa época cuando el obispo y arzobispo Pelagio Antonio Labastida y Dávalos se desempeñó como titular de una diócesis y arquidiócesis que atestiguaron la pérdida del estatus de la Iglesia en México, así como cambios sucesivos en el poder de la nación mexicana, en los que la Iglesia pasó de una fuerte relación con la entidad estatal, a un rompimiento absoluto, y que no encontró un equilibrio y nueva cercanía con el poder, hasta el gobierno de Porfirio Díaz.

El presente trabajo de investigación tiene por objeto, entonces, el analizar no solamente la vida del que fuera arzobispo de México, sino destacar algunas de sus principales obras e influencia en el escenario político y jurídico de una nación que todavía se encontraba en la búsqueda de una identidad propia.

BREVE CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DE LA IGLESIA MEXICANA EN EL SIGLO XIX

El siglo XIX en México fue conocido como el siglo perdido. Se trató de una época convulsa, en la que la búsqueda de una identidad nacional tuvo un alto costo. El joven México pasó de ser un reino a un

imperio, de ahí a una república federal, posteriormente adoptó el sistema centralista, regresando nuevamente a ser una república federal y nuevamente un imperio, hasta que finalmente se retornó al modelo republicano que en poco tiempo se convertiría en un periodo político y social sumamente controversial con relación a sus beneficios y perjuicios.

Nada más de 1824 a 1857 se habían presentado más de cuarenta cambios en la titularidad del Ejecutivo federal (o central), lo que refleja la fuerte inestabilidad imperante en el país, influencia de lo que Michael Costeloe (1975, pp. 12-13) denominó los “hombres de bien”, quienes eran criollos de clase media con rentas aseguradas y con un cierto prestigio dentro de la sociedad, y quienes veían con desdén las tareas manuales y artesanales. Estos *hombres de bien* fueron, durante el siglo XIX, los arquitectos de un sistema político y jurídico que buscaba asegurar sus diversos intereses económicos y sociales.

Los cambios normativos propios de dicha inestabilidad fueron también constantes y el paulatino cambio de las relaciones Iglesia-Estado se vieron reflejados en los documentos constitucionales que enmarcaron los cambios en el poder. Ya desde el reinado de Carlos III, la jurisdicción eclesiástica se había visto mermada con una severa distinción en materia civil de lo terrenal y lo espiritual, y durante los iniciales movimientos insurgentes la participación de miembros del clero dentro de dichos movimientos provocó en 1812 la emisión de un bando virreinal que autorizaba a los comandantes realistas a juzgar por igual a civiles que a miembros de la Iglesia (León, 2001, pp. 296-298).

Con la llegada del México independiente, la situación de la Iglesia mejoró.

Después de la independencia, promovida eficazmente por muchos clérigos, la Iglesia y el clero regresan a una posición más fuerte ya que pueden conservar los privilegios de que habían gozado antes del golpe liberal de 1820, incluso en muchos aspectos sin las restricciones carolinas, ya que se suspendieron la confiscación de la propiedad eclesiástica y la restricción del fuero en los casos penales. (León, 2001, p. 298)

El patronato de la Iglesia en la nueva nación fue un tema complicado. El grupo victorioso del movimiento de independencia defendía los fueros y privilegios propios del clero, especialmente considerando la manera en que muchos de sus miembros fueron impulsores del movimiento, tal

como fue el caso de Antonio Joaquín Pérez Martínez, obispo de la Puebla de los Ángeles y otrora presidente de las Cortes de Cádiz para la elaboración de la “Pepa”, quien fue muy allegado a Agustín de Iturbide, de tal suerte que su firma aparece en el Acta de Independencia de 1821, entre la del libertador y la de Juan de O’Donojú.

No obstante, la Santa Sede no reconoció la Independencia de las nuevas repúblicas americanas, dado que su apoyo era para el Reino de España. México, al igual que otros recién nacidos Estados, considerándose herederos de los derechos de la corona Española, comenzó a reclamar la titularidad del Patronato, antes “real” pero ahora bajo el título de nacional, lo cual la Santa Sede no admitiría, especialmente considerando la “escandalosa” libertad religiosa que se admitía en dichos países (León, 2001, pp. 298-299).

En marzo de 1822 se reúnen los representantes de las Órdenes y acuerdan que: "con la independencia jurada de este imperio, había cesado el uso del patronato, que en sus iglesias se concedió por la Silla Apostólica a los Reyes de España... entre tanto la provisión de piezas eclesiásticas en cuya presentación se versa el patronato, compete por derecho devolutivo en cada diócesis a su respectivo Ordinario". (León, 2001, p. 299)

Tras la promulgación de la Constitución Federal de 1857 se esperaba una cierta estabilidad política que nunca llegó. Las ambiciones propias de algunos de los que crearon tal norma fundamental provocaron nuevamente movimientos bélicos al interior del país. En 1864, se estableció entonces el efímero Segundo Imperio Mexicano, a cargo de Maximiliano de Habsburgo y, tras su caída, una nueva instauración de la República, que pronto daría paso al Porfiriato y sus controversiales características y resultados.

Es precisamente en este momento histórico (del paso entre la década de los cincuenta a los sesenta del siglo XIX), que destaca en el ambiente político el personaje objeto del presente estudio: don Pelagio Antonio Labastida y Dávalos, quien ostentó los cargos de obispo de Puebla y arzobispo de México durante un periodo de gran conflicto, especialmente para los intereses eclesiásticos.

El triunfo de la causa liberal y del bando juarista frente a Maximiliano acarrió la consecuente persecución de los conservadores, especialmente de aquellos que hubieren apoyado la causa imperialista, a los que no se les concedió inicialmente amnistía alguna. Fue hasta 1870 que esta se

concedió, con la excepción de algunos personajes como Labastida y Dávalos por haber sido colaborador directo de Maximiliano. Por su parte, los bienes eclesiásticos eran objeto de la codicia de funcionarios públicos locales quienes abusaban de su nuevo poder, apropiándose de huertos y casas habitación que se encontraban exceptuadas dentro de las Leyes de Reforma, al grado de que los gobernadores de la mitra de México tuvieron que denunciar estos abusos a Sebastián Lerdo de Tejada ante la ausencia de su arzobispo (García Ugarte, 2010, p. 1298). Esta misma ausencia provocó la relajación de las labores parroquiales de muchos religiosos, por lo que el mismo Labastida instruyó a sus gobernadores para que sacerdotes reconocidos por cada diócesis realizaran en su nombre visitas pastorales. No fue sino hasta 1872 que la situación comenzó a equilibrarse, aunque como señala García Ugarte (2010), los abusos se mantuvieron hasta el mismo Porfiriato (p. 1298).

Cabe señalar que, siendo los conservadores los enemigos del grupo en el poder, se recurrió como táctica a su denostación a fin de debilitar cualquier reclamo que tuvieran. “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” (Carlos Gómez, 2023, p. 21).

La mitra de México comenzó a realizar visitas parroquiales por órdenes del arzobispo; se buscaba comenzar a trabajar ya en lo espiritual, defenderse de los abusos, pero desde una posición más moderada y mesurada. Por su parte, el Cabildo catedralicio no realizaba reuniones ante la prohibición impuesta a su mera existencia; sin embargo, conforme avanzaba el tiempo algunas de ellas se hicieron de forma simulada (aparentando reuniones familiares en las que discutían los asuntos de la Iglesia) y sumamente esporádica (García Ugarte, 2010, p. 1300).

ALGUNOS DATOS BIOGRÁFICOS DE DON PELAGIO ANTONIO LABASTIDA Y DÁVALOS

El que llegaría ser el vigésimo séptimo obispo de Puebla y sucesor en la sede metropolitana de México, nació el 21 de marzo de 1816 en Zamora, en el entonces obispado de Michoacán y como miembro de una familia acomodada. Asistió al Seminario Conciliar de Morelia, del que llegaría a ser

catedrático de asignaturas tales como Humanidades, Filosofía, Teología Dogmática, Teología Moral y de Derecho Canónico. Cabe destacar que también llegaría a ser rector de su misma *alma mater* (Arquidiócesis de Puebla, 2022).

En 1855 fue nombrado obispo de la Puebla de los Ángeles, cargo al que accedió no tan solo por una gran formación literaria y teológica, sino además por una notable carrera eclesiástica en la que desarrolló un vasto conocimiento jurídico y político desempeñando despachos tales como: abogado en los tribunales de la República, defensor de obras pías, promotor fiscal, juez de testamentos y capellanías y vicario de monasterios entre otros, bajo la dirección de otros importantes prelados como fueron el doctor Juan Cayetano Gómez de Portugal y Solís y el doctor Clemente de Jesús Munguía y Núñez. (Arquidiócesis de Puebla, 2022). Cabe señalar, además, que Labastida y Dávalos contó con el apoyo del entonces presidente Antonio López de Santa Anna para dicha consagración (Carmona, s.f.-b).

Cabe destacar la importancia que en la formación del joven Pelagio tuvieron los obispos bajo cuya autoridad se desempeñó en su juventud. Gómez de Portugal y Solís, fue un obispo también de larga trayectoria como catedrático de Filosofía en el Seminario de Guadalajara durante la etapa insurgente. Se desempeñó como diputado durante el Constituyente de 1823, llevando su firma tanto el Acta Constitutiva como en la Constitución Federal de 1824. Fue electo diputado federal por Guanajuato por tres legislaturas más, y destacó por su oposición a que el Gobierno federal nombrara a los obispos sin ser depositario de lo que fuera el Real Patronato Indiano. Igualmente fue electo senador por Jalisco en 1830 (Universidad de Guadalajara, s.f.). Con esta carrera, es lógico asumir la influencia que tendría en el futuro obispo Pelagio.

Clemente de Jesús Munguía y Núñez, fue por su parte también un personaje que pudo influir en la formación del futuro prelado Labastida, caracterizándose por una fuerte influencia en materia jurídica. Se ordenó sacerdote en el Seminario Conciliar de Valladolid, pasando posteriormente a ser profesor de jurisprudencia con especial manejo y análisis del derecho civil y canónico. Posteriormente, en 1843, fue nombrado rector de la misma casa de estudios, así como canónigo, provisor y vicario general del obispado. Su posterior inconformidad con las Leyes de Reforma y la Constitución de 1857 provocó su confinamiento en Coyoacán, desde donde siguió escribiendo en

contra de lo que consideraba leyes diabólicas de la época, redactando el denominado *Manifiesto de los obispos mexicanos* del 30 de agosto de 1859 (Carmona, s.f.-a).

Fue entre 1856 y 1862 que el prelado decidió participar de forma directa en los levantamientos militares del bando conservador, decisión de la que luego se arrepentiría (García Ugarte, 2010, p. 1299).

El periodo de tiempo en el que le tocó asumir a Pelagio la diócesis angelopolitana fue complicado para el clero debido a las Leyes de Reforma, que, entre otras consecuencias, tuvieron la desposesión de bienes de la Iglesia y de comunidades indígenas, así como el destierro de diversos prelados. En Puebla, el movimiento de Religión y Fueros que se presentó en Zacapoxtla en 1855 y que duró poco menos de un año, fue motivo para que Ignacio Comonfort –entonces presidente de la República– ordenara al gobernador local la intervención de los bienes de la diócesis de Puebla bajo la justificación de indemnizar a la nación de los gastos derivados del movimiento iniciado por Antonio Haro y Tamariz (Basant, 1985, pp. 132-133). Los bienes que fueron incautados tras comprobarse que la mitra poblana había subsidiado el movimiento, incluyeron terrenos localizados en Puebla, Tlaxcala y Veracruz (Carmona, s.f.-b).

Labastida declaró en su momento su falta de participación en dicho movimiento, señalando que el único implicado realmente había sido un sacerdote de Zacapoxtla al cual no se le había podido deponer, por el apoyo con el que contaba por parte de Haro. La resistencia del prelado Pelagio a la intervención de bienes de su diócesis dio lugar a que fuera arrestado y enviado a Veracruz para su destierro. Igual suerte correría don Clemente de Jesús Munguía, arzobispo de Michoacán (Adame Goddard, 2008, p. 159).

Ya en Europa, el papa Pío IX le otorgó el 25 de diciembre de 1856, el título de Asistente al Sacro Solio Pontificio. Sería seis años después, en 1862, que Labastida y Dávalos visitó a Maximiliano de Habsburgo en Trieste “para excitar al Príncipe Austriaco, en nombre de la religión y de todo el episcopado mexicano, a que aceptase la santa y gloriosa misión para que lo había predestinado con sus impenetrables secretos la Providencia divina” (Carmona, s.f.-b). Ese mismo año, Benito Juárez decretó la extinción de los cabildos catedralicios de la República mexicana, incluyendo en ello por supuesto al angelopolitano, que no se vería restaurado sino hasta dos años después. Así, casi ocho

años después de su nombramiento como obispo angelopolitano –de los cuales pasó poco más de seis en el exilio– Labastida y Dávalos fue nombrado arzobispo de México, dada la sede vacante que había dejado la muerte de don Lázaro de la Garza y Ballesteros acaecida en España, con motivo también del destierro.

Es justamente en este escenario que el arzobispo Labastida dirige al clero del arzobispado de México en 1863 una carta pastoral, en la que inicialmente acusa el alto costo que ha presentado la violencia en la tierra mexicana y en la que señala:

La revolución tiene su síntesis, y en la misma puede ser combatida por la sana doctrina para el triunfo de la verdad y del orden. ¿Cuál ha sido el pensamiento de la revolución? Eliminar de hecho a Dios en el régimen social: desprenderse de la moral religiosa en el orden político y combatir la Iglesia como un obstáculo permanente contra el progreso de la sociedad. ¿Cuáles han sido los resultados de este sistema? El desconcierto de toda la máquina, la destrucción completa del orden, el reinado de la anarquía, la acción brutal de la fuerza, el desquiciamiento de todos los derechos y la completa ruina de los bienes que el estado social asegura a los individuos y a los pueblos. ¿Cuál es el medio de contrariarla eficazmente? Reconocer en Dios el autor y conservador de la sociedad, en la moral evangélica el fundamento de una buena legislación, y en la Iglesia católica una institución divina cuyos derechos deben ser respetados y garantidos ante todo en un pueblo católico. (1863, p. 5)

La Intervención francesa fue el factor determinante para que el ahora arzobispo de México pudiera retornar a su sede y ocuparla en 1863, siendo nombrado en junio de ese mismo año por parte de la Junta Superior de Gobierno como miembro del Supremo Poder Ejecutivo Provisional junto con Juan Nepomuceno Almonte y Mariano Salas (Becerril, 2016, p. 112). Todavía en 1863, y antes de su llegada a México, Labastida y Dávalos buscó comprometer a Napoleón III para la devolución de los bienes de la Iglesia mexicana que habían sido afectados tras las Leyes de Reforma; sin embargo, el emperador evadió tomar dicha responsabilidad.

La participación del arzobispo en el denominado “triumvirato” sería efímera por decir lo menos, ya que de manera inicial tuvo que ser representado por el canónigo Juan B. Ormaechea para la inauguración del mismo; posteriormente, durante la “Regencia”, Labastida igualmente tuvo que

actuar exclusivamente mediante representación hasta octubre de ese mismo año, en el que ocupando su lugar dentro de la Regencia buscó restituir, sin éxito, los bienes a la Iglesia. El 17 de noviembre de 1863, el arzobispo Labastida fue destituido por sus diferencias respecto a la política eclesiástica del Imperio que se reflejó en su negativa a firmar los acuerdos de la Regencia.

Entonces, por medio de publicaciones clandestinas, el clero da a conocer que no reconoce la existencia de un gobierno legítimo en México, pues la Regencia, sin Labastida, tiene un estado irregular y anómalo; por lo tanto, no hay base nacional para establecer el futuro Imperio. En respuesta, el abate Domenech declara que es “sensible ver al primer Prelado de una nación de 8, 000, 000 de almas, comprometer la tranquilidad de su patria por una cuestión de dinero, tan contraria a los preceptos evangélicos” (Carmona, s.f.-b)

La esperanza de Labastida y Dávalos se fincó entonces en la llegada de Maximiliano, a quien inicialmente dedicó una serie de cartas en las que enfatizaba el sentido “redentor” que el nuevo emperador podía tener para la Iglesia; sin embargo, conforme avanzaba el gobierno de Maximiliano y se hacían patentes sus inclinaciones liberales, los desacuerdos con el arzobispo también se incrementaron, especialmente en el reiterado tema de la devolución de bienes eclesiásticos que Maximiliano rechazaba de manera tajante.

Al rechazar el acuerdo de devolución de los bienes eclesiásticos que anhela Labastida, y enfrentar su disgusto y oposición, Maximiliano lo hostiliza y lo aleja de su lado porque lo juzga un obstáculo para la consolidación de la monarquía, de modo que paulatinamente, la situación de Labastida se torna cada vez más tensa. (Carmona, s.f.-b)

Los desacuerdos que tuvo Labastida y Dávalos con el nuevo emperador serían acentuados con la decisión de Maximiliano de respetar la libertad de cultos en 1865 con un decreto cuyo artículo 2º señaló:

Tendrán amplia y franca tolerancia en el territorio del Imperio todos los cultos que no se opongan a la moral, a la civilización, o a las buenas costumbres. Para el establecimiento de un culto se recabará previamente la autorización del Gobierno.

El 27 de febrero de 1865, el emperador Maximiliano publicó en el *Diario del Imperio* el “Decreto sobre revisión de bienes desamortizados y nacionalizados del clero” que constituiría el fin de los

anhelos de Labastida y Dávalos por recuperar los bienes eclesiásticos, ya que en el decreto se reconocían todas las desamortizaciones y nacionalizaciones de bienes de la Iglesia ejecutadas legalmente a partir de la Ley Lerdo y de la Ley de Nacionalización de Bienes Eclesiásticos de 12 de junio de 1859 (Archivo General de la Nación, 2021).

En 1864, Maximiliano decidió negociar directamente con la Santa Sede, quien envió como nuncio apostólico a don Pedro Francisco Meglia, con la misión de comunicar al emperador el apoyo del sumo pontífice a los deseos de Labastida y Dávalos en cuanto a recuperar los privilegios y bienes eclesiásticos. Es en este escenario que el arzobispo de México insistió nuevamente en la revocación de las Leyes de Reforma y la declaración del catolicismo como única religión aceptada en México. La respuesta del emperador se manifestó en febrero de 1865, cuando elevó a rango de ley la libertad religiosa y nuevamente confirmó la confiscación de los bienes de la Iglesia. Desde Roma se ordenó al arzobispo la celebración de un concordato con el emperador que permitiera recuperar ciertos beneficios, pero el proyecto nunca vio la luz dada la inminente derrota del Segundo Imperio (Carmona, s.f.-b).

Con el triunfo de la República en 1867, Dávalos retornó a Roma, donde asistió –como excusa y no como huida– al primer Concilio Vaticano de diciembre de 1869, donde fue miembro de la Comisión de Disciplina Eclesiástica; sin embargo, el concilio tuvo que ser suspendido en 1870 por la invasión a los Estados Pontificios, que darían paso a la integración de estos al Reino de Italia (Arquidiócesis de Puebla, s.f.).

Para Labastida, el periodo de 1867 a 1871 se caracterizó por la realización de una labor pastoral sobre su diócesis a distancia. Los conflictos armados habían dejado como secuela la destrucción de templos. La ausencia del arzobispo en su sede daba por resultado el relajamiento religioso incluso entre los mismos párrocos y el abuso de autoridades liberales locales en el ejercicio de las Leyes de Reforma derivaban en un empobrecimiento aún mayor de la Iglesia. Percibiendo esto, desde Europa, Labastida solicitó a los gobernadores de la mitra de México que se nombraran a religiosos destacados de cada diócesis, para que realizaran visitas pastorales en nombre del arzobispo, con lo cual, el prelado en el exilio lograba hacerse de información sobre la situación de su arquidiócesis. Las indicaciones de Labastida, además, se basaban en un principio: defender a la Iglesia pero ya no mediante las armas o mediante el poder de enardecer con las palabras a las masas para incitar a la

violencia; toda labor debía ser protestas pasivas, por escrito y en tono moderado. Gracias a esto, en la séptima década del siglo XIX los conflictos entre funcionarios y religiosos comenzaron a mermar (García, 2010, pp. 1298-1299).

Poco a poco, el presidente Juárez fue abriendo caminos de tolerancia y reintegrando a la vida nacional a los miembros del antiguo Partido Conservador. Permitió que los exiliados regresaran, redujo las condenas de los que estaban presos, y en 1870 decretó una amnistía general. Aceptó que regresara en 1871, junto con otros dignatarios eclesiásticos, el arzobispo de México, Pelagio Antonio de Labastida y Dávalos, que fue uno de los principales promotores del imperio fracasado. (Adame Goddard, 2008, p. 156)

Adame Goddard (2008) califica positivamente la política juarista de tolerancia hacia el bando perdedor, léase los conservadores y, de manera particular, hacia la Iglesia católica a la que permitió seguir existiendo al reconocer los derechos del vencido, asumiendo la realidad de la religiosidad del pueblo mexicano (p. 160). Por su parte, la conformación de la Sociedad Católica de la Nación Mexicana –en la que seguramente colaboró Pelagio– tuvo una orientación abstencionista en cuanto a lo político, pero activa en reforzar la presencia católica en la educación; esto sería un factor preponderante en la estabilidad que tendría la Iglesia posteriormente durante el Porfiriato.

Es justamente en la década de los setenta que Labastida tomó una posición fija de no intervención en asuntos políticos, centrando su trabajo y atención en la reconstrucción de la Iglesia mexicana, a la cual reconocía como profundamente debilitada, dejando así a la sociedad mexicana como campo fértil para la expansión del protestantismo y la masonería; muestra de ello fue el desarrollo de escuelas protestantes (García Ugarte, 2010, pp.1298-1300). Se debe señalar que el arzobispo en el exilio no solo fue testigo (mediante misivas) de la situación de la Iglesia en México, sino también de su posición en el mundo. La invasión de la Santa Sede por las tropas de Vittorio Emanuele era muestra de que el Papa ya no detentaba el poder político que sus predecesores tuvieron. Un decaimiento ya anunciado desde el movimiento reformista de Lutero.

Así, en 1871, el arzobispo retornó a ocupar su sede en México, pero para 1873 los ánimos volvieron a caldearse. La reforma constitucional que incorporaba a la norma fundamental las Leyes de Reforma y su posterior reglamento de 1874 dio lugar a nuevos abusos por parte de las

autoridades y a la expulsión de las Hermanas de la Caridad, lo que provocó una nueva reacción por parte de obispos y seglares. Pero el arzobispo de México, firme en su posición más mesurada con referencia al trato gubernamental, optó por redactar, junto los obispos Arciaga y Loza de Michoacán y Guadalajara respectivamente, una instrucción pastoral en la que expresaban su inconformidad con la Ley Orgánica de la Reforma, que terminó siendo mucho más radical que las propias Leyes que le dieron origen. En esta instrucción los tres arzobispos mostraban claramente una política más orientada a calmar los ánimos que a exacerbarlos, y que es ya muy distinta a la que se mantenía durante la quinta y sexta década del siglo XIX. En el documento se lee:

Ocupamos los primeros puestos de la jerarquía eclesiástica en la nación, y por lo mismo, nada tiene de extraño, que en nuestro propio nombre y en el de nuestros venerables hermanos los Ilmos. Sres. Obispos de las demás Diócesis, elevemos en la ocasión presente nuestra voz, para corroborar la fe de los pueblos e impedir que la susceptibilidad religiosa los arrastre e impela a demostraciones y conatos hostiles, que estamos muy lejos de desear, y que positivamente reprobamos como contrarios a la paz y al orden público, y por lo mismo a la doctrina de la Iglesia y de la religión. (1875, pp. 3-4)

Como puede observarse, el tono de este documento muestra claramente el deseo de Labastida de no colocar nuevamente a la Iglesia en calidad de enemiga del Estado. Ciertamente expresan su descontento al señalar que alejan a la Iglesia de labores que habían estado a su cargo durante generaciones, destacando lo relacionado con la educación y la falta de recursos, pero manteniendo una actitud de resignación.

Nos, venerables hermanos y muy amados hijos nuestros, nos abstenemos de toda amarga queja; y adorando como es debido los inescrutables designios de Dios, recibimos y exhortamos a que recibáis con humildad y resignación enteramente cristianas, la prueba que en su misericordia nos envía ... (1875, p. 4)

Con base en la anterior exhortación, los movimientos y quejas se observaron más en la prensa conservadora, especialmente el diario *La Voz de México*, y se pudieron celebrar elecciones posteriormente en la que candidatos conservadores, también llamados “católicos liberales” o “liberales de sotana”, participaron con muy poco éxito. También se enviaron diversas

manifestaciones escritas de críticas filosóficas y jurídicas a la nueva normatividad que quedaron asentados en *El libro de las protestas* publicado en 1875. Ciertamente hubo algunas sublevaciones de poco éxito (Adame Goddard, 2008, p. 163).

El arzobispo Labastida mantuvo hasta su muerte –acaecida en 1891– esta posición de no intervención política y de centrarse exclusivamente en el trabajo religioso, incluyendo el mantenerse al margen de las disputas liberales suscitadas tras la muerte de Juárez y la posterior lucha por el poder entre Sebastián Lerdo de Tejada y Porfirio Díaz, quien, tras la Rebelión de Tuxtepec accedió al poder y a la “silla eterna” en 1876.

El régimen de Porfirio Díaz fue mucho más cordial con la Iglesia desde su misma instalación, gracias en gran medida a la intermediación de su amigo Eulogio Gillow Zavalza, arzobispo de Antequera –hoy en día Oaxaca– con quien el héroe del 2 de abril inició la reconstrucción de buenas relaciones con los fieles católicos, consciente de la influencia que le tenía en el pueblo mexicano (Quintanar, 2022, p. 43). Cabe señalar que Gillow tuvo bajo su jurisdicción pastoral gran parte del sureste del país, fue dueño de la famosa Hacienda de San Antonio Chautla, que hasta hoy en día se puede visitar, y fue uno de los hombres más ricos del Porfiriato.

Addame Goddard (2008), citando a al entonces secretario de Gobernación, Protasio Tagle, señala:

... las Leyes de Reforma eran el complemento necesario de la Constitución, y que desconocerlas equivalía a “romper todos los títulos del actual gobierno”, pero aclaraba: “Esta declaración en manera alguna servirá para instaurar una nueva época de intolerancia ni de persecución; lejos de eso, el Ejecutivo federal no olvida que, conforme a nuestras instituciones, la conciencia individual debe ser respetada hasta en sus extravíos”. (p. 166)

La nueva política estaba planteada: tolerancia. Incluso en un artículo del diario subvencionado *La Libertad* de 1878 se leía que las Leyes de Reforma habían sido dictadas en momentos de “fiebre revolucionaria” y que no se fundamentaban ni en lo racional ni en lo jurídico (Adame Goddard, 2008, p. 166). Pero cabe resaltar que esta tolerancia fue siempre cautelosa, marcada por una ambigüedad entre lo conservador y lo liberal que se mantuvo a lo largo del Porfiriato. Un ejemplo de esto fue la carta enviada por el entonces recién nombrado pontífice León XIII quien, con una política de reconexión de relaciones y de reconocimiento de la Iglesia en la formación del Estado moderno,

buscó entablar nuevamente comunicación diplomática con diversos gobiernos, incluido el de Díaz, quien en 1878 recibió una carta del obispo de Roma en la que este expresaba lo mucho que lamentaba la condición de la Iglesia en México, así como el rompimiento de relaciones, proponiendo nuevamente la comunicación entre la Santa Sede y el Gobierno mexicano. Cabe señalar que esta misiva nunca tuvo respuesta, aun cuando la búsqueda de la reanudación de las relaciones Iglesia y Estado mexicano fue una constante durante el apostolado de León XIII, quien incluso brindó la dignidad cardenalicia a Gillow, amigo en común de Díaz y de Labastida.

La buena relación que mantuvo con don Porfirio le permitió a Labastida y Dávalos continuar su labor como prelado, de tal suerte que, en julio de 1880, celebró veinticinco años de su consagración y poco más de un año después, el 5 de noviembre de 1881, fue quien celebró la boda entre Porfirio Díaz y María Fabiana Sebastiana Carmen Romero Rubio y Castelló, mejor conocida como Carmen Romero Rubio o doña Carmelita (Quintanar, 2022, p. 44). Cabe señalar que la solicitud para la boda religiosa fue inicialmente, por parte de don Porfirio, a su amigo el arzobispo Gillow, pero este la declinó a favor del arzobispo Labastida. Ciertamente la ceremonia era por demás llamativa ya que se reunían el caudillo liberal con el que fuera regente del Segundo Imperio, para la boda del primero, oficiando el segundo. Derivado también de esto, es válido asumir que la relación entre el presidente Díaz y el arzobispo de México fue cordial, pero nunca tan íntima como la que tendría el héroe del Dos de abril con el arzobispo de Oaxaca.

Ocho años más tarde, el 6 de julio de 1888, Labastida y Dávalos celebraba veinticinco años como arzobispo de México, lo que lo hace el segundo arzobispo que más ha durado en la sede arquiepiscopal de México (Arquidiócesis de Puebla, s.f.).

Finalmente, faltando un mes y 15 días para cumplir 75 años, después de ejercer el Cargo Episcopal por espacio de 36 años, 7 meses y 14 días, y de gobernar a la Arquidiócesis Metropolitana de México durante 28 años y 7 meses, menos 2 días, practicando, según parece, la "Santa Visita Pastoral", falleció este esclarecido Prelado, el 4 de febrero de 1891, en la, pequeña población de Oacalco, Morelos.

Sus restos mortales, después de permanecer por muchos años en la Insigne y Nacional Basílica de Santa María de Guadalupe, en el Tepeyac, Ciudad de México, (hasta el 11 de octubre de

1976), fueron trasladados a la “Cripta de Obispos” de la S. I. Basílica Catedral Metropolitana de México, donde actualmente reposan. (Arquidiócesis de Puebla, s.f.).

CONCLUSIÓN

El análisis de la vida y labor de Pelagio Antonio Labastida y Dávalos abarca cambios radicales en la historia de México que se vieron reflejados en el marco normativo de la época. Vivió la dictadura de Santa Anna, la llegada de los liberales al poder, la promulgación de la Constitución de 1857, las Leyes de Reforma, la llegada del Segundo Imperio e incluso el momento más álgido del Porfiriato, y todo esto desde la dignidad apostólica, primero como obispo de la Puebla de los Ángeles y después como arzobispo de México, cargo que ejerció tanto de manera presencial, como en el exilio.

Indiscutiblemente fue un luchador vehemente de una causa que el devenir histórico demuestra como perdida. Trató de mantener el poder de la Iglesia, sus recursos y privilegios, en una época en que los mismos se veían desaparecer no solamente en México, sino en Europa también. Pero tuvo la sensatez de aprender de sus propios errores y corregir. En una posterior etapa de su apostolado, la manera en la que se relacionaba con el poder cambió de manera radical. Ya no fue el retador, el acusador y fiscal de políticas que iban en contra de lo que él consideraba que debía ser la única religión en México; por el contrario, se tornó y convirtió en el ejemplo vivo de una abnegación fincada en la razón. Fue el promotor de una política pacifista en que la denuncia era calmada y que buscaba alejarse de los apasionamientos que tanto le habían costado a la institución que él representaba. Pero lo que en realidad hizo, fue renunciar a un sueño en beneficio de otro más plausible y alcanzable: cambió el anhelo que tenía de retornar a la Iglesia al *status quo* que había gozado antes de la influencia liberal, por el deseo –y necesidad– de darle al catolicismo en México la oportunidad de encontrarse nuevamente en un momento de estabilidad y equilibrio, en el que el cual pudiera recuperar parte de su influencia, especialmente a través de la educación.

De su paso como autoridad durante el Triunvirato y la Regencia poco se puede decir, ya que fue una actividad sumamente efímera y que careció de resultados, no tanto por falta de esfuerzos del prelado, sino porque ninguno de los demás implicados creía en su propuesta, lo que –en realidad– es también reflejo del sentir de muchos conservadores de la época. El Imperio se convirtió en el

enemigo de los republicanos liberales, pero para los propios conservadores que habían ayudado a que naciera, se tornó simplemente en la confirmación de aquello que buscaban frenar.

Sería su política pacifista, e incluso su amistad con el arzobispo Gillow, lo que permitiría a Labastida y Dávalos que su arzobispado entrara al Porfiriato con estabilidad y hasta con una cierta cercanía con el poder, siendo este el escenario final de su labor pastoral y su vida.

Ciertamente su trabajo abarcó el cambio de época y de mentalidad entre generaciones, ejerciendo su labor entre el Imperio y la República.

REFERENCIAS

- Acta de Independencia del Imperio Mexicano. (28 de septiembre de 1821).
- Adame Goddard, J. (2008). *Estudios sobre política y religión*. UNAM.
- Archivo General de la Nación. (30 de octubre de 2021). *El desengaño de la Iglesia con el Segundo Imperio Mexicano ante las leyes de desamortización y nacionalización*. Gobierno de México.
<http://bit.ly/3SyFeax>
- Arquidiócesis de Puebla. (s.f.). *Ilmo. Sr. Dr. Don Pelagio Antonio de Labastida y Dávalos (1855-1863)*.
<https://www.arquidiocesisdepuebla.mx/index.php/arquidiocesis/obispos-y-arzobispos/obispos/43-excmo-sr-don-pelagio-antonio-de-lavastida>
- Basant, J. (1985). *Antonio Haro y Tamariz y sus aventuras políticas*. Colegio de México.
- Becerril, C. (2016). El Sistema Tributario del Segundo Imperio Mexicano. En P. Galeana (Dir.), *La Legislación del Segundo Imperio Mexicano* (pp. 102-138). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México / Secretaría de Cultura.
- Carlos Gómez, V. M. (2023). Conservadores, reaccionarios y bandidos: la representación de la oposición político-militar en la prensa liberal de Aguascalientes, 1860-1867. *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (18), 13–40.
<https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/324>
- Carmona Dávila, D. (s.f.-a). “Clemente de Jesús Munguía”, Memoria política de México, disponible en <https://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/MCJ10.html>
- Carmona Dávila, D. (s.f.-b). “Pelagio Antonio de Labastida y Dávalos”, *Memoria Política de México*, disponible en <https://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/LyDPA16.html>
- Costeloe, M. (1975). *La primera República Federal de México*. Fondo de Cultura Económica.
- Decreto sobre la libertad de cultos. (26 de febrero de 1865). <https://bit.ly/3pIBX0D>.
- García Ugarte, M. E. (2010). *Poder político y religioso. México siglo XIX*, H. Cámara de Diputados LXI Legislatura /UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales/Asociación Mexicana de Promoción y Cultura Social, A.C./Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana/Miguel Ángel Porrúa.
- Méndez, F. (2024). Entre el imperio y la república: Pelagio Antonio Labastida y Dávalos, *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 10 (19), 32-49.

Labastida y Dávalos, P. A. (1863). *Carta pastoral que el Illmo. Sr. Dr. D. Pelagio A. De Labastida y Dávalos dirige al venerable clero y fieles del Arzobispado de México con motivo de su promoción a aquella Archidiócesis*. Tipografía de Pedro Alarcón.

Labastida y Dávalos, P. A, Árciga, J. I. y Loza, P. (1875). *Instrucción pastoral que los Ilmos. Sres. arzobispos de México, Michoacán y Guadalajara dirigen a su venerable clero y a sus fieles con ocasión de la ley orgánica expedida por el Soberano Congreso Nacional en 10 de diciembre del año próximo pasado y sancionada por el Supremo Gobierno en 14 del mismo mes*. Imp. de José Mariano Fernández de Lara.

León, J. (2001). El Real Patronato de la Iglesia. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, (236), 296-298. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-facultad-derecho-mx/article/view/28574>

Quintanar, I. (2022). El Sistema político porfiriano. *Relatos e Historia en México*, (159).

Universidad de Guadalajara. (s.f.). Los primeros universitarios. En *Enciclopedia histórica y biográfica de la Universidad de Guadalajara*. <http://enciclopedia.udg.mx/articulos/gomez-portugal-y-solis-juan-cayetano>

MUERTE EN EL OTOÑO E INVIERNO DE 1779-1780 EN LA ANTIGUA REGIÓN DE ITZOCAN (IZÚCAR)

DEATH IN THE AUTUMN AND WINTER OF 1779-1780 IN THE OLD REGION OF ITZOCAN (IZÚCAR)

*Recibido: 02 septiembre 2023 * Aprobado: 17 enero 2024*

JORGE IVÁN TORRES GAMBOA

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

jorgeivan@upaep.mx

Resumen

Este trabajo es un acercamiento histórico al violento y mortal asesino que fue la epidemia de viruela de 1779-1780, la cual causó una terrible mortandad en el Virreinato de la Nueva España. En particular, este se centrará en la región de Izúcar, ubicado en el suroeste del actual Estado de Puebla, de los Estados Unidos Mexicanos. El objetivo principal es identificar el impacto de mortandad que hubo en dicha región de Izúcar causada por la viruela, y que obligó a las autoridades civiles del sitio a solicitar a las autoridades virreinales rebajar un tercio los tributos de esa región.

Palabras clave: Nueva España, Izúcar, epidemia, viruela, muerte.

Abstract

This work is a historical approach to the violent and deadly murderer that was the smallpox epidemic of 1779-1780, which caused a terrible mortality in the Viceroyalty of New Spain. In particular, we will focus on the Izúcar region, located in the United States of Mexico. The main objective is to identify the impact of mortality that occurred in said region of Izúcar caused by smallpox, and that forced the civil authorities of Izúcar to request the viceregal authorities to reduce the taxes in that region by one third.

Keywords: New Spain, Izúcar, epidemic, smallpox, death.



INTRODUCCIÓN

Este trabajo está basado, en un expediente del Archivo Histórico Judicial de Puebla (AHJP) que informa sobre las consecuencias que dejó la epidemia de viruela en la zona de Izúcar. Existe un informe de los sacerdotes, donde se reporta una realidad terrible, una cantidad de personas fallecidas entre párvulos¹ y adultos de todas las calidades, pero haciendo mayor énfasis en los indios de nueve parroquias del Obispado de Puebla que pertenecían a la región antes mencionada, teniendo su fase más violenta en los meses de noviembre de 1779 hasta marzo de 1780.

En la época virreinal, las autoridades españolas enfrentaron una serie de circunstancias de diversa índole, como lo fueron las de tipo social, natural, de salud, geográfico, cultural, entre otras. No hubo una década a lo largo del periodo novohispano, que no se presentara alguna enfermedad o epidemia que al principio fue completamente desconocida por los naturales o indios, como la viruela (1520), el sarampión (1531), la tifo (1576), sólo por mencionar algunas que han sobresalido por la gran mortandad que causaron, así como también crisis agrícolas que provocaron la escasez y carestía de alimentos, hambre, desnutrición, o la ingesta de malos alimentos, entre otras.

El primer caso que conocemos históricamente de la presencia de la viruela en territorio americano es por el año de 1497 en tierras de la antigua isla de 'La Española', hoy República Dominicana. Posteriormente, la viruela se propagó a otras regiones o territorios del mismo continente como la Nueva España (México) en 1520, en Perú en 1526 y en Brasil en 1567 (Valdés, 2010). El comportamiento sociodemográfico durante este periodo fue de altas tasas de natalidad y de mortalidad, pero con una baja esperanza de vida, debido a las constantes enfermedades y epidemias que se presentaron.

Una de las enfermedades que constantemente se manifestó en el virreinato y que propició un descenso demográfico en la población india fue la viruela, una de las más mortíferas para la humanidad. La viruela llegó a tierras mesoamericanas alrededor del año 1520, cuando desembarcó en Veracruz un esclavo negro de nombre Juan Guía (Orozco, 1856) quien venía infectado de viruela en la tripulación de Pánfilo de Narváez.

¹ Niño pequeño de poca edad, que se aplica al que no ha llegado a los siete años. "Diccionario de autoridades (1726-1739)" <http://web.frl.es/DA.html> (consultado el 5 de junio de 2023).

Entre las epidemias² de viruela más significativas del siglo XVIII están la de 1748, 1762-1763, 1778-1782, 1797-1798, entre otras. Para este trabajo se centrará desde un acercamiento histórico a la epidemia de viruela de 1779-1780 que se presentó a lo largo y ancho del Virreinato de la Nueva España, en particular en la región de Izúcar (actualmente ubicado en el suroeste del Estado de Puebla). La viruela tuvo su origen en un brote endémico³ de la costa este del actual territorio de los Estados Unidos en el año 1775, la cual adquirió para el año de 1777 la dimensión epidémica, por la Guerra de Independencia de las Trece Colonias (Cramaussel, 2010). Por sus consecuencias es considerada como la epidemia más fuerte y mortal de la segunda mitad del siglo XVIII. Autores como José Gustavo González Flores (2013) referencian que en

algunas misiones de la península de Baja California, la viruela de 1780-1781 fue también la de mayor repercusión demográfica. En Valladolid y Guanajuato tuvo igualmente un fuerte impacto demográfico, si se compara con la epidemia de 1797 de acuerdo con los estudios de Neibeth Camacho. Sherburne Cook y Donald B. Cooper declaran que dicha epidemia fue la más devastadora de que se haya tenido memoria. (pp. 155-156).

El Barón Alejandro Von Humboldt hace mención de los destrozos que hicieron las viruelas en la segunda mitad del siglo XVIII, en los años 1760, 1779, y 1797, pero los acontecidos entre 1778 a 1780 fueron terribles. En ese año murieron tan sólo en la capital del virreinato de la Nueva España, nueve mil personas, sin tomar en cuenta las muertes que hubo en pueblos, villas, parroquias, etc.; "... todas las noches andaban por las calles los carros para recoger los cadáveres; esta epidemia de viruela de 1779 gran parte de la juventud de la sociedad novohispana pereció..." (Humboldt, 2004, p. 44).

Ante la problemática de salud que se vivió, las autoridades civiles de Izúcar y de toda la provincia, solicitaron a las autoridades virreinales que se les rebajara un tercio de los tributos. La pregunta que surge es la siguiente: ¿Cuál fue el impacto de mortandad que provocó la epidemia de viruela de 1779-1780 en los habitantes de la región de Izúcar? La hipótesis que se sostiene, radica de alguna manera, al igual que en otras partes o regiones del virreinato, en que la epidemia de viruela tuvo

² "Epidemia, *epi*, sobre, y *demos*, pueblos. Enfermedad contagiosa que momentáneamente afecta a un gran número de individuos de un país y que puede propagarse al mundo entero" (Malvido, 2006, p. 46).

³ "Relativo a endemia. Enfermedad que se repite con frecuencia en un sitio, región o país. Endemia, *en*, dentro, *demos*, pueblo" (Malvido, 2006, p. 46). Por ejemplo, la enfermedad del Ébola que se da en algunas regiones del continente de África.

efectos violentos en los habitantes de la región de Izúcar, principalmente entre los indios, y particularmente en grupos masculinos en edad reproductiva causando una terrible mortalidad que repercutió en el abasto de alimentos y semillas. Aunado a ello, las autoridades locales se vieron obligados a solicitar una rebaja en el tercio de los tributos ya que no había población masculina en edad reproductiva suficiente para trabajar la tierra y tampoco contaban con las fuerzas físicas y el recurso económico necesario.

Cada vez que se presentó alguna epidemia en el Virreinato, el número de habitantes de la población india disminuyó considerablemente al grado de llegar a creer que podían desaparecer, y por ende el número de indios tributarios era cada vez menor.

Sobre el tema de las epidemias en la Nueva España, si bien existe una abundante cantidad de trabajos historiográficos de investigación, muchos de ellos se centran en la Ciudad de México, algunos otros en regiones o parroquias de lo que fue el amplio territorio virreinal. Entorno a estudios sobre epidemias se encuentran trabajos como el de Enrique Florescano y Elsa Malvido que se intitula 'Ensayos sobre la historia de las epidemias en México'; la serie de artículos que contiene la obra, aportan interesantes datos sobre cómo fue el comportamiento de la viruela en los tres siglos novohispanos y su impacto demográfico en la tasa de mortalidad con una baja esperanza de vida. También está el trabajo que coordinó Mario Alberto Magaña Mancilla y que lleva por título 'Epidemias y rutas de propagación en la Nueva España y México (siglo XVIII-XIX)', en el que encontramos una serie de artículos relacionados con las epidemias más relevantes que se presentaron en los siglos XVIII y XIX, así como cual pudo haber sido la ruta de propagación. En cuanto a la viruela en particular, existen tres volúmenes intitulados 'El impacto demográfico de la viruela en México de la época colonial al siglo XX', editados por Chantal Cramaussel y David Carbajal, los cuales constituyen un extenso compilado de estudios particulares sobre el impacto demográfico de la viruela.

En particular durante este tiempo de estudio de 1779 a 1780 hay trabajos que estudian o analizan varias regiones del virreinato o del actual territorio mexicano, ya que en cada una de las regiones del virreinato las pérdidas humanas fueron muy significativas, pero ninguno ha estudiado o analizado la región de Izúcar con respecto a las consecuencias causadas por esa epidemia de viruela

de entre 1779 a 1780 o por alguna otra. Por tal motivo se hace necesario realizar un trabajo de estudio para la región antes citada.

ITZOCAN O IZÚCAR Y SU CONTEXTO

Itzocan, nombre original de Izúcar de Matamoros, ubicado en una zona de tierra caliente, durante la etapa de Mesoamérica perteneció a la región de la Coatlalpan, que se ubica en el suroeste del actual Estado de Puebla. Durante todo el periodo virreinal, Izúcar fue un pueblo de indios, pero que también estaba compuesto por españoles, negros, mestizos, mulatos, y demás calidades.

El territorio de la Coatlalpan que es al que perteneció Izúcar de Matamoros, se remonta a épocas tan antiguas de alrededor de 2400 y 2300 a.C.:

... se localiza en la parte suroeste del Estado de Puebla; el río Nexapa constituye la espina dorsal, y su cuenca la región que se tiene por estudió formalmente. Los municipios actuales que la conforman son Tepeojuma, San Martín Totoltepec, San Felipe Xochiltepec, Epatlán, Chietla, Atzala, Tilapa, Tlapanalá, Tepemaxalco, Izúcar de Matamoros, la parte sur de Huaquechula y el oriente de Tepexco. La mayoría de los pueblos prehispánicos de esta región se les conocía como coatalpanecas, es decir habitantes de la Coatlalpan (Paredes, 1991, p. 4).

Figura 1. Atlas geográfico de la Nueva España del siglo XVII donde aparece la región de la Coatlalpan como Coatalpanecas.



Fuente: Ortello, 1612, p.7.

Una vez hecha la conquista de Tenochtitlan, los castellanos fueron consolidando de manera jurídica y territorial a la Nueva España en una sociedad compuesta sólo por dos repúblicas, una de indios y otra de españoles.

Las repúblicas o pueblos de naturales, “se compusieron por lo general de varios poblados de indios, dichos poblados fueron llamados comunidades, donde una era la cabecera principal de estos pueblos o comunidades” (Pietschmann, 1996, p. 90). Izúcar fue una República de naturales o indios, su gobierno estuvo compuesto por un “Gobernador, Alcaldes, Regidores, Alguacil mayor y escribano, y otros oficios menores todos del estado común por ser muy raros los Caciques”⁴ (AGN. Instituciones coloniales, Padrones, volumen 28, fojas 3-4).

⁴ “La nobleza indígena tuvo un trato especial, al ser instrumentos clave en la instauración del nuevo orden colonial: fueron excluidos de tributo al rey, pudieron usar armas y caballos, pero, sobre todo, se instituyó para ella la figura del cacicazgo, una combinación de derechos y privilegios sobre tierras, mano de obra, poder heredar el título de “cacique” y ostentar escudo de armas, a la manera de la nobleza hispánica. Formalmente, fueron separados de la administración de justicia y de la recaudación de tributos, pero en la práctica, muchos caciques siguieron detentando el poder local a través del cargo de “gobernador” hasta el fin de la época colonial” (Aguirre, p. 16).

A lo largo del periodo novohispano existió una diferencia entre ser un 'indio noble' y ser un 'indio común'. Sobre la distinción de 'naturales nobles' y 'naturales tributarios o común' Olmos Sánchez señala que "a finales del período colonial aún se hacía distinción entre indios nobles e indios tributarios, descendientes unos de la antigua nobleza indígena y otros de los antiguos macehuales" (Olmos, pp. 217-241).

En Izúcar al no haber o existir nobleza india que detentaran el poder local a través del cargo de Gobernador, quienes ocuparon ese cargo eran los denominados indios del común que fueron sometidos al proceso del pago y recolección del tributo, cosa que los nobles tuvieron privilegios como, por ejemplo, el ser excluido del tributo del rey.

Para el año de 1535 su majestad el rey Carlos I de España, mandó como primer Virrey de la Nueva España a don Antonio de Mendoza, quien empezó a poner orden en la administración del virreinato al designar a personas letradas otorgándoles el título de alcaldes mayores, quienes tuvieron a su cargo la administración de determinados espacios territoriales (Gerhard, 1986). Para mediados del siglo XVI, entre los años de 1550 y 1570, el territorio de la Nueva España fue organizado y dividido política y jurisdiccionalmente en más o menos cuarenta provincias, cada una de ellas gobernada por un alcalde mayor (Gerhard, 1986). En esa división territorial que se hizo, aparece el pueblo de Izúcar administrado bajo la figura del alcalde mayor.

El pueblo de Izúcar:

capital de la jurisdicción de este nombre, se localiza a treinta y una leguas⁵ de la Ciudad de México y a dieciséis de Puebla, al sur a las faldas de un volcán; a tres leguas de distancia entre el oriente y norte colinda con el pueblo y curato de San Juan Epatlán; a tres leguas de la cabecera principal por el rumbo noreste está el pueblo de Tepeojuma; entre el poniente y norte de la cabecera a distancia de dos leguas está situado en pueblo de Tilapa; más inclinado al norte a distancia de dos y media leguas se halla el pueblo de Tepapayeca; a ocho leguas de distancia de la cabecera se encuentra el pueblos de Ahuatelco; a doce leguas hacia la parte

⁵ "Es una medida de tierra. Tiene 5000 mil varas de largo. Equivale a 4 kilómetros y 190 metros, o sea 4190 metros", (Robelo, 1997).

oriente se halla en pueblo de Ahuatlán y a trece leguas de la cabecera por la parte noreste se localiza el pueblo de Teopantlán... (Villaseñor, 1746, pp. 358-362).

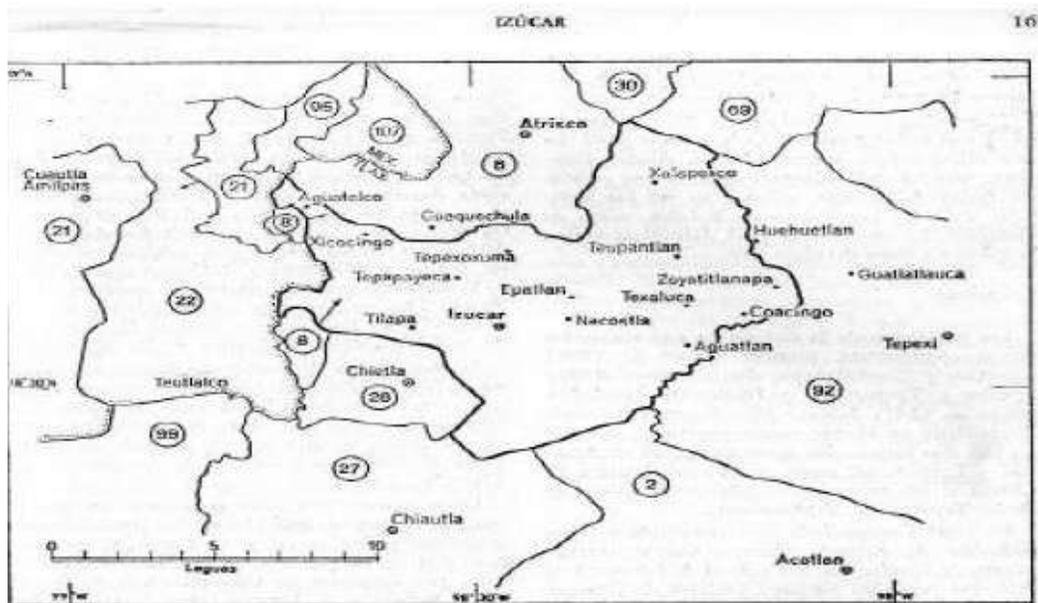
Izúcar se caracterizó por ser un terreno donde abundaban mucho las frutas propias de su temperatura, así como carnes de toro y carnero; los indios sembraron y cosecharon trigo, producían también mucho anís, excelente garbanzo, y un género de azafranillo muy especial para teñir de amarillo y color de rosa (Archivo General de la Nación (AGN), instituciones coloniales, Padrones, volumen 28)⁶. En el último siglo del periodo novohispano, sembraban mucho trigo y motivaron la suspensión de entrada de harina, inclusive llegaron a sembrar más que los labradores españoles, en los dieciséis barrios de indios del lugar antes mencionado se sembró muchísimo trigo, lo que originó que las alcabalas⁷ de esta zona se aminoraron, los indios no pagaban la alcabala de trigo que vendían, de miel y panela (Archivo Histórico Judicial de Puebla (AHJP), Expediente 4042)⁸. También sembraban y cosechaban cacahuete, maíz y frijol; todos estos frutos que producían los indios con el cultivo del campo abastecían muchos lugares, y también, se podía observar la cría de ganado y arriería.

⁶ De aquí en adelante para las demás citas cuando hagamos mención del Archivo General de la Nación sólo pondremos las siglas AGN.

⁷ “La alcabala fue una imposición establecida en 1575; era un impuesto sobre el comercio de productos españoles o de origen europeo y su monto fue por entonces de 2% del valor de las operaciones” (García, 2002, p. 298).

⁸ De aquí en adelante para las demás citas cuando hagamos mención del Archivo Histórico Judicial de Puebla sólo pondremos las siglas AHJP.

Figura 2. Región de Izúcar ubicada en el suroeste del actual Estado de Puebla



Fuente: Peter Gerhard, *Op. Cit.*, pág.165.

Izúcar fue una zona o región de cuatro exhaciendas o fincas de caña que llamaban ingenios, de estas cuatro fincas, particularmente el ingenio de San Nicolás de Tolentino fundado por la Orden de San Agustín, quienes construyeron también un acueducto de más o menos dos kilómetros de largo, que desde luego fue la mejor y más grande finca de su clase en todo el virreinato,

molían anualmente cincuenta o sesenta mil panes de azúcar, el número de sus sirvientes admira, no bajando su raya semanal de mil y quinientos pesos; en estas fincas había muchos operarios negros y mulatos libres; había también ocho fincas y siete ranchos de labor, y seis de ganado mayor y alguna otra de lana. (AGN, instituciones coloniales, Padrones).

Para finales del siglo XVIII y principios del XIX, entre los años “1778-1785 y 1802-1809 los montos recaudados por concepto de alcabala en Izúcar tuvieron un crecimiento de 86.66%, el más alto de todas las receptorías de la región Puebla-Tlaxcala” (Garavaglia-Grosso, 1996, p. 263).

Hacia finales del siglo XVIII se localizaban en la región de Izúcar, 40 pueblos, 9 parroquias, un convento de religiosos de San Juan de Dios, 14 haciendas y 27 ranchos, con más de 23 344

habitantes, de los cuales 16 900 eran indios, 750 españoles, y el resto mestizos y de otras calidades” (Commons, 1971, p. 56).

LA ENFERMEDAD DE VIRUELA: LA MUERTE EN LA REGIÓN DE IZÚCAR

La devastadora epidemia de viruela de 1779-1780 llegó a la Nueva España en 1779 vía marítima ya que él o los enfermos de viruela muy probablemente venían de alguna isla caribeña y entraron por el puerto de Veracruz durante el segundo semestre de ese año, y pronto empezó a propagarse hacia la capital del virreinato. Los primeros casos de viruela en la capital novohispana se empezaron a manifestar en el Convento Hospital de Nuestra Señora de los Desamparados de la Orden de San Juan de Dios hacia el 20 de agosto de 1779.

Se habla de que tan sólo en aproximadamente 100 días que duró la epidemia hubo un aproximado de 45,000 infectados entre niños y adultos, y la cantidad de muertes que manejan alcanzaron la cifra de entre 9,000 y 10,000. Esta cantidad sólo corresponde a la Ciudad de México, aunque la enfermedad se propagó a otros lugares, regiones y parroquias como Puebla, Zacatecas, Michoacán, Jalisco, entre otros (Hidalgo, 2020). Para el caso de Puebla los hospitales llegaron a ser insuficientes por los cientos de contagios, por lo cual tuvieron que habilitar otro espacio para poder atender a los enfermos. En Cholula la epidemia cobró la vida de 4373 personas. En Xochimilco el número de muertos ascendió a 2000 (Miño, 2012).

En el área de estudio tenemos referencias que los primeros casos de la epidemia de viruela en la región de Izúcar se manifestaron particularmente en el mes de noviembre de 1779 y se extendió hasta el mes de marzo de 1780, así como en otras parroquias pertenecientes a esta región. La viruela tardó cuatro meses en llegar a Izúcar después de los primeros casos en la ciudad de México, y tuvo una duración en la región de aproximadamente 150 días en los meses ya mencionados.

Aquí surge la siguiente pregunta ¿Cuál pudo haber sido la ruta o el camino de propagación de la viruela para haber podido llegar a esta zona de Izúcar?

Se cree que la viruela llegó a la capital del virreinato vía Veracruz, entonces él o los enfermos de viruela tuvieron que tomar los siguientes caminos para llegar a Ciudad de México que fueron los siguientes:

durante el periodo virreinal, desde fines del siglo XVI, la red de caminos definidos en el oriente de Mé-xico, habían identificado dos rutas principales: a través de Jalapa y Orizaba, la desviación que pasaba por Puebla, así como las rutas que atravesaban la Sierra de Tláloc y los Llanos de Apán, en dirección a la ciudad de México (Méndez, 2013, p. 19).

Esto también quiere decir que la enfermedad llegó a Puebla por estos caminos o rutas de comercio. Al noroeste del virreinato la epidemia de viruela ingresó por Nayarit y el sur de Sinaloa, y de ahí se propagó hacia la Antigua California (Magaña, 2013).

Para el caso de Izúcar suponemos que el camino de propagación pudo haber sido no por una si por dos caminos, el primero pudo haber sido por Puebla atravesando comunidades como Atlixco, Huaquechula, Tepeojuma e Izúcar; o la otra ruta también pudo haber sido desde la Ciudad de México con rumbo hacia el Marquesado del Valle de Oaxaca, donde un punto obligado de paso era atravesar Izúcar, ya que era el camino Real de la Mixteca o también camino del Oro como se le conoció, también era la ruta regular de la costa del sur para Puebla (AGN, instituciones coloniales, Padrones, volumen 28).

Figura 3: Litografía del capitán de Dragones de la Reina Guillermo Dupaix, 1794.



Fuente: Tomado del grupo de Facebook de Puebla Antigua

En tiempos de epidemias y crisis, fue frecuente que los indios solicitaron moratorias con respecto al pago de tributos, y dichas solicitudes en ocasiones si se concedía y en otras no. Para que los oficiales de la Real Audiencia pudieran conceder las moratorias que los indios solicitaron, debían de visitar los lugares afectados, tener un conocimiento previo de la problemática que informaban las autoridades locales como los alcaldes, curas y gobernadores, elaborando descripciones de la gravedad de la situación (Molina, 2004).

Cuando el pueblo o comunidad se encontraba alejada a cinco leguas de la caja real;

... las autoridades locales se ocuparon de la Hacienda real cuando existió una distancia considerable entre las sedes de los distritos fiscales y sus jurisdicciones circunscritas, razón por la cual los oficiales reales tuvieron que buscar apoyo, delegando funciones en la persona de alcaldes mayores y corregidores ... (Yustes, 2002, p. 118).

El documento consultado fechado en marzo de 1780 es evidencia de la moratoria que solicitaban las autoridades locales para sus tributarios, por el estado en que se encuentra el expediente ya no

es posible leer algunas partes, en dicho documento se expresa la problemática vivida por la viruela en la región de Izúcar. En éste, el gobernador común de los naturales, Don Francisco, del pueblo de Izúcar solicitó a las autoridades de la Real Audiencia una moratoria, que se le rebajará un tercio de los tributos⁹ a los indios de esa jurisdicción, ya que el número de muertes de indios tributarios causados por el paso de la epidemia de viruela había sido lo bastante terrible (Archivo Histórico Judicial de Puebla (AHJP), Expediente 4639).

Por su parte, el Alcalde mayor de Izúcar Don Francisco de Paula Ximeno¹⁰, caballero de la Orden de Motensa, junto con el gobernador, alcaldes y regidores y de más común de naturales del pueblo elaboró un informe a las autoridades de la Real Audiencia donde describe cuales habían sido las consecuencias que la enfermedad de viruela había dejado. En el escrito les informa para su conocimiento sobre una gran mortandad de indios no sólo en el pueblo de Izúcar, sino de toda la provincia, ha sido una epidemia de viruela insólita ya que se resintió la carestía de semillas y el número de muertos fue lo bastante grande, también los indios no habían podido sembrar por no tener sus bueyes, caballos, y sus aperos con que lo hacían, ya que los habían vendido para poder curar a sus enfermos y los entierros los estaban debiendo por no contar con el dinero suficiente (AHJP. Expediente 4639).

... De acuerdo con las cédulas reales del siglo XVI, los corregidores y encargados de la recaudación fiscal debían recolectar los tributos cada cuatro meses: en abril, agosto y diciembre. Sin embargo, en ocasiones no hubo regularidad en las cuotas y tiempos de la recaudación, ya que algunos pueblos entregaban por tercios, otros por semestres y otros por años íntegros ... (Molina, 2004, p. 32).

⁹ “La contribución del tributo consistía en una cantidad de dinero específica, una cuota de grano y una obligación a la comunidad” (Yustes, 2002, p. 125).

¹⁰ El Rey Carlos III notificó el 19 de agosto de 1776 al entonces virrey de la Nueva España Antonio María de Bucareli y Ursúa por medio de una Real Cédula que había comisionado a Don Francisco de Paula Ximeno y Camalapedra como alcalde mayor de Izúcar por un tiempo de cinco años, sustituyendo en el cargo a Don Luis Berdugo y Santa Cruz (AGN, instituciones coloniales, Reales Cédulas Originales, Vol. 108, expediente. 86, foja 173).

En el caso de Izúcar se puede leer que la recolección de los tributos era por tercios. cada tributario debía pagar un peso y media fanega¹¹ de maíz, cuota que sólo involucraba a los jefes de familia de 18-50 años, así como a los indios que usufructuaban tierras en común (Molina, 2004, p. 32).

Para mediados del siglo XVIII, un indio tributario debía de pagar

... un peso en dinero, medía fanega de maíz convertible en cuatro y medio reales¹², cuatro reales de Servicio Real, medio real por salario judiciales españoles y medio real para el hospital indio de San José de los Naturales, un total de 17 reales y medio al año. Las jurisdicciones variaban en su aplicación de las reglas y la costumbre local siguió siendo el principal factor para determinar la sujeción al tributo y el pago. De 102 cabeceras a fines del siglo XVIII, 57 pagaban 17 y medio reales por tributario, tres pagaban más que esto y 42 pagaban menos. La escala de pagos iba de 13 a 22 reales y medio” (Gibson, 1984, p. 213).

En Izúcar para el año de 1746 había viviendo 853 familias de indios del idioma mexicano (Villaseñor, 1746), eso quiere decir que de tributos recolectaban \$853 pesos en dinero, y por media fanega de maíz por persona tributaria en kilogramos era igual 32.5 kg, en almud era igual a seis almudes, en litros a 27.531 litros, y en carga equivalía a un cuarto de carga. Montané, J.C. (s.f.). Diccionario para la lectura de textos coloniales en México. (Montané, 1998).

De lo que dice Charles Gibson sobre lo que debían de pagar los indios con respecto a los tributos a mediados del siglo XVIII, y también para tener una idea sobre los tributos que pagaban en los años de la epidemia antes señalada al alcalde mayor de Izúcar que era el encargado de juntar dicha contribución de todas las demás poblaciones que estaban sujetas a la zona antes mencionada, el

¹¹ Unidad de medida de granos y otras semillas “Diccionario de autoridades (1726-1739)” <http://web.frl.es/DA.html> (consultado el 12 de junio de 2023).

¹² Moneda del valor de treinta y cuatro maravedís, que se llamaba real de vellon (moneda de cobre provincial de Castilla, que se llamaba así porque según los romanos que usaron esta moneda, estamparon en ella una oveja). En algunas partes de España se entiende por real, el real de plata “Diccionario de autoridades (1726-1739)” <http://web.frl.es/DA.html> (consultado 13 de junio de 2023). “En 1686 Carlos II rebajó aún más el peso del real y creó un *real de vellón*, de cuenta, con un valor constante de treinta y cuatro maravedís en moneda de cobre. En 1737 Felipe V estableció una nueva equivalencia que perdurará ya hasta 1936: un real de plata nueva equivalía a dos reales de vellón; un peso *fuerte o real de a ocho* antiguo equivalía a veinte reales de vellón o a diez reales de los nuevos” (Rodríguez-Castilla, 2005, pp. 102-103).

único documento que se conserva de alguna población de la región antes citada es el de las poblaciones de San Andrés Ahuatlán y Santiago Teopantlán, poblaciones sujetas a Izúcar. Dichas poblaciones pagaban directamente el tributo al alcalde mayor de la zona antes mencionada ya que no había Gobernador de naturales en sus poblaciones.

En el documento se puede leer que en las comunidades de Ahuatlán había para el año de 1785 noventa y nueve y medio tributarios que pagaban un peso en dinero, media fanega de maíz del de a nueve reales Fanega (bajado el Diezmo) y cuatro reales de Servicio Real. En la comunidad de Teopantlán los tributarios eran doscientos veinte y siete y pagaban la misma cantidad. También se matricularon a treinta siete y medio tributarios mulatos y negros libres. Que pagaban veinte reales el casado con sus iguales, y a tres pesos los viudos, solteros y casados con distinta casta (AGN, instituciones coloniales, tributos, vol. 8, expediente 1, fojas 1-2)

Desafortunadamente para el caso de Izúcar o de alguna otra población sujeta no contamos con la información de lo que pagaban en tributos a mediados del siglo XVIII.

En la descripción que da el alcalde mayor, se enfatizan dos cosas, la primera en la carestía de semillas por la falta de siembras, y la segunda en lo violenta que fue la viruela dejando un número de muertes que fue lo bastante grande entre la población de esta zona. Además de ello, la documentación arroja una serie de cifras del número de muertos que hubo por parroquias de la región de Izúcar que pertenecían al Obispado de Puebla de los Ángeles, tanto de párvulos como de jóvenes y adultos (tributarios), donde el idioma de sus habitantes era el castellano y el mexicano (náhuatl).

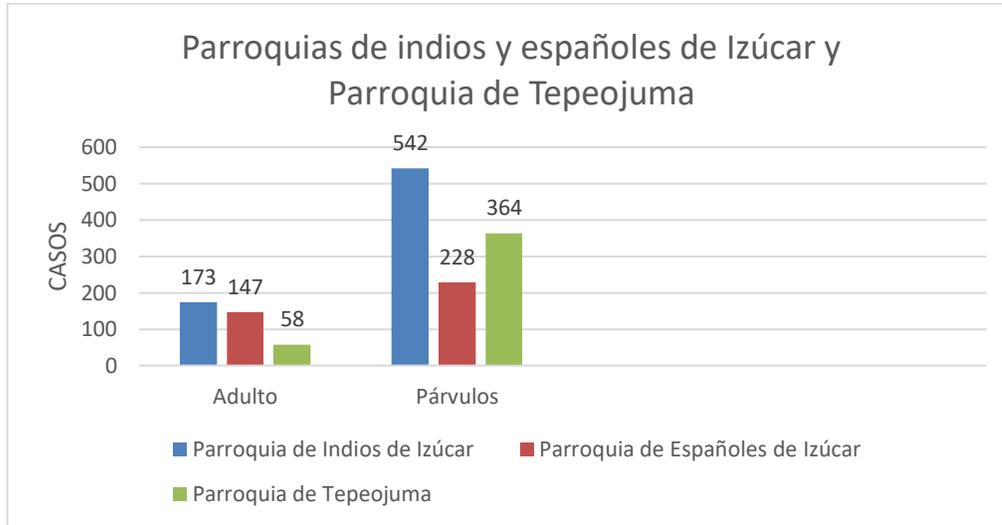
Para el caso de las dos parroquias que se encontraban ubicadas en la cabecera de la alcaldía mayor de Izúcar se cuenta con los informes de los párrocos sobre la cantidad de muertes que hubo en sus respectivas parroquias. Primero se tiene el informe del Bachiller Don Juan Antonio Texeda, teniente cura de la Parroquia de indios de Santo Domingo de Izúcar, quien dijo que durante la epidemia que se presentó en los meses de noviembre de 1779 a febrero de 1780, fallecieron en esa cabecera y pueblos de su doctrina: 173 adultos mayores de ambos sexos y de todas las edades de siete años arriba, y 542 párvulos de siete años hacia abajo (AHJP. Expediente 4639). En total se

registró una mortandad de 705 muertos todos ellos indios de ambos sexos y de todas las edades, siendo los más afectados por la muerte los pequeños.

Por su parte, el cura de la parroquia de españoles de Izúcar don Mathias Vélez de Valdivieso informó que en su parroquia murieron 228 párvulos y 147 adultos de ocho años arriba. Teniendo un total de muertes de 365 personas de todas las calidades (AHJP. Expediente 4639). Sumando el total de muertes de ambas parroquias de la cabecera de Izúcar que fueron la parroquia de españoles y la de indios, nos da un total de 1090 individuos fallecidos, un índice de mortandad bastante grande.

La epidemia de viruela afectó a otras parroquias de la zona de Izúcar, como, por ejemplo, tenemos el caso del curato de Tepeojuma, donde el cura don José Muñoz informó que murieron en su parroquia 364 párvulos y 58 adultos (AHJP. Expediente 4639), registrando una mortandad 422 muertes.

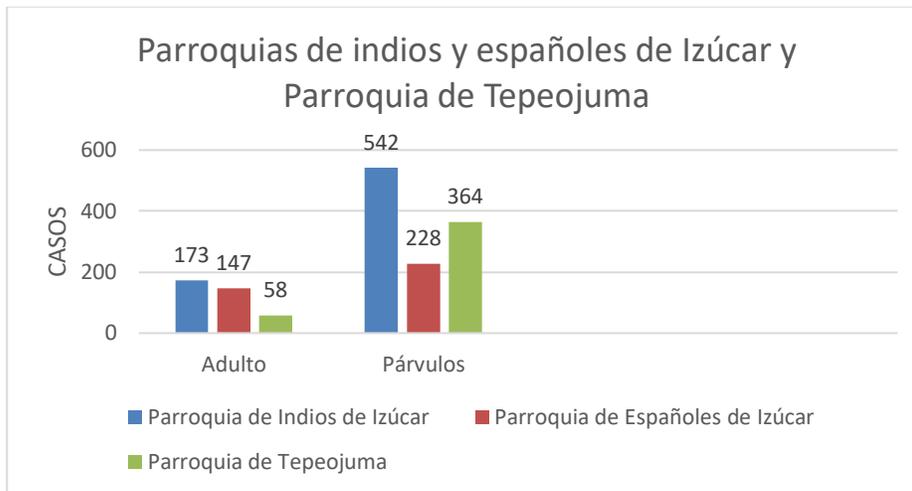
Gráfica 1. Muertes por viruela en las parroquias de indios y españoles de Izúcar y de Tepeojuma.



Fuente: Archivo Histórico Judicial de Puebla (AHJP), Expediente 4639, fojas 3-5

Del pueblo de Tilapa el cura don José Joaquín Oronsoro informó que murieron en su parroquia gente de razón de todas las calidades 23 adultos y 74 párvulos; indios 44 adultos y 3 párvulos (AHJP. Expediente 4639), teniendo una mortalidad de 144 personas.

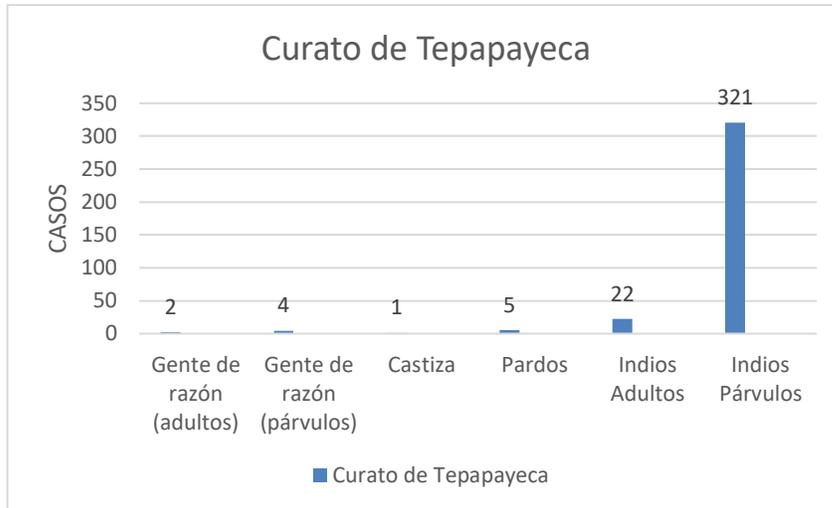
Gráfica 2. Muertes por viruela de párvulos y adultos de indios y calidades en Tilapa.



Fuente: Archivo Histórico Judicial de Puebla, AHJP, Expediente 4639, foja 6

Del curato de Tepapayeca, el Cura don Vicente Manuel Arias informó que la epidemia de viruela se hizo presente en esa comunidad en octubre de 1779 y duró hasta abril de 1780, registrando un total de 347 fallecidos; gente de razón fueron dos adultos y cuatro párvulos, una castiza y cinco pardos; mientras de los indios fueron 22 adultos y párvulos de pecho y hasta la edad de 12 años fueron 321 (AHJP. Expediente 4639).

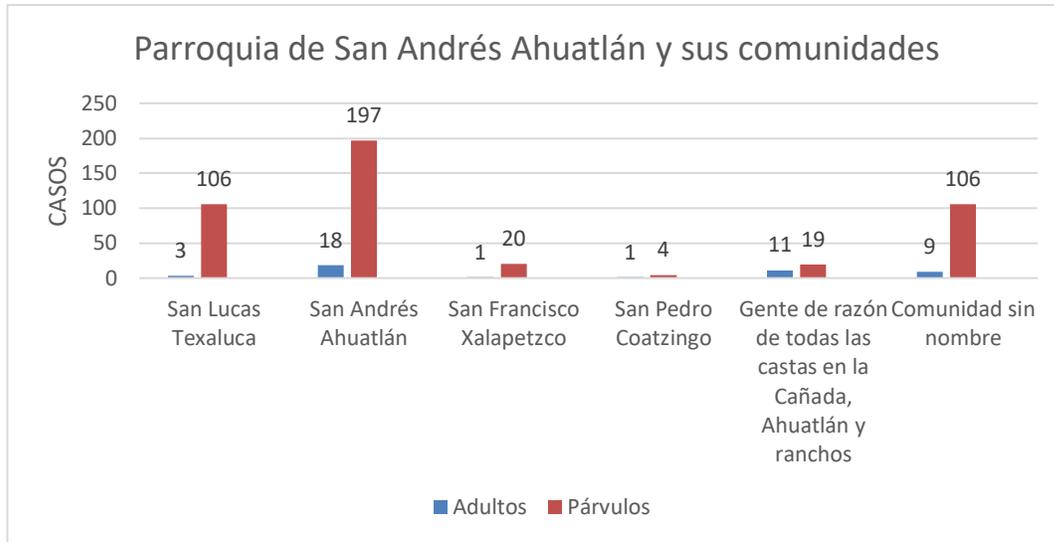
Gráfica 3. Muertes por viruela de párvulos y adultos indios de Tepapayeca.



Fuente: Archivo Histórico Judicial de Puebla, AHJP, Expediente 4639, foja 7

Por su parte, en San Andrés Ahuatlán, el Cura Remigio Ángel Abrego y Esquivel informó que el índice de mortandad fue la siguiente en las comunidades pertenecientes al curato: en San Lucas Texaluca, adultos tres y párvulos ciento seis; de la comunidad de San Andrés Ahuatlán las muertes fueron dieciocho adultos y ciento noventa y siete párvulos; de San Francisco Xalapetzco los difuntos fueron un y veinte un párvulos; de San Pedro Coatzinco los muertos fueron un adulto y cuatro párvulos; gente de razón de todas las castas en la cañada, Ahuatlán y ranchos fueron adultos once y diecinueve párvulos; así como también de una comunidad donde desafortunadamente ya es posible leer el nombre de la población y solo podemos ver y leer que dice Indios adultos nueve y párvulos ciento seis; teniendo un total de muertes de 307 individuos (AHJP. Expediente 4639).

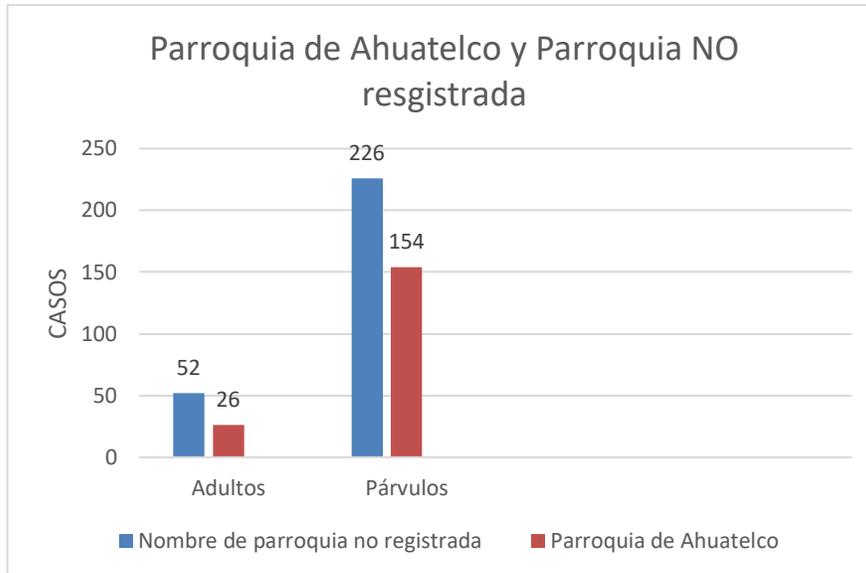
Gráfica 4. Muertes por viruela de párvulos y adultos en Ahuatlán y sus comunidades



Fuente: Archivo Histórico Judicial de Puebla, AHJP, Expediente 4639, foja10

De San Andrés Ahuatelco, el Cura don José Manuel González informó que en su parroquia se manifestó la viruela en diciembre de 1779, en la que murieron 154 párvulos y 26 adultos, teniendo un total de 180 fallecidos. Don Mariano Anguiano informó que, en su parroquia, donde no está registrado el nombre de la comunidad, murieron 226 párvulos y 52 adultos, dando un total de 278 muertes (AHJP. Expediente 4639).

Gráfica 5. Muertes por viruela de párvulos y adultos en Ahuatelco y parroquia no registrada.



Fuente: Archivo Histórico Judicial de Puebla, AHJP, Expediente 4639, fojas 8-9

Por último, para el caso de Xicotzico, perteneciente al pueblo y curato de San Juan Epatlán, tenemos un total de 120 fallecidos entre párvulos y adultos (AHJP. Expediente 4639).

Sumando todas las cantidades de cada una de las parroquias nos da como resultado que en la región de Izúcar, el índice de mortandad por la epidemia de viruela fue de 2,888 individuos, siendo más párvulos que adultos, y desde luego los indios siendo el grupo masculino de edad de reproducción el más afectado. Como se puede leer, para la población india que se dedicaban al trabajo del campo fue una verdadera catástrofe demográfica, ya que en lugar de que la población fuera en aumento iba en declive lo que representaba una gran pérdida de indios o gente tributaria para la Corona castellana.

Los niños fueron los más afectados con la enfermedad, porque como podemos leer y ver en las gráficas son los que presentan más número de muertes, así como también los jóvenes se vieron afectados. En cambio, los adultos podemos ver que las cifras de muertes no son tan altas como las de los párvulos, esto puede deberse a que pudieron haber sobrevivido a una anterior epidemia de

viruela y sus organismos se volvieron inmunes al nuevo brote de la misma enfermedad (Cooper, 1980).

Ante esta gran mortandad que hubo por la epidemia de viruela no sólo en Izúcar, sino que, en todo el Virreinato, se empezó a tener lo que se denomina generaciones huecas, producidas por la brutal caída en el índice demográfico de la población, esto quiere decir, que se traduce en que

los grupos de edad que desaparecen en un momento dado, y su ausencia se refleja en el mismo año en que desaparecen y también a largo plazo; cuando debieron de casarse, como no están, la nupcialidad bajará entre 15 y 20 años después, edad promedio para el matrimonio; y por supuesto, los hijos que debieron de procrear los años siguientes tampoco estarán, mermando el número de nacidos a lo largo de su supuesto periodo de fecundidad (Malvido, 2006, p. 46).

Mapa 3. Mapa geográfico del Obispado de Puebla, en que se comprenden los curatos y sus idiomas.



Fuente: PARES, Portal de Archivos Españoles. Archivo General de Indias.

En esta imagen se muestra el mapa del Obispado de Puebla de los Ángeles que fue hecho en 1805 cuando el Obispo era Manuel Ignacio González del Campillo, en el podemos ver y leer la distribución geográfica de las parroquias que había en ese entonces en el obispado, y con una flecha de color negro se muestra donde se localizan las parroquias de Izúcar, Ahuatlán, Tilapa, Tepeojuma, entre otras, que se vieron violentamente afectadas por la epidemia de viruela de 1779-1780.

CONCLUSIONES

Las crisis demográficas a lo largo de la historia de la humanidad se han manifestado por dos grandes causas, primero guerra o conflictos sociales, y segundo, por cuestiones de naturaleza biológica tales como epidemias y en el caso de las hambrunas provocadas por la carestía de granos o semillas asociados a factores de tipo climático o agrícola. Se puede decir que ha corrido demasiada tinta al estudio y análisis del tema de las epidemias en la Nueva España, tal y como en otras regiones del Virreinato. Las terribles consecuencias de las cifras documentadas de mortandad fueron muy catastróficas durante los tres siglos del periodo novohispano.

La epidemia de viruela que afectó a los habitantes del virreinato de la Nueva en España, en la segunda mitad del siglo XVIII, en los años antes ya citados, lo hizo de manera violenta teniendo como consecuencias tan terribles crisis demográficas con el número de habitantes fallecidos en las diferentes zonas o regiones donde se padeció y se tiene conocimiento. Como se puede leer en este trabajo, la población más afectada en el caso de la región de Izúcar, fueron los indios. El estudio de la mortandad entre varias parroquias de la misma región, permitió identificar el terrible daño que causó esta epidemia de viruela, en los habitantes de dicha región, donde se aprecia que el número de fallecidos entre la población infantil fue alta, seguido por jóvenes y adultos; y de esta manera poderla vincular a los aspectos económicos como son primero la falta del pago de tributo que era obligatoria para los indios por lo cual debía de realizarse, la falta de mano de obra en particular india, y otro punto a destacar las fuertes repercusiones a la agricultura por la falta de siembra y desde luego de cosecha.

Acerca de las muertes de niños y jóvenes que fueron más que las de los adultos, Cooper plantea que esto pudo haberse debido, a que un cierto número de indios pudieron haber sobrevivido a una anterior epidemia de viruela y sus organismos se volvieron inmunes al nuevo brote de la misma enfermedad. Un planteamiento que el autor brinda para poder explicar por qué los adultos sobrevivieron más o registraron menos muertes a la viruela que los niños y jóvenes (Cooper, 1980).

Otro factor que agregaría sería el alimenticio, que probablemente los niños y jóvenes no estaban bien alimentados y nutridos como lo pudieron haber estado los adultos y algunas otras calidades, y eso pudo haber sido otro factor para que resistieran más a la enfermedad. La dieta alimenticia de

los indios consistía en el consumo de maíz, frijol, chile y calabaza, complementada con los productos vegetales y animales que tradicionalmente cada región podía cultivar, cazar, pescar o recolectar; el consumo del maíz en tortillas o la masa con la que hacían atoles a los indios nutricionalmente les proveía de energía. Mientras que, a los españoles, las harinas como pan, el consumo de carne de animales de pollo, res y cerdo, así como de granos como el arroz, árboles frutales, leche, queso, manteca entre otros alimentos, nutricionalmente les proporcionaba energía, carbohidratos, fibra, así como la vitamina del potasio.

La epidemia de viruela ocasionó en la región, así como en otras tantas generaciones huecas o frustradas, esto quiere decir que cuando los niños y jóvenes alcanzaran su edad reproductiva, se iba a tener un descenso ya sea a corto o mediano plazo en los nacimientos como reflejo de la epidemia. También esta crisis epidémica debió haber interrumpido embarazos y nacimientos, y en algunos otros casos abortos, dejado huérfanos y desde luego la pérdida de familias completas y seguridad nupcias.

Para la elaboración de este trabajo se encontraron limitantes como, por ejemplo, el que no existe o se conserva documento si los oficiales de la Real Audiencia respondieron a solicitud concediendo la moratoria que pedían sobre una rebaja en los tercios de tributos de la región de Izúcar. Así como también no se encontró documentación sobre un aproximado del número de habitantes que había en la zona ya citada en la década de los setenta del siglo XVIII.

La viruela durante el periodo virreinal y del México independiente hasta la primera mitad del siglo XX se convirtió en una enfermedad endémica con brotes o apariciones frecuentes. Sabemos por los avances científicos y tecnológicos que la viruela sólo es transmisible de persona a persona, vía contacto cara a cara, por la inhalación de las vías respiratorias, y que su periodo de incubación puede variar de 7 a 17 días. Las personas más factibles a la muerte pueden ser los jóvenes o personas de una edad avanzada. Como tal no existe un tratamiento específico contra la viruela para controlar o eliminar, por tal motivo es importante la prevención por medio de la vacuna que fue descubierta por el médico inglés, Edward Jenner en 1796 (Valdés, 2010).

REFERENCIAS

Aguirre, R. (2006). Los caciques en las instituciones españolas durante el periodo colonial tardío. Una primera aproximación, Universidad Autónoma de México (UNAM). Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2289/4.pdf>

Archivo general de la Nación (AGN), instituciones coloniales, Padrones, volumen 28.

AGN, instituciones coloniales, tributos, vol. 8, expediente 1.

Archivo Histórico Judicial de Puebla (AHJP), Expedientes 4042 y 4639.

Cramaussel, Ch. (2010). *El impacto demográfico de la viruela en México de la época colonial al siglo XX. La viruela antes de la introducción de la vacuna. Volumen I*, Zamora, Michoacán, México, El Colegio de Michoacán.

Commons A. (1971). *Geohistoria de las divisiones territoriales del Estado de Puebla*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Cooper D. (1980). *Las epidemias de la ciudad de México 1761-1813*, México, Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Primera edición.

Diccionario de autoridades. (1726-1739) <http://web.frl.es/DA.html>

Diccionario para la lectura de textos coloniales en México. https://www.colson.edu.mx/testamentos/Diccionario_montane.aspx

Florescano E. y Malvido E. (1982). *Ensayos sobre la historia de las epidemias en México*, Tomos I y II, México, Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

Garavaglia J. C. y Grosso J. C. (1996). Indios, campesinos y mercado. La región de Puebla a finales del siglo XVIII, en *Revista Historia Mexicana*, vol. 46, núm. 2 (182) octubre-diciembre 1996.

García, B. (2002). La creación de la Nueva España, en *Historia General de México*, México, El Colegio de México, Cuarta reimpresión, diciembre 2002.

Gibson, Ch. (1984). *Los Aztecas bajo el dominio español (1519-1810)*, México, Siglo Veintiuno editores.

- González, J. G. (2013). Consecuencias demográficas y rutas de propagación de las epidemias en Taxiomaroa (1738-1798), en *Epidemias y rutas de propagación en la Nueva España y México (siglo XVIII-XIX)*, Baja California Sur, México, Primera edición.
- Hidalgo, M. (2020). José Ignacio Bartolache y sus instrucciones para la cura de las viruelas epidémicas. Ciudad de México, 1799, en *Educación y pandemia: una visión académica (págs. 233-240)*. Ciudad de México: UNAM IISUE.
- Humboldt, A. (2004). *Ensayo político sobre el reino de la Nueva España*, México, Editorial Porrúa, Séptima edición.
- Magaña, M. A. (2010). “Epidemia de viruela en la Península de Baja California entre 1769 y 1834”, en *El impacto demográfico de la viruela en México de la época colonial al siglo XX. La viruela antes de la introducción de la vacuna. Volumen I*, Zamora, Michoacán, México, El Colegio de Michoacán.
- Magaña, M. A. (2013). La epidemia de viruela de 1780-1782 y sus rutas de propagación en el noroeste novohispano, en *Epidemias y rutas de propagación en la Nueva España y México (siglo XVIII-XIX)*, Baja California Sur, México, Primera edición.
- Malvido E. (2006). *La población, siglos XVI al XX*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), primera edición.
- Méndez, S. (2013). Xalapa, Jilotepec y Naolinco: una ruta de contagio en el camino Veracruz-México, 1765-1820, en *Epidemias y rutas de propagación en la Nueva España y México (siglo XVIII-XIX)*, Baja California Sur, México, Primera edición.
- Miño, M. (2012). “El otoño de la muerte. La crisis demográfica de 1779 en la Ciudad de México”, en *Revista de Historia Mexicana*, vol. 62, núm. 2 (246) octubre-diciembre 2012.
- Muriel, J. (1991). *Hospitales de la Nueva España. Tomo II. Fundaciones de los siglos XVII y XVIII*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Cruz Roja.
- Ortello A. (1612). *Theatro del Orbe de la Tierra*, Amberes, Bélgica.
- Orozco, M. y Berra M. (1856). *Apéndice al diccionario universal de historia y de geografía*, TOMO III, México, Imprenta de J. M. Andrade y F. Escalante.
- Torres, J. I. (2024). Muerte en el otoño e invierno de 1779-1780 en la antigua región de Itzacan (Izúcar). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 10 (19), 50-77.

- Olmos, I. (1986). "Consideraciones sobre la población indígena novohispana a finales del periodo colonial", en *Estudios de historia social y económica de América*, No. 2 (1986), pp. 217-241. Recuperado de: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/5729>
- Paredes, C. (1991). *El impacto de la conquista y colonización española en la antigua Cotlalpan (Izúcar, Puebla) en el primer siglo colonial*, México, Cuadernos de la Casa Chata, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Peter, G. (1986). *Geografía histórica de la Nueva España 1519-1821*, México, Instituto de Investigaciones Históricas, Instituto de Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Pietschmann, H. (1996). *Las reformas borbónicas y el sistema de intendencia en Nueva España. Un estudio político administrativo*, México, Fondo de Cultura Económica, Primera edición al español.
- Portal de Archivos Españoles (PARES). Archivo General de Indias.
- Rivaya, J. (2010). Incidencias de la viruela y otras enfermedades epidémicas en la trayectoria histórico-demográfica de los indios Comanches, 1706-1875, en *El impacto demográfico de la viruela en México de la época colonial al siglo XX. Estudios de larga duración. Volumen III*, Zamora, Michoacán, México, El Colegio de Michoacán.
- Rodríguez, J. y Castilla, J. (2005). *Diccionario de términos de Historia de España. Edad Moderna*, España, Ariel.
- Sahagún, B. (2006). *Historia General de las Cosas de la Nueva España*, México, Editorial Porrúa, Decima primera edición.
- Torres, J. I. y Sánchez, D. (2021). Llamados a servir: cura de almas y cuerpos en el Hospital Juanino de Izúcar (s. XVIII), en *Revista Digital de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales*, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, año 7, número 13, noviembre 2020-abril 2021.
- Valdés, R. (2010). La viruela desde el punto de vista médico, en *El impacto demográfico de la viruela en México de la época colonial al siglo XX. La viruela antes de la introducción de la vacuna. Volumen I*, Zamora, Michoacán, México, El Colegio de Michoacán, 2010.

Villaseñor y Sánchez, J. A. (1746). *Theatro americano. Descripción general de los reynos y provincias de la Nueva España, y sus jurisdicciones*, México, en la imprenta de la viuda de D. Joseph Bernardo de Hogal, Impresora del Real, y Apostólico Tribunal de la Santa Cruz en todo este Reyno, Libro II.

Yustes, C. (2002). Las autoridades locales como agentes del fisco en la Nueva España, en *El gobierno provincial en la Nueva España, 1570-1787*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

LENGUAJE, COGNICIÓN Y PRÁCTICA DEL RAZONAMIENTO ‘COMO SÍ’: UNA REHABILITACIÓN EN CLAVE COGNITIVISTA ACERCA DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN*

LANGUAGE, COGNITION AND THE PRACTICE OF REASONING 'AS IF': A COGNITIVIST REHABILITATION OF LITERATURE IN EDUCATION

Recibido: 05 septiembre 2023 * Aprobado: 11 marzo 2024

ANDREA COGHI

Universidad Autónoma del Estado de México

Estado de México, México

acoghitec@gmail.com

Resumen

El presente texto pretende sugerir nuevas perspectivas que justifiquen un renovado interés en la integración de la lectura ficcional y literaria en los contextos educativos. Para alcanzar este objetivo se comentan y se comparan una serie de contribuciones de la filosofía contemporánea, en particular en sus

vertientes cognitivistas, las cuales tienen el potencial de integrar el estudio de la literatura y de sus experiencias más directas, como los son la lectura extensiva y el análisis textual, con la aplicación de estrategias interpretativas y de comprensión para todos los niveles educativos. Después de un análisis contrastivo de una parte de las visiones sobre

*Este trabajo es producto del proyecto *La literatura como apoyo cognitivo en la enseñanza transversal: recomendaciones operativas y reflexiones estéticas para la educación en general a partir de la teoría literaria y de las ciencias del lenguaje*, en el marco de la "Convocatoria Estancias Posdoctorales por México 2022 (1)" apoyada por Conahcyt y bajo la dirección del Dr. Davide Eugenio Daturi de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Año 10, número 19, abril 2024-septiembre 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/).

el estado del arte del estudio de la literatura en nuestros tiempos, se considerarán los principios básicos relacionados con la experiencia literaria en su utilidad para definir algunas recomendaciones operativas, al establecer una relación entre las teorías del estudio de la literatura y su propensión a indicar aspectos relevantes en el uso de los textos literarios en los procesos de formación.

Palabras clave: Teoría de la literatura, Filosofía cognitivista, ficción, educación.

Abstract

This text aims to suggest new perspectives that justify a renewed interest in the integration of fictional and literary reading in educational contexts. In order to reach this goal it comments and compares a series of contributions in contemporary philosophy, in

particular those related to its cognitivist branches, that has potential to integrate the study of literature and its most direct experiences, as extensive reading and text analysis, with applications in all educational levels. After a contrastive analysis of some points of view on the state of the art of the study literature in our time, some basic principles related to the literary experience will be considered, for their usefulness in defining some operational recommendations, establishing a relationship between theory of the study of literature and their tendency to indicate relevant features in the use of a literary texts in training.

Keywords: Theory of literature, Cognitivism, Fiction reading, Education.

INTRODUCCIÓN

La discusión sobre el estado presente y el próximo futuro de prácticas tales como la lectura recreativa y el estudio formal de la literatura representa un tema prolífico que ha generado en los últimos años una gran cantidad de contribuciones. En los textos producidos por investigadores académicos, se han analizado temas tan heterogéneos como los son la construcción de una historiografía literaria, la idea de canon en nuestros tiempos, la historia de la teoría literaria en relación con la evolución de los medios y varios puntos de vista divergentes en el intento de definir una estética literaria. Pero, sobre todo, en la mayoría de ellos se ha subrayado la relevancia cultural, histórica y colectiva, que se suele otorgar a este sector de las humanidades y se han ofrecido soluciones para el estado de crisis de los estudios humanísticos y en particular del estudio de la literatura identificado por muchos de los que escribieron sobre el tema.

En un periodo de rápidos cambios para los medios de comunicación, los propósitos de la gran cantidad de textos sobre el tema han sido los de mantener e implementar la atención de los sistemas escolares hacia las prácticas de empleo de la literatura consideradas didácticamente útiles: la lectura

extensiva, la constante reconsideración cultural de la escritura artística, el análisis textual, la comprensión de las macroestructuras y de las técnicas lingüísticas en las grandes obras y la construcción de interpretaciones de significados en pasajes literarios o en los supuestos mensajes generales de las obras. En algunos casos estos estudios han argumentado y soportado una serie de defensas de un rol especial que la literatura podría tomar en la educación en general, a beneficio no sólo de los que trabajan en la docencia de las humanidades, sino de todos los operadores de la enseñanza que podrían utilizar el material literario y diseñar métodos de análisis en las actividades de la enseñanza en todos los niveles educativos, desde los estudios básicos hasta la educación superior.

El presente ensayo, en su primer apartado, cita algunos de los estudios que contienen puntos de vista sobre el estado contemporáneo de los estudios humanísticos. Una vez definidas estas posturas, se describen algunas recomendaciones sobre los dos ejes de la defensa genérica de la literatura que sirven de invitación a su uso y estudio en la didáctica. Sucesivamente, a través del análisis más detallado de algunas perspectivas teóricas, en la segunda mitad de este texto se observa brevemente la necesidad de considerar la conciencia lingüística como base de esta atención transversal, así como se recomiendan, de manera más privilegiada, dos acercamientos específicos que justificarían las propuestas aplicativas sugeridas en la primera parte. Se trata, por un lado, de la síntesis de algunas contribuciones de aquella parte de la lingüística cognitiva que considera la literatura como espejo de la mente y que recomienda el estudio de la proyección esquemática y metafórica como verdadero centro del acercamiento a la obra literaria y, por el otro, las consideraciones de naturaleza antropológica sobre la propiedad del imaginario. Esta sería la dimensión específica del pensamiento humano que, además de ser esencial en cualquier cultura y tiempo, representa una modalidad funcional dotada de un valor especial, porque relaciona la creación literaria con nuestra mente y su actitud hacia el pensamiento abstracto.

Al presentar estas opiniones y al exponer los conceptos específicos que vinculan la comprensión literaria con otras formas de cognición y conceptualización, se sugerirá en algunos párrafos finales del presente artículo, un acercamiento al texto literario que puede servir como base para el diseño de actividades que integren el uso de la literatura en la educación. Esto con la finalidad de integrar

el resumen del estado de la cuestión contenido en el presente ensayo con elementos puntuales, para que los operadores experimenten en primera persona las oportunidades ofrecidas por una didáctica consciente de la importancia de la experiencia literaria y de su facultad por resumir mucho de la esencia humana.

LA CRÍTICA SOBRE EL ESTADO DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN

Varios de los autores citados en las páginas siguientes, debido a sus propuestas sobre la utilidad de la literatura y la importancia de mantener vivos sus estudios, arrancan sus comentarios a partir de la identificación de un estado general de crisis de los estudios humanísticos relacionado con la pérdida de la centralidad de su atención precisamente sobre el material literario. Este, por ejemplo, es el llamado de J. Hillis Miller (2016), quien, en *Literature Matters* (la última de una gran cantidad de obras de su autoría en defensa de los estudios del texto literario) observa cómo es que el amplio espectro de los estudios culturales está suplantando el estudio de la literatura en sus modos analíticos típicos, como consecuencia también del surgimiento de nuevas tecnologías que cambian la relación con la lectoescritura tradicional.

La consecuencia, según Miller (2016), es también un alejamiento general entre la cultura de la lectura literaria y la sociedad misma, ya que “la convicción de que todos deberíamos leer literatura porque encarna el *ethos* de nuestros ciudadanos ha desvanecido casi por completo” (p. 20). En línea con la necesidad de encontrar una nueva perspectiva que justifique la experiencia de la lectura y del contacto con la ficción, Miller subraya a lo largo de *Literature Matters* algunas propiedades especiales del texto literario y, a lo largo del presente trabajo, se examinarán estas propiedades con el objetivo de conectar las ideas de este autor con otras propuestas de rehabilitación de la lectura de obras artísticas en lenguajes naturales.

Ya en los finales del siglo XX, Mark Turner, un autor conocido entre los pioneros de la parte del campo cognitivista y atento a la importancia de la literatura, dedicó una parte sustancial de uno de sus textos a la crítica del sistema didáctico e investigativo académico anglosajón, en el que el análisis literario se había vuelto algo deplorablemente alejado de su centro absoluto; es decir el estudio de la lengua misma. En *Reading Minds*, Turner (1991) lamenta cuanto, en los Estados Unidos y en Gran

Bretaña, en las facultades de inglés —término con el que un anglófono indica tanto el estudio de su propia lengua como el de la tradición literaria que le otorga un prestigio histórico— es más fácil encontrar estudiantes expertos de psicología o filosofía política que del propio inglés (Turner, 199..). Los aspectos generales de la educación literaria que, para este profesor norteamericano deberían de ser rescatados, así como las finalidades que justificarían la operación, encuentran ciertas divergencias con respecto a las observaciones de Miller. Este último celebra propiedades de los estudios literarios como el pensamiento crítico y la comprensión de varias facetas de la esencia humana a través del empleo de actitudes hacia la literatura relacionadas con varias perspectivas teóricas, puesto que sus recomendaciones llegan a involucrar posturas y métodos analíticos radicalmente diversos como lo son los de Jacques Derrida, Wolfgang Iser, Paul de Man y Jean-Luc Nancy.

Al contrario, en Turner los ejes centrales de su justificación están, por un lado, en una especie de obligación moral que un experto en humanidades debería tener hacia su dominio del patrimonio cultural que se encuentra en torno a la literatura y a la lengua misma; por el otro, el segundo eje se encuentra en la estrecha relación entre los patrones funcionales de la mente humana y la construcción literaria que el mismo experto debería ser capaz de reconocer. Cabe recordar, además que el dominio cultural, que Turner llama *cultural literacy* —literacidad o alfabetismo cultural— no es para él un conocimiento mnemónico o cuantitativo, sino que corresponde más a la habilidad de reconocer los mecanismos proyectivos de expresiones, los cuales se encuentran con frecuencia en la lengua cotidiana y en la literatura, así como lo explica en su extensa crítica al programa educativo propuesto por Hirsch (Turner, 1991, pp.

Existe una convergencia general entre las observaciones de Turner y Miller que se puede encontrar en dos aspectos: 1) en el hecho de que ninguno de los dos intenta defender la literatura recordando su supuesta capacidad de transmitir valores éticos y 2) en que para ambos la literatura podría y debería ser considerada a menudo como un fin en sí mismo, sin justificaciones basadas en su utilidad práctica. Sin embargo, esta última consideración del valor independiente de la literatura no impide a ninguno de los dos teóricos el reconocimiento de propiedades extrínsecas del estudio

literario, como la posibilidad de fomentar el desarrollo de habilidades y actitudes específicas, como se verá más adelante.

El carácter de posibilidad de considerar las relaciones interdisciplinarias como una práctica superflua aunque no descartada permite intentar una conciliación entre la visión de estos dos autores con la perspectiva del filósofo francés Jean-Marie Schaeffer (2013), quien recuerda que:

se tiende a reducir la ‘cultura literaria’ a una de las representaciones instituidas, según la cual ‘La Literatura’ aparece como una realidad autónoma y cerrada sobre sí misma. Esta visión canónica ha sido implementada por el modelo educativo segregacionista del siglo XIX y continúa dando sobrada forma a nuestras representaciones actuales de la literatura (p. 15).

Pero lo que este autor considera más importante es que la literatura como objeto de interés público sigue manteniendo su rol de entretenimiento y tradición en la sociedad —por lo menos en su país o continente—, así como, utilizando las palabras presentes en una reseña a uno de sus textos, no hay que olvidar que en la reflexión estética de Schaeffer “lo verdaderamente en crisis es una noción de literatura, histórica y cuestionable como tantas otras, pero una noción que por más de un siglo ha legitimado los estudios literarios en su caracterización de saber erudito” (Velázquez Soto, 2013, p. 15). La literatura tiene una pérdida de prestigio como material cultural aún manteniendo un importante número de lectores y estudiosos, mientras que el mundo académico se aleja del texto literario y de su estudio específico, sea este último intrínseco —o segregacionista como lo llama el escritor francés— o extrínseco y transdisciplinario. Sin embargo, en el cuadro descrito por Schaeffer no se encuentra una verdadera propuesta de solución o de cambio de perspectiva.

Finalmente, hay que registrar aquí también posiciones menos pesimistas sobre el tema del presente y el futuro de los estudios culturales. En su comentario sobre el momento histórico de los estudios literarios, en el libro *Hacia una historia de la lectura y la pedagogía literaria en América Latina*, Juan Poblete, un profesor que radica en Estados Unidos y dedica una atención especial a la relación de los países de Centroamérica y Sudamérica con la lectura y el estudio literario, encuentra el cuadro general como un simple estado de la evolución natural de los modos de estudio y uso de la experiencia literaria. Probablemente condicionado por el optimismo que circula en torno al creciente éxito y auge del sector de estudios latinoamericanos en las universidades

norteamericanas, este investigador logra aislar un solo elemento de tensión entre el mundo contemporáneo y el prestigio social y académico del material literario. Esta tensión —más un interesante momento de pasaje que una verdadera crisis del medio literario y de su estudio— se expresa bien en una propuesta de Karin Littau contenida en su *Theories of Reading* (Littau, 2006). Littau, según describe Poblete (2018),

propone una conexión entre lo que llama las condiciones ‘socio-fisiológicas’ de la modernidad y la vida urbana y las formas de percepción y experiencia estimuladas por la lectura de novelas, el cine y el hipertexto. En este contexto, los conceptos principales que emergen son la distracción, la estimulación múltiple y el completo involucramiento del cuerpo (p. 26).

Además, el problema parece ser tan limitado y bien identificado que permite a Littau dibujar un camino fácil hacia la solución, es decir, a través de “la recuperación de la tríada clásica *delectare* (deleitar) *docere* (instruir) y *movere* (mover) para esbozar una revisión de la historia de la literatura” y rescatar lo mejor de la experiencia estética de la literatura (Littau, 2006, p. 100 en Poblete, 2018, p. 27).

El diagnóstico formulado por Littau, y suscrito por Poblete, parece ser en general bastante reductivo comparado con el estado de dificultad de la literatura descrito por Turner y aún más por aquello identificado por Miller; además la propuesta de una solución a través de la implementación de una estética integradora de los aspectos pedagógicos, de entretenimiento y de estímulo de emociones suena como un programa interesante, aunque su realización práctica no encuentra una completa justificación de sus modos de aplicación, ni en el texto de Littau ni en el de Poblete.

Independientemente de cual sea la mejor de estas lecturas del cuadro de la crisis, lo que emerge de las recomendaciones de estos autores es que sería útil para el rescate de la literatura en nuestros tiempos concentrar los esfuerzos en describir y justificar los valores propios de la lectura literaria y relacionarlos con la práctica de la educación literaria. Esta operación implica, en primer lugar, un estudio y una formulación conceptual de los aspectos cognitivos, estéticos y experienciales de la lectura y el análisis de los textos literarios, con el aporte fundamental de las disciplinas tradicionalmente asociadas con la literatura (como lo son la filosofía y las teorías del lenguaje y del discurso literario) y con la posibilidad de otras contribuciones de disciplinas más indirectamente

relacionadas (como, por ejemplo, la psicología o las disciplinas sociales). En segundo lugar, puede ser importante justificar la recuperación de una atención literaria en nuestros sistemas educativos y en su rol general en la sociedad a través de la profundización sobre los aspectos que se pueden demostrar ‘técnicamente productivos’, es decir los procedimientos analíticos vinculados con prácticas y objetivos didácticos específicos.

Después de describir una parte del estado de la cuestión, los apartados siguientes del presente estudio, en su estructura informativa no aspiran a completar las dos operaciones aquí arriba citadas, sino que se limitan a señalar las bases del enorme potencial que la literatura tiene para integrar el aprendizaje en general, esbozan algunos elementos significativos de la práctica de la lectura ficcional para su uso didáctico y, al mismo tiempo, sugieren algunos aspectos que un docente podría tomar en cuenta al experimentar nuevas formas de integración entre literatura y enseñanza.

LOS VALORES LINGÜÍSTICOS Y COGNITIVOS DE LA LITERATURA EN CONTEXTOS MULTIDISCIPLINARIO

La primera razón que debería justificar la validez del estudio de la literatura en un programa didáctico de cualquier nivel educativo es la práctica y el desarrollo de lo que algunos estudios —en particular en la enseñanza de lenguas extranjeras— describen como ‘conciencia lingüística’. Por ‘conciencia lingüística’ (conocida en lengua inglesa con el nombre de *language awareness*) se entiende el conjunto de las habilidades de reconocimiento y uso de las estructuras lingüísticas, incluyendo el reconocimiento de las partes del discurso y las reglas léxicas y estructurales: no se trata solo del conocimiento formal y teórico de estos elementos sino de verdaderas habilidades analíticas y de reproducción de estructuras que constituyen el andamio de una actitud crítica hacia el lenguaje. Este tipo de actitud hacia el examen de las estructuras permite una consideración completa de los elementos a la base de la comprensión y observa los aspectos constitutivos de la lengua, facilitando la producción de muestras similares a través del uso de una correcta terminología metalingüística para describir los tipos de oraciones y de relaciones de los elementos en ellas.

Por lo general, estas habilidades se asocian con el aprendizaje básico de la lectoescritura (Vélez-Sabando y Macías-Loor, 2022) o con el aprendizaje de lenguas extranjeras (Altun, 2023), sin embargo, su implementación a través de la experiencia de la lectura extensiva individual y la práctica del análisis textual en un contexto escolar tiene una utilidad bastante intuitiva incluso en la primera lengua y en la educación superior. Por eso puede sorprender el hecho de que el tema de la confluencia entre las prácticas de uso de la literatura y el desarrollo de las habilidades de la conciencia lingüística no haya sido tratado en investigaciones que sean suficientemente específicas como para indicar sugerencias sobre dinámicas que las relacionen de una manera efectiva con la didáctica en general. Además, como una justificación más de la utilidad que se está defendiendo aquí, vale la pena subrayar la posibilidad del uso de estas prácticas con alguna expansión de los clásicos temas de las habilidades léxicas y estructurales a través de elementos significativos, como las habilidades de redacción y el correcto uso de la puntuación.

Para contextualizar más el concepto en la actividad docente y señalar una idea de la entidad práctica de la recomendación contenida en el párrafo anterior, se recomienda aquí una solución operativa de este tipo, en la que se lleva a cabo un análisis de un texto literario de particular claridad y profundidad. A través de dicho análisis es posible explicar el uso correcto de nexos gramaticales (por ejemplos temporales, causales, consecutivos y subordinantes) y en una práctica sucesiva de redacción se pueden obtener ejemplos similares por parte del alumnado. Esta práctica, si bien puede requerir cierto esfuerzo para su preparación en el caso de los docentes menos competentes en la labor con el lenguaje y el material literario, se demuestra útil para varios niveles de desarrollo, incluyendo algunos muy simplificados, con fragmentos de diversa extensión y con una implementación dirigida hacia la mejora de las habilidades de redacción de textos. Por esta razón, una práctica de este tipo sería benéfica en todos los grados escolares y podría apoyar en cualquier curso o asignatura que requiera un momento de redacción: virtualmente cualquier contexto didáctico podría entrar en esta categoría.

Sin considerar aún las profundizaciones propias de algunos aspectos antropológicos de la configuración literaria y aquellas sugeridas por el estudio cognitivista, existe una propiedad más que opera en el empleo de la literatura en las prácticas didácticas en cualquier nivel educativo y sobre

cualquier tema procedente de estudios igualmente de marca cognitivista, aunque de naturaleza más genérica y divulgativa. En su libro *How we Learn* (2018) Stanislas Dehaene explica cómo es que el primer proceso que constituye la base de un momento de aprendizaje, así como de un uso intenso de las facultades cerebrales, es el proceso del ‘poner atención’. Éste se articula de manera más específica en los tres procesos de ‘alerta’, donde identificamos cuándo poner atención, ‘orientación’, en el que identificamos hacia qué poner atención, y el de ‘atención ejecutiva’ en el que decidimos cómo procesar la información, seleccionando la parte relevante para los objetivos que queremos perseguir (Dehaene, 2018).

Para describir estos procesos Dehaene cita unos experimentos neurológicos y funcionales que involucran la lectura de nuevos sistemas gráficos: sin descalificar el valor explicativo de estas ejemplificaciones muy puntuales, es de interés para el presente artículo recordar cómo es que todas las ocasiones de lectura extensiva y en particular aquellas que involucran largos momentos de inmersión en la abstracción solicitada por el texto, constituyen un momento de práctica y posible desarrollo de estas habilidades de aprendizaje y concentración. No es casual que un libro como *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain* de Marianne Wolf (2008) describa los procesos de aprendizaje y desarrollo de las habilidades de lectura indicando a menudo, implícita y explícitamente, la manera en la que la lectura extensiva literaria es el ejemplo más paradigmático de experiencia de la lectura. Es por esto que Poblete (2018) utiliza un pasaje de Wolf (2008) para indicar las propiedades de la experiencia literaria en cuanto a que se involucran y se refuerzan

la capacidad para establecer nuevas conexiones entre estructuras ya existentes, la capacidad de constituir áreas de una exquisita y precisa especialización para reconocer patrones en la información; y la capacidad de aprender a usar y conectar información de esas áreas de manera automática” (p. 22).

Junto con estos potenciales, fácilmente reconocibles, de la práctica en el uso de la experiencia literaria, existen otras aristas del estudio de la literatura que arrojan una luz especial sobre el valor de la experiencia literaria en el desarrollo de las capacidades de razonamiento e interacción con el aprendizaje, aunque estas requieren reflexiones más profundamente relacionadas con estudios específicos.

LA ABSTRACCIÓN Y LA HIPÓTESIS EN LA FICCIÓN LITERARIA Y EN LA MENTE

El mismo texto de Dehaene (2018) citado anteriormente indica, entre sus siete definiciones del aprendizaje, las facultades humanas de “explorar el espacio de las posibilidades” (p. 16) y de “proyectar hipótesis a priori” (p. 24). Mientras que la primera facultad se refiere a la creación de patrones que incluyan un cierto componente de casualidad en la exploración de las posibles soluciones a un problema, la segunda hace referencia a la capacidad del cerebro humano para crear patrones de reconocimiento —esquemas cognitivos sobre cómo reconocemos cada vez mejor la manera en la que la realidad interactúa con nosotros— a partir de la habilidad genética de clasificación, pero incluyendo en la proyección la integración de lo que aún no conoce en formas de hipótesis sobre el posible funcionamiento del mundo.

Estas facultades se vinculan fácilmente con la descripción de la habilidad de abstracción que Dehaene cita algunas páginas después: “a posibilidad de comprender y formular conceptos abstractos es, según este investigador del aprendizaje y del cerebro humano, uno de los rasgos principales que distinguen nuestra mente de la mayoría de las redes neuronales artificiales” (p. 28). Para producir estas abstracciones la mente del ser humano une categorías, visiones, percepciones, experiencias sensoriales o imaginadas que crean nuevas posibilidades virtuales y que permiten escoger aquellas que son válidas o incluso muy plausibles. A diferencia de las máquinas, la abstracción en la mente humana recurre al mismo tiempo a todos los datos de su experiencia: si bien una computadora puede ser desarrollada para construir patrones de abstracción en un área particular de la comprensión, “nuestro cerebro aplica esta habilidad de abstracción a todos los aspectos de nuestras vidas cotidianas” (p. 29).

Un ejemplo de estudio de la relación entre esta capacidad de abstracción y la manera en la que esta se pone en marcha en la experiencia literaria —incluyendo todas las dinámicas que van de la creación artística del autor a la lectura y recreación de un significado del texto por parte del lector— se encuentra en el segundo capítulo del texto *Literature Matters* (2016) en el que H. Miller comenta el libro *The Fictive and the Imaginary* (1993) de Wolfgang Iser. Quince años antes, Iser había definido

su teoría de la respuesta lectora a través de la descripción de la dinámica entre las propiedades del texto y las estrategias con las que un lector cualquiera —el lector implícito que se encuentra a la base de sus formulaciones— construye su versión del significado de un texto literario.

En *The Fictive and the Imaginary* el autor describe en clave antropológica los caracteres profundamente humanos de la construcción de los discursos de ficción. En esta obra, más que en las anteriores, la importancia de la interacción con lo que no existe en la realidad cobra vida en el mundo de la mente y logra ser transmitido de una mente a otra: la importancia de estas observaciones hace que el discurso de Iser no sea ficticio, en el sentido de vacío de referencia con la realidad cotidiana, sino que se demuestre, como comenta Miller, “un intento sobrio y moderado por definir lo fictivo y su rol en la vida humana. Los instrumentos de Iser para hacerlo son una multitud de términos conceptuales abstractos” (1993).

El término que Iser emplea más frecuentemente y con mayor profundidad es el concepto de imaginario. Empezando por este concepto, Miller (2016) reelabora algunos pasajes de Iser para definir el imaginario como el potencial sin caracteres e inactivo de los seres humanos para producir los sueños, las fantasías, las proyecciones, los sueños despiertos y otras imaginaciones, así como para activar las ficciones y describe la materialización de lo imaginario de la siguiente manera:

La función esencial del ‘como sí’ fictivo es de dar forma a lo difuso [diffuseness] del imaginario: “Nuestra travesía siguiente a nuevos horizontes traduce el imaginario a una experiencia — una experiencia que está moldeada por el grado de determinación provista al imaginario por el ‘como sí’ fictivo” (Iser, 1993, p. 17)”. (p. 39)

El concepto de ‘como sí’ desarrollado en la ficción describe unas dinámicas de creación de mundos, situaciones, actos y eventos hipotéticos e imaginados que crean una forma de comunicación entre la obra y el lector. Las observaciones de Miller e Iser sobre esta forma de intercambio de experiencias irreales que se vuelven concretas en la mente de sus receptores —en un complejo juego entre entendimiento común y reconfiguraciones personales— se mueven entre la filosofía de la literatura y los intentos de unas expansiones antropológicas, ya que el filósofo alemán reconoce los aspectos característicamente humanos y al mismo tiempo culturales del fenómeno. Sin embargo, no es difícil ver cómo es que esta capacidad de abstracción corresponde

con la realización de las facultades de la mente estudiadas por el cognitivismo en ejemplificaciones de los mecanismos de aprendizaje y práctica que se remontan a las primeras obras sobre el proceso de aprendizaje de Jean Piaget y John Dewey (Kolb, 1984) hasta libros más recientes como la investigación de Dehaene (2018).

Además de estos acercamientos de la teoría de la literatura y del cognitivismo, cabe recordar, por un lado, que también en el ámbito filosófico la relación que la literatura tiene con los conceptos de verdad en general y con el contexto ficcional es un tema concerniente a muchas investigaciones recientes (Barbero, 2017 y Barbero, Ferraris y Voltolini, 2013) y por el otro que en estas mismas obras está a menudo presente una forma de diálogo del método filosófico con los aspectos cognitivos, tanto los estudiados en nuestros tiempos como la simulación, la hipótesis, la virtualidad y toda la dimensión que se puede definir como el mundo del ‘como sí’.

En el marco de esta descripción general de las áreas interesadas al diálogo entre el mundo del aprendizaje y los caracteres de la literatura se hace necesario abarcar un último aspecto problemático. ¿Las dimensiones imaginarias y ficticias hasta aquí observadas operan de una manera especial por alguna razón intrínseca a la experiencia literaria, como lo es su carácter lingüístico, o son solo una manifestación más de la interacción con el mundo de la imaginación, como la ficción multimedial, la realidad virtual y los soportes videolúdicos? Será con el siguiente apartado que se intentará responder a esta pregunta describiendo una propiedad más de una rama específica de los estudios cognitivos.

PROYECCIÓN Y METÁFORA SEGÚN LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

En el marco de la lingüística cognitiva se encuentra una serie de libros que describen la profunda relación que la mente humana tiene con la literatura: según esta perspectiva la literatura se muestra mucho más como un producto significativo de la mente porque logra ser una especie de espejo de las propiedades de nuestro cerebro, no solo por la tendencia a solicitar la abstracción y la atención activa, sino por los modos de síntesis y recreación de realidades posibles o conceptuales que se activan en su interior. La teoría que obras como *Metaphors we Live by* (Lakoff y Johnson, 1980),

More than Cool Reason (Lakoff y Turner, 1989) y *The Literary Mind* (Turner, 1996) construyen progresivamente —así como *Reading Minds* (Turner, 1991) y *The Way we Think* (Fauconnier y Turner, 2002) expanden en varios sentidos entre los cuales se encuentran solicitudes de aplicación a los contextos educativos— describe la manera en la que los textos literarios representan mejor que cualquier otra obra humana la estructura funcional de la mente. Según sus autores, en particular Turner, en todas las formas de literatura existen mecanismos narrativos que permiten, en fase de análisis, el reconocimiento de un orden (estático) y de un dinamismo (operativo) de una serie de planos imaginarios en la mente del lector que se vuelven convergentes gracias a señalamientos del texto mismo.

En otras palabras, el objeto de estudio del análisis literario, según esta línea conceptual de matriz cognitiva, puede legítimamente ser la manera en la que la obra, en cada una de sus partes, exhorta constantemente al receptor para que este desarrolle en su mente las interacciones entre los elementos y los fenómenos conocidos o imaginados por medio de las facultades naturales humanas de creación y comprensión de este tipo de convergencias: lo que Turner y Fauconnier (2002) llaman los espacios mentales. Los fenómenos para que estas formas de comunicación entre texto y lector se verifiquen son inspirados en el mundo material del cuerpo (Fauconnier y Turner, 2002, Carrillo Quiroga, 2022) y al mismo tiempo conforman mecanismos retóricos y cognitivos y serían, de manera especial, los recursos de la metáfora y de la parábola (o proyección).

Turner (1991) observa cómo es que el estudio de estos recursos en cualquier forma de producción literaria —incluyendo las figuras del lenguaje común y los proverbios presentes en toda cultura— serían de enorme beneficio para entender el lazo entre los estudios de la mente, tan frecuentes en nuestros tiempos, así como para fomentar un renovado interés hacia la literatura en nuestras instituciones, incluso a través de actividades didácticas enfocadas en el reconocimiento de los mecanismos proyectivos solicitados por los textos.

El estudio propuesto dejaría entonces de considerar la literatura como material cultural desvinculado de nuestros tiempos o la lengua como repositorio pasivo de aposiciones de conceptos (Turner, 1991). Al contrario, se propone en ello que los sistemas educativos encuentren el centro de la atención sobre a literatura en la manera en la que la lengua es la fuerza activadora de las

dinámicas a través de las que podemos construir varias oposiciones y clasificaciones conceptuales. Por ejemplo, el reconocimiento de categorías esenciales como lo genérico y lo específico, lo frecuente y lo circunstancial, la parte y el todo, los eventos —sin agente— y los actos —con un agente voluntario reconocible— y las cosas con sus atributos típicos (Lakoff y Turner, 1989). En la comprensión alusiva de las relaciones que operan en el material literario, en la comunicación lingüística general y en todas las manifestaciones del lenguaje, desde las más cultas hasta aquellas más populares se encuentra una importante área de posible desarrollo de una didáctica lingüístico-literaria que se relaciona con propiedades cada vez más exploradas de la mente humana.

Una vez considerada la propuesta epistemológica y didáctica de esta parte de la lingüística, citada también por las vertientes más experimentales como las creciente neuroestéticas (Stockwell, 2020 y Badía Fumaz, 2021) es posible regresar a la pregunta final del apartado anterior y comparar un estudio de los temas de la ficción en general con aquellos relacionados con el lenguaje, como lo son todas las formas literarias. Seguramente las ficciones de tipo sensorial representadas por los soportes audiovisuales, multimediales, de los videojuegos y de las realidades virtuales obedecen a una parte relevante del entrenamiento finalizado en la práctica de la interacción con las facultades imaginativas que se describieron con el nombre de ‘como sí fictivo’. Sin embargo, la operación de creación de una proyección personal ofrecida por la experiencia con un texto literario tiene dos atributos especiales que los nuevos medios no ofrecen:

- implican un proceso de recreación de toda la experiencia en la mente del lector, incluyendo las asociaciones sensoriales y las extensiones a nivel personal del potencial experiencial provisto por el texto;
- constituyen una interacción texto-lector de naturaleza prevalentemente lingüística y, gracias a las numerosas observaciones provistas por los estudios de la literatura, se prestan para un análisis de las dinámicas que permiten al lector un reconocimiento de los procesos detrás de su vivencia personal.

Un último ejemplo de la convergencia entre todas las facultades espontáneas de las que todos disponemos frente a la literatura, las cuales, se recuerda aquí, se activan gracias a las sollicitaciones de la estructura del texto, se encuentra descrita por H. Miller (2016), quien, en otro capítulo del

texto ya citado, señala que al leer una obra literaria “es imposible decir con certidumbre si estamos leyendo el lenguaje propio del personaje o el lenguaje del narrador” (p.64) y por esta razón “un don de la ironía es una necesidad para la buena lectura de la literatura impresa” (p.64). La ironía textual involucrada por Miller parece ser finalmente la misma facultad con la que podemos considerar la literatura como algo poco serio, no siempre tan importante, a menudo opcional y, a la vez, algo tan sumamente humano que necesita ser conservado, protegido y defendido con determinación.

CONCLUSIÓN

Se ha intentado comprobar a través de este ensayo que si los autores citados y el autor del ensayo mismo sostienen una validez general del estudio de la literatura, esto no ha sido para defender una postura ideológica específica, relacionada con un valor tradicional de los estudios literarios. Prueba de esto podría ser el hecho de que en ningún momento Schaeffer, Miller o Turner o este ensayo en general intentan abogar por el estudio de un tipo de obras, de un estilo, de un conjunto de autores o de un canon específico. Lo que se quiere defender aquí es la utilidad de la lectura literaria y de su análisis en toda experiencia didáctica por razones operativas de naturaleza práctica y cognitivamente útiles. Si existe un marco ideológico común entre estas propuestas y los sistemas educativos de nuestros tiempos, éste es, casi seguramente, el de los valores de convivencia de la sociedad democrática entre el siglo XX y el XXI, contexto en el que escribieron estos autores y en el que probablemente vive el lector de estas páginas. La búsqueda de una mejor educación y el desarrollo del pensamiento crítico del público —de lectores y de estudiantes— son objetivos comunes que mantienen su validez y que, justificados por valores comunes, permiten cierta confluencia de intenciones.

En este contexto, una serie de habilidades de pensamiento crítico bien desarrolladas, según Miller, permiten más fácilmente la individuación de los posibles engaños y falacias de ciertos discursos publicitarios o políticos. Por tanto, la solución de este problema remite directamente a la literatura ya que, según este autor, “aprender a leer literatura ‘retóricamente’ es un entrenamiento primario sobre cómo reconocer estas mentiras y distorsiones. Esto ocurre en parte porque mucha de la literatura trata temáticamente de personajes imaginarios que se equivocan en sus lecturas de los demás” (Miller, 2016, p. 28). En la mayoría de sus consideraciones sobre la literatura Miller es

capaz de identificar tendencias temáticas que justifican el estudio de obras específicas o dirige nuestra atención a aquellos aspectos que habría que investigar a través del estudio comparativo de porciones de la producción literaria. Por esto sus intuiciones como teórico de la literatura enriquecen a menudo, y de manera muy puntual, las perspectivas con las que nos podemos acercar al material y al fenómeno literario.

En suma, en estas páginas se observaron las propiedades conceptuales de abstracción y de proyección de lo ficcional, los patrones lingüísticos estructurales y metafóricos y otras relaciones directas entre el potencial humano para crear configuraciones imaginarias y para dar espacio a las dinámicas típicas de la experiencia literaria en toda experiencia educativa. La enorme importancia de estos vínculos y el aspecto emergente de los estudios sobre estos fenómenos permitió arrojar luz sobre las cualidades dinámicas de la literatura que son capaces de representar nuestra mente y sobre algunas de sus dinámicas más interesantes.

Es por esta razón que se ha defendido el valor cognitivo de la lectura literaria y de las expansiones analíticas en todo sector didáctico —incluyendo la lectura personal o las actividades en contexto de autoaprendizaje y autoformación—, aún en nuestros tiempos. Estas experiencias de integración entre el saber lingüístico, la reflexión crítica y la estructura literaria se configurarían como un modo privilegiado de explorar y entender las facultades humanas de lo fictivo, del imaginario y de la proyección lingüística. Gracias a estas prácticas es posible experimentar, en nuestros tiempos tan interesados por los *modus operandi* de una máquina pensante, las capacidades creativas y abstractas que nos caracterizan como especie, y de ahí profundizar en la experiencia del estudio metacognitivo.

REFERENCIAS

- Altun, M. (2023). "The Use of Literature in Language Teaching: An Effective Way to Improve Language Skills" en *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*. enero 2023, Vol.10, No.1. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i1p195>
- Badía Fumaz, R. (2021). Sobre la recepción literaria: estética de la recepción y poética cognitiva en *De Signis* Julio - Diciembre 2021.
- Barbero, C. (2017). Aprender de la imaginación. *HYBRIS Revista de Filosofía*, Vol. 8 N° Especial. Sep. 2017, 129-141.
- Barbero, C., Ferraris, M. y Voltolini, A. (Eds.). (2013). *From Fictionalism to Realism*. Cambridge Scholars Publishing.
- Carrillo Quiroga, P. (2022). La neuroestética. Investigaciones de la neurociencia cognitiva sobre la percepción de las artes visuales. *Anales del instituto de investigaciones estéticas*. No. 120 Abril 2022-Oct-2022.
- Dehaene, S. (2020). *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine*. for Now. Viking.
- Fauconnier, G. y Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending And The Mind's Hidden Complexities*. BasicBooks.
- Iser, W. (1993). *The Fictive and the Imaginary: Charting Literary Anthropology*. Johns Hopkins University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: a Field Guide to Poetic Metaphor*. The University of Chicago Press.
- Littau, K. (2006). *Theories of Reading. Book, Bodies and Bilbiomania*. Polity Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall.
- Miller, J. H. (2016). *Literature Matters*. Open Humanities Press.

- Scheaffer, J.M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿por qué y cómo estudiar literatura?* Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Stockwell, P. (2020). *Cognitive Poetics*. Taylor and Francis.
- Turner, M. (1991). *Reading Minds. The Study of English in the Age of Cognitive Science*. Princeton University Press.
- Turner, M. (1996). *The Literary Mind. The Origins of Thought and Language*. Oxford University Press.
- Velázquez Soto, A. O. (2013). De cuando el concepto sustituye al objeto. En *Seminario de Estudios sobre Narrativa Latinoamericana Contemporánea*. 27 Noviembre, 2013. <https://www.senalc.com/2013/11/27/de-cuando-el-concepto-sustituye-al-objeto/>
- Vélez-Sabando, F.C. y Macías-Loor, M.A. (2022). La conciencia lingüística en el aprendizaje de la lectoescritura. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun* Vol. 6 Núm. 10, 85-97. <https://doi.org/10.46296/yc.v6i10edespab.0166>
- Wolf, M. (2008). *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. Harper Collins.

EL IMPACTO DEL HALLYU EN MÉXICO: UN ANÁLISIS INTEGRAL DE SU INFLUENCIA CULTURAL Y SOCIAL

THE IMPACT OF HALLYU IN MEXICO: A COMPREHENSIVE ANALYSIS OF ITS CULTURAL AND SOCIAL INFLUENCE

Recibido: 22 septiembre 2023 * Aprobado: 14 marzo 2024

MARÍA FERNANDA BRETÓN VEGA

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

mariafernanda.breton@upaep.mx

Resumen

La investigación destaca el creciente impacto del Hallyu en México, subrayando el potencial del país como un mercado prometedor para la cultura del entretenimiento coreano. Se analiza cómo el Hallyu ha influido en diversos aspectos de la sociedad mexicana, desde la música y los dramas hasta la moda y la gastronomía. Se examina la penetración del Hallyu en las preferencias de consumo cultural y la construcción de vínculos emocionales y sociales en México. Se resalta la importancia de comprender la complejidad de este fenómeno cultural en el contexto de las relaciones bilaterales entre Corea del Sur y México, así como su capacidad para enriquecer la vida cultural de ambas naciones de maneras significativas.

Palabras clave: Hallyu, Ola Coreana, Consumo Cultural, Entretenimiento Coreano, Corea, K-pop, K-dramas.

Abstract

The research highlights the growing impact of Hallyu in Mexico, underscoring the country's potential as a promising market for Korean entertainment culture. It analyzes how Hallyu has influenced various aspects of Mexican society, from music and dramas to fashion and gastronomy. The penetration of Hallyu in cultural consumption preferences and the construction of emotional and social bonds in Mexico is examined. It highlights the importance of understanding the complexity of this cultural phenomenon in the context of bilateral relations between South Korea and Mexico, as well as its ability to enrich the



cultural life of both nations in significant ways.

Keywords: Hallyu, Korean Wave, Cultural Consumption, Korean Entertainment, Korea, K-pop, K-dramas.

INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado y conectado, los intercambios culturales y mediáticos han adquirido una relevancia sin precedentes en la configuración de las identidades nacionales y en la manera en que las sociedades interactúan entre sí. Un fenómeno que ha ejemplificado de manera extraordinaria esta influencia transnacional es el Hallyu u ola de la cultura popular surcoreana, la cual ha trascendido fronteras geográficas y lingüísticas para incursionar en diversos rincones del planeta.

La expansión global de la cultura coreana, conocida como *Hallyu* (en hangul, 한류) o *Korean Wave*, abarca diversos aspectos como *k-dramas*, *k-pop* y el estilo de vida coreano, incluyendo belleza, moda, gastronomía y tradiciones. (Flores Luna, 2020)

En particular, México se ha convertido en un escenario de especial interés en el estudio del impacto del Hallyu. La llegada de la ola coreana a este país ha sido acompañada por un entusiasmo creciente entre diversas generaciones, que han encontrado en la música, el cine, los dramas televisivos y otros aspectos de la cultura surcoreana una fuente de entretenimiento y conexión emocional. Sin embargo, más allá de la mera fascinación por estas manifestaciones culturales, es crucial explorar en profundidad cómo el Hallyu ha influido en la percepción de la imagen de Corea del Sur en el imaginario colectivo y la manera en que ésta se relaciona con otros grupos culturales.

Este artículo de investigación se adentra en el análisis detallado de cómo el Hallyu ha permeado el tejido social mexicano. Se examinará cómo los productos de entretenimiento surcoreanos han influido en las preferencias de consumo cultural, en la percepción de la belleza y en la construcción de vínculos afectivos y sociales. Asimismo, se indagará en la forma en que las plataformas digitales y las redes sociales han sido vehículos para la difusión y el intercambio de contenidos relacionados con el Hallyu, generando espacios de participación y diálogo entre los seguidores mexicanos.

A medida que el Hallyu continúa propagándose en México y en otras partes del mundo, comprender sus efectos en la sociedad se vuelve esencial para apreciar la complejidad de la cultura

popular globalizada y su influencia en las dinámicas locales. Este estudio aspira a contribuir al diálogo académico sobre la interacción entre la cultura surcoreana y la mexicana, así como a enriquecer la comprensión de cómo los medios y la tecnología están remodelando las identidades y las relaciones culturales en el siglo XXI.

Además, la creciente demanda por productos no sólo de la industria del entretenimiento, sino también de belleza y gastronomía dejan claro que México está en camino a convertirse no únicamente en una parada obligatoria para los Idols o grupos de *K-pop*, sino que también puede representar un mercado comercial sumamente atractivo para Corea del Sur.

Para darnos una idea del valor de este mercado, tan solo durante el año 2020 generó 6.7 mil millones de *Tweets* con más de 300 temas; colocando a México en el 9 lugar a nivel mundial como uno de los países con mayor circulación de estas temáticas (Twitter, 2021) y para el siguiente año superó la cantidad de 7 millones de *Tweets*, colocando a México como el sexto país con más interacción en esta temática y el octavo con más fans (Twitter, 2022).

Con un crecimiento del 14.1% en tweets se puede inferir que el fenómeno del Hallyu seguirá con una tendencia al alta, pues las temáticas no solo abarcan los temas de *K-pop*, sino que la conversación en esta red social también ha empezado a girar en torno a dramas, productos de belleza, gastronomía y recientemente *webtoons* (historietas digitales que recientemente han tenido adaptaciones a dramas y animaciones).

El crecimiento del Hallyu no debe confundirse con un éxito inmediato, al contrario, ha sido una de las mejores estrategias de posicionamiento de una 'marca País' que se ha podido ver en años y es que, desde finales de los años 90, el gobierno surcoreano decidió aprovechar y catapultar su industria del entretenimiento y convertirla en su mejor vocero, para así posicionar a la Península en la memoria del colectivo global.

Cuestión que ha logrado conseguir con sumo éxito, hoy podemos asegurar que el mercado mexicano se encuentra entre los tres primeros consumidores del género *K-Pop*, el cual supera los 14.000 millones de reproducciones a nivel mundial como lo dio a conocer *Spotify* en su reporte del año 2022; además la industria de entretenimiento surcoreana ha sido la única en obtener el Óscar

a mejor película con 'Parásitos', obra maestra de Bong Joon-ho y presencia en los premios *Billboard*, *Grammy*, y *American Choice Awards* por mencionar algunos.

Para entender lo que hasta el momento se tiene planteado, es fundamental hacer referencia al periodo de la posguerra con Corea del Norte, momento en el que se empieza a gestar en conocido 'milagro del Río Han'.

El milagro económico de Corea del Sur surtió efecto debido a la participación de grandes conglomerados, que, gracias a la ayuda estatal, pudieron emprender exitosamente en el mercado exterior, éstos son los Chaebol. (Lozano Montoya, 2021), quienes en un principio fueron familias que participaron en la reconstrucción del país tras el fin de la Guerra de Corea y que hicieron posible la recuperación económica para la década de los años 50.

Dichos conglomerados han sido determinantes para el desarrollo económico, político y cultural de la Península Coreana, ya que gracias a los incentivos y apoyos desarrollados por el Estado han consolidado su poder económico a través de los años, lo cual se ha traducido en un posicionamiento significativo de la marca 'Corea' a nivel internacional en diferentes rubros.

Como lo menciona Nayelli López Rocha en su artículo 'Hallyu y su impacto en la sociedad mexicana', a partir de finales de los años noventa, la República de Corea ha forjado distintas vías de interacción a nivel internacional. En este contexto, ha llegado a reconocer el valor de incorporar el factor socio-cultural como un pilar indispensable para el crecimiento continuo y progresivo del país. Este enfoque se apoya en la premisa de que tanto la sociedad como la cultura conforman los cimientos esenciales para su desarrollo integral. (López Rocha, 2012) De hecho, carecer de una comprensión en profundidad de estos dos elementos acarrearía una pérdida de fortaleza en los ámbitos económico y político en sí mismos.

Entrados ya los 1990, el gobierno de Kim Young-Sam incorpora la industria cinematográfica como uno de los motores principales para la reactivación económica del país. (Conde Riquelme, 2017) lo que permitió que en un inicio las películas y posteriormente los *K-dramas* tuvieran un fuerte impacto en el mercado chino para posteriormente expandirse a Japón y otros países del sudeste asiático.

Fue también a raíz de la crisis financiera de 1997 cuando Corea empezó a fortalecer su política de imagen de país. En 1999 el presidente Kim Dae-jung estableció la Ley Básica para la Promoción

de la Industria Cultural, a partir de la cual se empezó a destinar mayor presupuesto gubernamental para subvencionar estas industrias y ampliar el campo de exportación a través del poder blando que se desprendiera a partir de ellas. Y ya para el año 2015 la industria de contenidos estaba produciendo un valor cercano al doble de lo generada en la industria del acero. (González, 2020).

Para comenzar a hablar sobre el impacto de la 'Ola Coreana' en México es fundamental que entendamos las diferentes etapas o generaciones que han sido parte de este fenómeno. En cuanto al *K-pop*, la cultura popular lo divide dependiendo del año de debut de cada grupo en: Primera generación (1990-2002), Segunda generación (2003-2011), Tercera generación (2012-2017) y la Cuarta generación (2018-presente); sin embargo, algunos teóricos realizan una división en tres generaciones cuando se refieren al impulso e impacto del Hallyu a nivel global, división a la que haremos referencia en este escrito.

PRIMERA GENERACIÓN: K-DRAMA

Esta primera etapa inicia con la emisión de los primeros dramas coreanos en territorio Chino y se puede señalar que este es el inicio de la 'Ola Coreana', puesto que la entrada a este mercado marca un parteaguas en la promoción y difusión de productos audiovisuales de origen coreano fuera de las fronteras de la Península.

En primer lugar, uno de los elementos que le permitió a la televisión coreana obtener popularidad fue su atractivo visual. Sus dramas se caracterizan por utilizar sofisticados ángulos y tomas de cámara, de igual manera, por mostrar imágenes orientadas hacia la belleza a través de una cuidadosa selección de locaciones, actores, moda, maquillaje, etc. (Torrero y Hazael, 2021).

SEGUNDA GENERACIÓN: K-POP

Es durante los años 90 que el pop coreano empezó su transformación; gracias a la apropiación de estilos musicales extranjeros como *rap*, *reggae*, *house*, *rave*, *jungle* o *heavy metal*, se va dando vida a un nuevo género musical que hoy conocemos como K-pop. En este periodo destaca como uno de los principales expositores Seo Taiji. Las canciones 'Yo sé' y 'Tú en mi fantasía' barrieron todos los

rankings musicales en 1992 y sentaron el récord de mantenerse durante diez semanas seguidas en el primer puesto. El primer álbum del grupo vendió 1.800.000 copias, toda una marca para un álbum de debut (Kim, 2015).

Algunas figuras importantes que surgieron de este fenómeno fueron BoA, TVXQ, Big Bang, Girl's Generation, Kara, PSY, Hyuna y Super Junior. La industria musical coreana funciona bajo las prácticas empresariales de los conglomerados. Las tres principales empresas que producen música son *SM Entertainment*, *YG Entertainment* y *JYP Entertainment*. Y recientemente surgió la cuarta: *Big Hit Entertainment*. Las primeras tres fueron fundadas en la segunda mitad de la década de los 90 del siglo pasado y son conocidas por su diversificación, aparte de la música han incursionado en el comercio y en el esparcimiento, cubriendo negocios como tiendas, cafés, restaurantes, agencias de viaje, revistas, etc. La cuarta fue fundada en 2005 y logró superar a sus competidores gracias al éxito de BTS, que ha logrado ganar premios en el mercado americano en 2017 y 2018. (Torrero y Hazael, 2021).

TERCERA GENERACIÓN: ÉXITO INTERNACIONAL

Esta generación se destaca por la diversificación de los productos Hallyu; las industrias del entretenimiento, como el cine, la televisión y la música, han impulsado sectores como la tecnología y la estética, incrementando la popularidad de los cosméticos y el *skincare*, las cirugías plásticas y la moda. Además, se han fomentado los videojuegos, los deportes y aspectos de la cultura tradicional, como lenguaje, gastronomía y vestimenta.

No se puede negar que la 'Ola Coreana' encontró el impulso a esta generación gracias al éxito masivo de la *Boyband BTS*, lo cual generó nuevas dinámicas de interacción con los fans a través de las redes sociales, así como de nuevos hábitos de consumo. Otros nombres importantes dentro de la industria son *BLACKPINK*, *Ikon*, *NCT*, *EXO*, *MONSTA X*, *TWICE*, entre otros. (Torrero y Hazael, 2021)

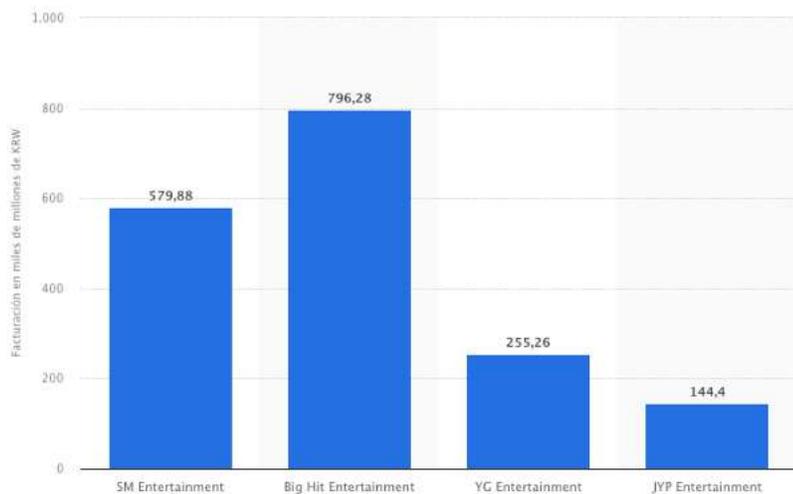
La estrategia de posicionar a Corea a través de productos culturales y de entretenimiento, sin duda alguna ha sido una de las políticas públicas más exitosas, pues a partir de ésta ha logrado penetrar y tener presencia en los países y sectores sociales con los que a partir de una política exterior

tradicional hubiera sido complicado y con ello facilitar la entrada a mercados que de no haber sido a través de esta estrategia no hubiera sido posible.

Tan sólo en el 2020 según datos del Ministerio de Cultura, Deporte y Turismo de Corea del Sur, esta industria reportó 10,900 millones de dólares en materia de exportación, lo que deja muy claro el papel que las políticas públicas desarrolladas en la década de los 90 han venido teniendo a lo largo de los años, así como la apuesta de las empresas por seguir explorando nuevos mercados más allá del Continente Asiático.

Lozano Montoya en su tesis intitulada ‘Evolución de la industria del entretenimiento surcoreano y la ola coreana (Hallyu), en Colombia a través del *soft power*’ expone un gráfico en el que se demuestran las ganancias de las empresas de entretenimiento más exitosas en Corea por los ingresos procedentes de las ventas generadas por el K-pop en el año 2020. Como se puede apreciar, *Big Hit Entertainment* es la que más ganancias ha generado debido a que esta compañía representa a la *boy band BTS*, el grupo más exitoso de *K-pop* a nivel mundial. (la conversión a dólares de 796.280.000.000 KRW es de 704.523 millones de dólares estadounidenses) (Lozano Montoya, 2021).

Gráfica 1. Facturación de las principales empresas de K-pop (Corea del Sur)



Fuente: Statista. Recuperado de: <https://es.statista.com/estadisticas/1101459/facturacion-de-las-principales-empresas-de-k-pop-corea-del-sur/>²⁰

Para entender el impacto que el Hallyu ha tenido a nivel mundial, la *Korea Foundation* ha realizado desde el 2012 un reporte sobre el impacto de la 'Ola Coreana en el Mundo', en la undécima edición publicada en el 2022, el número de consumidores de Hallyu excedió los 178 millones, superando 19 veces la cantidad de seguidores de la primera encuesta emitida por este organismo. Es importante señalar que este estudio abarca 118 países y se basa en la información proporcionada por 149 misiones diplomáticas coreanas.

Este estudio también constató que Facebook lideraba las plataformas en las que las comunidades de Hallyu estaban activas a nivel global. Hubo 754 comunidades que usaron principalmente *Facebook*, una reducción de 51 (6.3%) respecto al año anterior, dando un total del 44.8% de las plataformas de interacción comunitaria.

Dado que las principales consumidoras de Hallyu, especialmente en el K-pop, son jóvenes mujeres, se espera una disminución gradual del rol de *Facebook* en la promoción de Hallyu. En cambio, *Instagram*, aunque tiene menos presencia que *Facebook*, está creciendo notablemente. Hasta 2022, había 406 comunidades activas en *Instagram*, un aumento del 67.8% desde 2021, con la proporción de comunidades centradas en *Instagram* en Hallyu aumentando del 16.5% al 24.1%. *Instagram* es popular entre jóvenes menores de 30 años, con mujeres en sus primeros 20 años constituyendo el 17% de los usuarios. Esta plataforma atrae a una demografía más joven que *Facebook*, ya que su enfoque visual con fotos y videos atrae a la generación actual, en contraste con el contenido predominantemente textual de *Facebook*. Dado que el futuro de Hallyu debe involucrar a la generación Z y a la generación Alpha, es esencial considerar a *Instagram* como una vía vital para la expansión de Hallyu. (Korea Foundation, 2022)

Los resultados del *Analysis of Global Hallyu Status* demuestran que el continente americano tiene la mayor base de fanáticos de Hallyu fuera de Asia y se espera que se convierta en un importante consumidor en el futuro. En 2022, el número de miembros de comunidades en América aumentó un 9.0%, pasando de aproximadamente 29 millones a 31 millones, mientras que el número de comunidades disminuyó de 427 a 404. A diferencia de otras regiones, el aumento en el número de miembros de comunidades no es proporcional al aumento en el número de comunidades, por lo que se requiere una investigación sobre las características únicas del *fandom* de Hallyu en América.

Dentro de este mismo análisis, es importante señalar que México se ubica en la posición 18 de los países que más consumen Hallyu con 972,678 fans. (Korea Foundation, 2022)

En el caso de México, la relación diplomática con Corea inició en 1962 y según datos de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, Corea es su 6º socio comercial a escala mundial y México es el 1º de América Latina para Corea. El comercio bilateral se ha duplicado en los últimos 10 años. De acuerdo con la Secretaría de Economía (SE), en 2018 el comercio total entre México y Corea fue de 20.87 mil millones de dólares. Entre 2009 y 2018, las exportaciones mexicanas a Corea crecieron siete veces.

En lo que respecta a inversiones directas de Corea en México, entre 1999 y junio de 2019, México recibió de Corea 6,512 millones de dólares. Existen en México más de 2000 empresas con inversión surcoreana en su capital social, entre las que destacan Samsung, LG, KORES, KEPCO, KOGAS, Posco, Hyundai y KIA. Corea es la 12ª fuente de inversión para México a nivel mundial y la segunda de Asia, después de Japón (SE).

Este contexto nos deja entrever el crecimiento de la relación comercial entre ambos países, por lo que es lógico suponer que su penetración en el consumo de cultura podría ser igual o superior a este. Como ya se mencionó anteriormente México representa actualmente el país número 18 en *fans* de productos Hallyu, pero su primer contacto con la cultura mexicana se dio durante el 2002 con la transmisión del *K-Drama* 'Todo sobre Eva', la cual se transmitió de lunes a viernes a través del canal 34 de Televisión Mexiquense en el horario de las ocho de la noche.

Para López Rocha y Ryzhkov, los puntos más vitales en el análisis del consumo de productos de entretenimiento coreano se relacionan con las características que permitieron un crecimiento tan rápido al estimular a los jóvenes, provenientes de diversas capas sociales y culturales, a consumir contenido musical y audiovisual.

Según una entrevista realizada por el Excelsior y publicada en Vanguardia Mx a José Arévalo Morones, jefe de Programación, Continuidad y Videoteca del Canal 34, en ese entonces, señaló que esta telenovela "fue muy solicitada, tanto que después de que las dejamos de pasar, los clubes de fans nos pedían más episodios; incluso, ahora nos siguen llegando correos". 'Todo sobre Eva' fue la primera telenovela sudcoreana que se vio en nuestro país, a la que le siguieron 'Un deseo en las

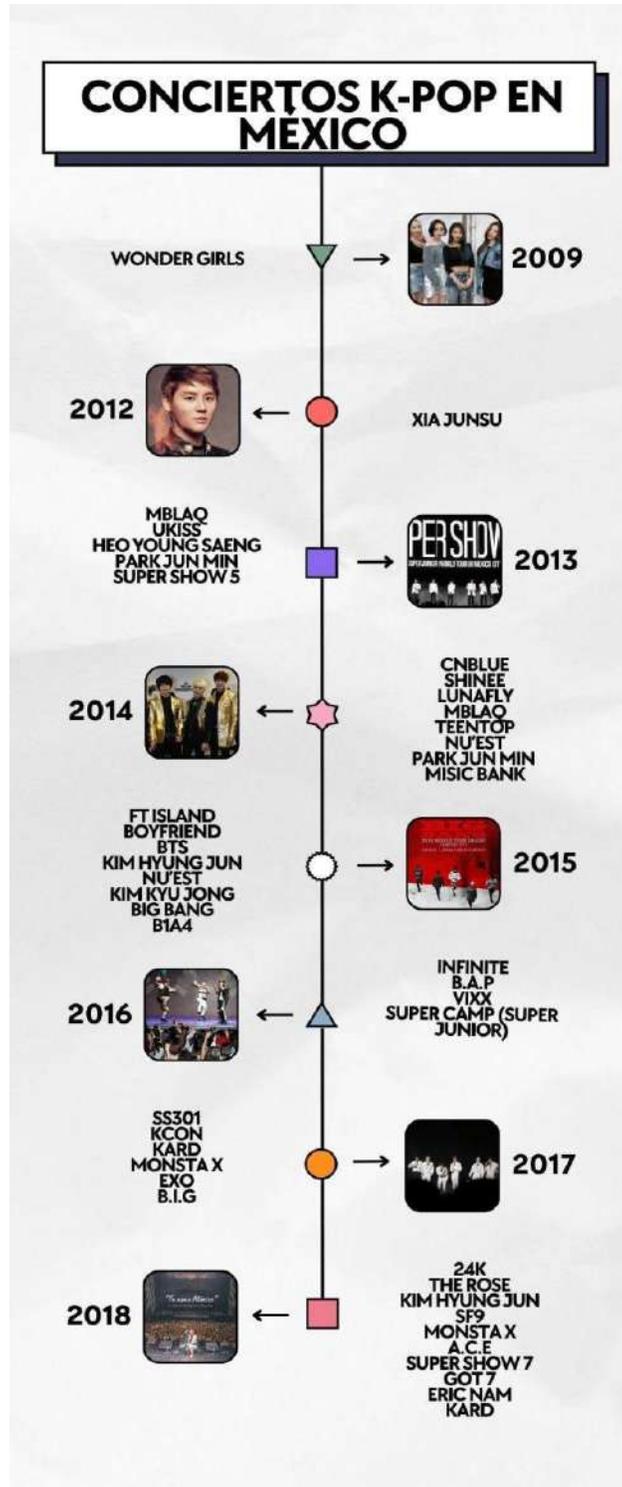
estrellas y Sonata de Invierno'. "Fue un éxito tan grande que en ese tiempo Todo sobre Eva obtuvo seis puntos de rating. Pudimos competir en horarios estelares con otras televisoras. Era un programa de reciente producción, con calidad actoral y técnica". (Excélsior, 2016)

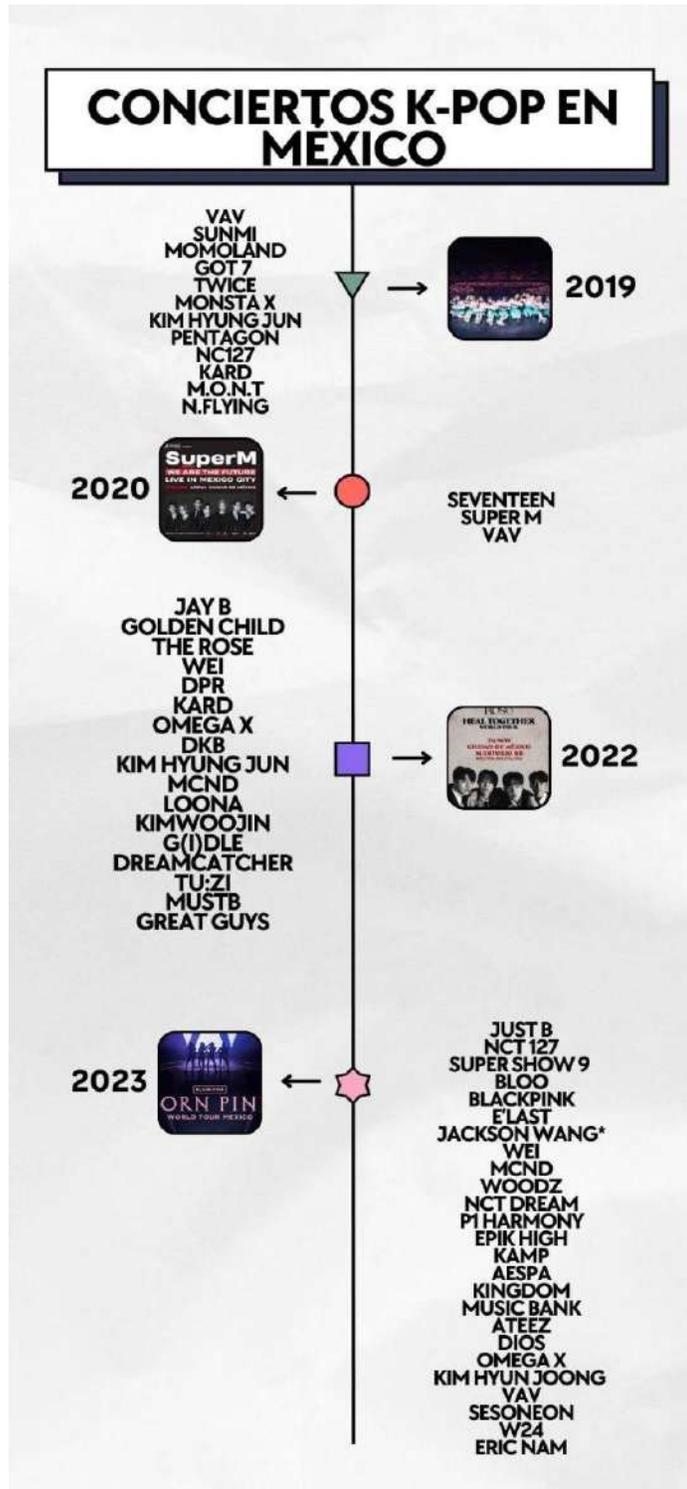
Aunque al principio los *K-dramas* ganaron popularidad entre las amas de casa y los jóvenes, lo cual era característico del proceso de consumo en México en la fase inicial, el verdadero auge del consumo de productos de entretenimiento coreano en México comenzó con la música pop, actualmente identificada como *K-pop*. (López Rocha & Ryzhkov, 2023)

El *K-pop* dentro de la cultura mexicana ha tenido un gran recibimiento, ejemplo de ello es la participación de la agrupación femenil sur coreana *Wonder Girls* como teloneras de los *Jonas Brother's* durante su concierto en la Ciudad de México. A partir de este suceso se desprendieron una serie de visitas de solistas y grupos de *idols* que año con año ha incluido a México como una parada obligatoria en sus giras mundiales.

A continuación, presentamos una infografía en donde se muestran los conciertos y festivales *K-pop* que se han llevado a cabo en el país desde el 2009.

Gráfico 1. Conciertos de K-pop en México





Fuente: creación propia.

Esta infografía lo que nos dejan ver es que desde el año 2018 ya se presentaba una tendencia al alza en la presentación de estas agrupaciones musicales en el país, lo que deja claro que el mercado mexicano es atractivo y rentable para las empresas de entretenimiento coreanas, ya que los precios por los boletos y experiencias *VIP* pueden rondar desde los \$700.00 hasta los \$30,000.00 pesos, siendo este último el costo del boleto más caro por ver a *Blackpink* en el Foro Sol en abril de 2023.

El auge que dentro de la sociedad mexicana han tenido los *K-dramas* y el *K-pop*, ha permitido que otros elementos de la cultura que también se consideran dentro del Hallyu hayan tenido un incremento de consumo considerable, una muestra de ello es el idioma. Según datos obtenidos del reporte de idiomas de Duolingo 2020 sobre México, de los 5 idiomas que más están creciendo en México, 4 son asiáticos ocupando el primer lugar el coreano.

Otros elementos culturales que han comenzado a experimentar un auge son la gastronomía, los productos del cuidado de la piel, la literatura y la misma historia de la Península Coreana, pues han comenzado a surgir desde las universidades distintos foros de discusión y análisis de este fenómeno hasta cursos y licenciaturas en estudios coreanos.

En resumen, la exploración detallada de la influencia del Hallyu en México revela un panorama complejo y fascinante de la intersección cultural entre dos naciones. A medida que hemos ahondado en los diversos aspectos de esta influencia, desde la música y la moda hasta la gastronomía y el entretenimiento, se vuelve evidente que el Hallyu ha encontrado un lugar arraigado en la vida de los jóvenes mexicanos.

La exposición que hoy tiene la cultura coreana en México hace evidente el que el país año con año se está convirtiendo en un mercado atractivo para la industria del entretenimiento, el número de artistas que llevan a cabo conciertos o fan meetings (encuentros con fans) han ido en aumento desde el primer acercamiento en 2009, pero también la proyección de dramas y películas va hacia el alza; hoy en día se transmiten estas producciones casi a la par que en el país asiático.

Este aumento en la demanda por este tipo de productos por parte del público mexicano no solo fortalece las relaciones bilaterales entre ambos países, sino que también abre la posibilidad de abrir nuevas relaciones comerciales hacia otro tipo de industrias a través de la exposición de éstas en sus dramas e *Idols*.

Este análisis sugiere que el vínculo en constante fortalecimiento entre la cultura surcoreana y la mexicana se mantendrá en un camino ascendente en los años venideros. La creciente popularidad de los productos culturales del Hallyu y su arraigo en la juventud mexicana señalan una tendencia duradera en la relación entre ambas culturas. La asimilación de elementos de la cultura surcoreana en la cotidianidad de los jóvenes mexicanos continuará evolucionando, influenciando no solo sus preferencias de entretenimiento, sino también la forma en que se comunican y establecen conexiones con otros.

A medida que esta interacción cultural persiste y se intensifica, se avecina un futuro en el que los jóvenes mexicanos redefinirán aún más sus identidades culturales en un contexto globalizado. Las dinámicas cambiantes entre el Hallyu y la cultura mexicana ofrecen un espacio de expresión diverso y en constante evolución, que permitirá a los jóvenes explorar su creatividad y establecer conexiones significativas entre sus dos mundos culturales.

En última instancia, este estudio nos recuerda que la cultura es fluida y dinámica, y que la influencia del Hallyu en México es solo un ejemplo de cómo las fronteras culturales están siendo trascendidas. A medida que los jóvenes continúen navegando por este espacio cultural en expansión, es esencial para investigadores y observadores comprender la complejidad de este fenómeno y apreciar su capacidad para enriquecer la vida cultural de ambas naciones de maneras inesperadas y emocionantes.

REFERENCIAS

Alpizar Jiménez, R., y Robledo Sánchez, A. (2021, junio 30). La Ola Coreana en México. Redes sociodigitales y fangagement. *REVISTA MUNDO ASIA PACÍFICO*, 10(18), 67-84.

Borges de Castilho, V. (2015). South Korean Pop Style: The Main Aspects of Manifestation of Hallyu in South America. *Romanian Journal of Sociological Studies*, 2, 149-176.

Conde Riquelme, M. (2017). *Nuevo cine coreano: Aproximación a una industria en transformación* [Universidad Autónoma de Barcelona]. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2017/180142/TFG_Conde_Riquelme_Marta.pdf

Excélsior. (2016, marzo 3). *Telenovelas coreanas cautivan a mexicanos*. <https://vanguardia.com.mx/show/3176663-telenovelas-coreanas-cautivan-mexicanos-FOVG3176663#:~:text=Todo%20sobre%20Eva%20fue%20la,obtuvo%20seis%20puntos%20de%20rating>.

Flores Luna, B. A. (2020). *Influencia del fenómeno Hallyu en las relaciones diplomáticas de corea del sur*. Universidad San Ignacio de Loyola.

González, A. (2020, mayo 18). *El apoyo del gobierno para favorecer el auge de la industria cultural coreana en el mundo* [Artículo web]. <https://spanish.korea.net/NewsFocus/HonoraryReporters/view?articleId=198184#:~:text=En%201999%20el%20presidente%20Kim,desprendiera%20a%20partir%20de%20ellas>.

Kim, L. (2015, agosto 18). "Seo Taiji y los chicos" revolucionan el k-pop. *KBS World Spanish*. https://world.kbs.co.kr/service/contents_view.htm?lang=s&menu_cate=history&id=&board_seq=3789&page=4&board_code=#none

Kim, M. S. (2021). *Hallyu Fandom in Mexico City and Lima: Soft Power, Gender, and New Media Self-Fashioning of Transcultural Youth*. The University of Texas.

Korea Foundation. (2022). *Analysis of Global Hallyu Status*. <https://www.koreana.or.kr/kfNewsletter/mgzinSubViewPage.do?mgzinSn=14061&mgzinSubSn>

- Sánchez Carriño, I. (2019). *La interculturalidad del fenómeno Hallyu. Surfeando la ola* [Memorias]. XXI CONCURSO LASALLISTA DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN CLIDI 2019.
- Torrero, J., y Hazael, J. (2021, agosto). Hallyu: Un breve recorrido histórico del ascenso de la ola coreana. *El Hilo Rojo*, 1(1), 79-87.
- Twitter. (2021, marzo 4). *#KpopTwitter alcanza un récord con 6.7 mil millones de Tweets en 2020*. https://blog.x.com/es_la/topics/insights/2021/kpop-twitter-record-millones-tweets-2020
- Twitter. (2022, enero 26). *#KPopTwitter rompe nuevo récord con 7.8 miles de millones de Tweets*. https://blog.x.com/es_la/topics/insights/2022/america-latina-nos-encanta-kpop
- Zarco, L. A. (2018). Difusión de dramas coreanos, un análisis de su éxodo a América Latina y Colombia. *Revista Palabra Palabra que Obra*, 0(18), 82-98.

PATOLOGÍAS ESTRUCTURALES Y SÍ MISMOS EN LA DISCAPACIDAD: HACIA UNA TERAPIA FAMILIAR CRÍTICA

STRUCTURAL PATHOLOGIES AND THE SELF IN DISABILITY: TOWARDS A CRITICAL FAMILY THERAPY

*Recibido: 03 diciembre 2023 * Aprobado: 12 marzo 2024*

FREDDY ANDRÉS PONCE VALDIVIA
Universidad Católica Boliviana San Pablo
La Paz, Bolivia
fponce@ucb.edu.bo

Resumen

Generar un cambio en los patrones familiares y en el individuo en la terapia sistémica es importante para encontrar al agente protagonista desde una cibernética de tercer orden. La discapacidad, está expuesta a sistemas de opresión y forma parte de estos movimientos para su inclusión y trabajo individual, por ello, este trabajo se toma la tarea de explorar a partir de una investigación bibliográfica las patologías estructurales como el desarrollismo, el capacitismo y la normalización como sistemas opresores dentro de la sociedad. Se esquematiza los sí mismos asumidos por las personas con discapacidad y sus familias como respuestas que entran en la dependencia o el dependiente o de subdesarrollo. Finalmente

se recopilan aportes de intervención para la base de la psicoterapia desde una orientación sistémica basados en la interculturalidad y la terapia familiar crítica.

Palabras clave: discapacidad, familia, opresión cultural, terapia sistémica.

Abstract

Generating a change in family patterns and in the individual in systemic therapy is important to find the protagonist agent from a third-order cybernetics. Disability, being exposed to systems of oppression and as part of these movements for inclusion and individual work, this work takes the task of exploring, based on bibliographic research, structural pathologies such as



developmentalism, ableism and normalization as oppressive systems from society. Then the selves assumed by people with disabilities and their families will be schematized as responses that ensnare dependency or dependence or underdevelopment. To finally compile contributions from their intervention for the

basis of psychotherapy from a systemic orientation based on interculturality and critical family therapy.

Keywords: disability, family, cultural oppression, systemic therapy.

ENTENDIDOS Y CONCEPCIONES EN DISCAPACIDAD Y DIVERSIDAD

La discapacidad ha sido objeto de estudio desde distintos modelos teóricos a lo largo del tiempo. Pérez y Chhabra (2019) identifican dos grupos principales: los modelos individualistas, como el tradicional o médico-rehabilitador, y los modelos sociales, que se enfocan en los derechos humanos, el biopsicosocial, el cultural y el de diversidad funcional. Estos enfoques permiten comprender que la discapacidad se construye a partir de la persona misma, su condición específica o las barreras presentes en su entorno. Esto impulsa acciones de intervención dirigidas tanto al individuo como a su entorno familiar, escolar y social.

Sin embargo, la discapacidad enfrenta sesgos derivados de modelos médicos, religiosos, educativos o psicopedagógicos que la consideran una enfermedad necesitada de corrección, normalización, rehabilitación o asistencialismo. Esta perspectiva puede limitar la capacidad de la persona con discapacidad para construir su propia subjetividad, como sugiere Bregain (2021), al no reconocer aspectos contextuales como su geografía, cultura, género, clase social e historia, lo que conduce a la universalización en lugar de la individualización. Este enfoque muchas veces se ve influenciado por intereses mercantilistas, diplomáticos o políticos, en detrimento del interés personal en la discapacidad.

A nivel social, prevalece el adultocentrismo, donde las personas que no logran convertirse en adultas son relegadas a un estatus de objeto en la sociedad. Esto puede llevar a una concepción de adulto-niño, donde se satisfacen los deseos sin esfuerzo, y de adulto-adulto, donde predominan las responsabilidades, pero se dificulta encontrar un equilibrio entre lo deseado, lo dicho y lo posible (Rocamora y González, 2009).

Esta perspectiva genera un fenómeno conocido como la "niñez eterna" dentro de la familia y la sociedad, donde se limita la vivencia de la sexualidad, se experimenta aislamiento, marginación y segregación en ámbitos como la salud y la educación. Se tiende a considerar a la persona con discapacidad como incapaz de vivir de forma independiente, lo que conlleva a la imposición de una incapacidad jurídica o inmadurez orgánica, orientando las acciones hacia la compensación o asistencia en lugar de la orientación, fortalecimiento o desarrollo (Conde, 2014; Martín y Micheletti, 2019).

En el ámbito educativo, se presenta un dilema al diferenciar entre educación inclusiva, especial e integradora. Mientras que la educación especial se enfoca en reforzar a la persona basándose en deficiencias o necesidades educativas, la educación integradora consiste en la capacitación individual o la creación de aulas especiales dentro del sistema escolar. Por otro lado, la educación inclusiva busca la equidad social preservando la adaptación de la enseñanza y el aprendizaje bajo un modelo universal (Bianchi, 2016; Boggino y Boggino, 2013). Estas perspectivas educativas, sin embargo, pueden conducir a la exclusión parcial o segregación dentro de la misma institución educativa.

En el contexto familiar, se observa una reconfiguración de roles y funciones debido al cuidado de las personas con discapacidad, lo que genera temor, resistencia, desgaste emocional, dificultades en la socialización, discriminación y desigualdad (Abad-Salgado, 2016; Villavicencio-Aguilar, et al., 2018). Esto conlleva un proceso de duelo familiar donde la persona con discapacidad experimenta una desobjetivación (Quiroz-Chagoya, 2017), alimentando la visión de la discapacidad como una enfermedad o condición negativa que afecta su relación con la familia y la sociedad.

La respuesta de los padres, familiares o tutores de personas con discapacidad a menudo implica consultas frecuentes, patrones de sobreprotección, infantilización o descuido de la persona, así como rupturas en las relaciones familiares (Rocamora y González, 2009).

La persona con discapacidad enfrenta dificultades en áreas como el enamoramiento, la sexualidad, la planificación familiar, el proyecto de vida y la autonomía, lo que puede generar emociones como tristeza, resignación, rabia y enojo. Estas emociones pueden llevar a la aceptación o adaptación, pero también pueden colocar a la persona en una posición de fragilidad o

vulnerabilidad, convirtiéndose en su propia barrera con el "no puedo" (Rocamora y González, 2009), lo que limita el reconocimiento y el impulso de sus capacidades más allá de su discapacidad.

Desde una perspectiva sistémica, se propone una terapia familiar crítica para la intervención (Macdowell, et al., 2019; Medina, 2014), que considera a los psicoterapeutas como psicólogos sociales clínicos, capaces de generar cambios desde una matriz ecológica social más allá del individuo o la familia. Esta terapia opera bajo una cibernética de tercer orden, reconociendo un sistema de sistemas, y busca identificar y modificar los sistemas opresivos o de poder presentes en el entorno del paciente (Medina, 2022).

Otra base importante es la teoría de la comunicación humana, que establece reglas para comprender la realidad del paciente y su interacción con la familia y otros. Además, se destaca la importancia de formar al terapeuta desde seis fundamentos: epistemológico, emocional, cultural, histórico, político y ético (Gutiérrez, 2019), lo que orienta la intervención desde la persona más que desde un marco teórico específico.

En este sentido, el presente trabajo busca formular un modelo de terapia familiar crítica para la intervención en personas con discapacidad, sus cuidadores y familias, considerando el contexto social, familiar e individual. Esto implica identificar las patologías estructurales presentes en el entorno del paciente y proponer formas de apoyo desde una perspectiva crítica, flexible y psicoterapéutica.

DESARROLLISMO, CAPACITISMO Y NORMALIZACIÓN COMO PATOLOGÍAS ESTRUCTURALES EN LA DISCAPACIDAD

Las patologías estructurales son sistemas culturales de poder que moldean cómo una persona siente, actúa y piensa, adaptados al tiempo y al espacio. Es crucial reconocer estos sistemas para contrarrestarlos en el entorno inmediato (Medina, 2022). Desde la perspectiva de la discapacidad, se identifican cuatro patologías estructurales o sistemas opresivos culturales:

1. Desarrollismo: Este enfoque se centra en el niño, invisibilizando y universalizando la crianza, ignorando su arbitrariedad y fomentando un conservadurismo en el niño. Se observa

una división del desarrollo humano en etapas o una secuencia de eventos evolutivos transformados en metas alcanzables para un desarrollo adecuado (Howley, Spatig y Howley, 2004). En algunos casos, este enfoque se nutre de la psicología evolutiva o el psicoanálisis, imponiendo sesgos de género y definiendo cómo debe ser un hombre o una mujer. Sin embargo, algunas familias actúan como una red que impulsa narrativas de autonomía e independencia en la discapacidad, creando conciencia sobre los cambios que experimenta la persona con discapacidad y proporcionándoles herramientas para protegerse contra el abuso sexual, estableciendo redes seguras para su desarrollo personal (Puyaltó et al., 2022).

2. Capacitismo: Este discurso estructura el cuerpo y la mente valorándolos en función de sus capacidades y funciones. Se basa en el binarismo, la corponormatividad y la estigmatización para aislar el comportamiento, afectividad y pensamiento de las personas con discapacidad. Esta forma de violencia epistémica está arraigada en una colonialidad del saber, donde se desvaloriza a las personas con discapacidad, considerándolas como seres superfluos o desechables si no contribuyen al consumismo o a la comunidad. Se nutre de un esencialismo que reduce a las personas con discapacidad y promueve la segregación y la esclavitud silenciosa (Krievis y Anijar, 2004). Sin embargo, se cuestiona quiénes somos para determinar si la comunidad sorda representa otra raza o si su condición no es una deficiencia, sino simplemente otro estilo de vida, comunicación y lenguaje, lo que impulsa su lucha por la aceptación (Vite, 2022).

3. Sobreadaptación: Este fenómeno es resultado de una violencia colonial hacia las personas con discapacidad, donde su experiencia se configura en base a la negación y performances. Esto puede conducir a una pérdida cultural, como en los juegos de deporte de silla de ruedas, donde se reproducen el machismo, el sexismo, la competición y la segregación (Kuppers, 2007). Sin embargo, también se encuentran casos en los que es importante promover la autodeterminación y el aprendizaje autodirigido, que empodera a las personas con discapacidad a definir sus propios objetivos y necesidades (Vicente-Sánchez et al., 2018).

4. Normalización: Este sistema implica que las disciplinas o ciencias modernas regulan y ejercen control sobre las poblaciones, según lo sugirió Foucault (1995). Genera la no aceptación de la anormalidad en función de estándares universales que determinan las

condiciones de vida o son el eje para la integración social con la rehabilitación, asistencialismo o corrección (Rodríguez y Alonso, 2018). Esto se refleja en procedimientos o intervenciones que se basan en la clasificación o estandarización, como la vigilancia jerárquica en la psicología educativa o la sanción normalizadora que juzga el comportamiento educativo según factores como el color de piel o la clase social (Gallagher, 2004).

Sin embargo, no todas las culturas promueven estas patologías estructurales de la misma manera. Por ejemplo, en la sociedad Nahua, la relación entre salud y enfermedad no se percibe como coaccionada o llena de sufrimiento, sino como un proceso lleno de cosmovisiones de apoyo, fuerza y reinención cultural. Esto muestra un enfoque personalista y naturalista para enfrentar la realidad y no luchar contra ella (Moctexuma, 2020).

PROBLEMAS INTERPERSONALES: SÍ MISMO DEPENDIENTE O CONDICIONADO Y UN SÍ MISMO INACABADO O SUBDESARROLLADO EN LA DISCAPACIDAD

La terapia, en este sentido, opera de manera encubierta al asignar roles y redefinir la percepción que se tiene sobre la discapacidad (Knoll, 2012). Es crucial considerar la influencia del entorno tanto para evitar el abandono escolar como para comprender el papel que desempeña en la educación de la persona con discapacidad. La deserción escolar, por lo tanto, no depende únicamente de la escuela o del estudiante.

El concepto de un yo subdesarrollado o inacabado, según Freire (2015), describe una experiencia vital en la que la persona con discapacidad se percibe como necesitada de apoyo, limitando su territorio y crecimiento y generando un mundo indigno en el que no puede luchar, decidir o participar en la política. Esto conduce a un sentimiento de miedo o neutralidad que oculta opciones, denuncias y la capacidad de la persona para resistir. Esta percepción se basa en la idea de una "condición" centralizada en la discapacidad (Howley, et al. 2004).

La construcción de déficits absolutos deshumaniza a la persona con discapacidad, convirtiendo su discapacidad en un defecto que impone culpa y afecta su vida en diversos aspectos: social, familiar e individualmente. Esto lleva a una polarización entre enfermedad y normalidad, politizando

la discapacidad y colocando la responsabilidad de cambiarla en manos de la persona, lo que puede ir en contra de su naturaleza y capacidad de acción (Krieves y Anijar, 2004). Este sentimiento de culpa se manifiesta como odio o responsabilidad hacia la propia condición o enfermedad, creando una sensación de vida sin sentido, conocida en familiares como la culpa del sobreviviente, que surge de la pregunta de "¿por qué él y no yo?" (Rocamora y González, 2009).

Este sentimiento de culpa configura la experiencia de la persona con discapacidad, quien, según Freire (2022), distingue entre sueños posibles e imposibles. Los sueños posibles son aquellos alcanzables pero limitados por las expectativas de superación o resiliencia, mientras que los imposibles son utopías basadas en requisitos inalcanzables. Esto diferencia una pedagogía del deseo que promueve sueños políticos desde fuera de la persona.

La discapacidad, entonces, enfrenta un "optimismo cruel" o un sentimiento de fracaso (Maldonado, 2020), alimentado por mitos sobre la educación, el desarrollo y el estilo de vida, que exige autosuficiencia competitiva y perpetúa una búsqueda infinita de cura, llenándose de frustración. En contraste, se promueve la sonrisa a pesar de la condición, vendiendo una felicidad falsa que oculta el sufrimiento (Canseco y Tisocco, 2019).

A lo largo de la historia y en diferentes naciones, se observa una variedad de enfoques hacia la discapacidad. Por un lado, se pueden encontrar esfuerzos para adaptarse a las consecuencias de la guerra, como el uso de prótesis o la rehabilitación para excombatientes, junto con campañas para revalorizar y resignificar la discapacidad como símbolo de sacrificio y honor. Por otro lado, existe un movimiento de reivindicación por parte de las personas sordas para ser reconocidas como una comunidad con su propio lenguaje y estilo de vida, más allá de la discapacidad. (Kudlick, 2003).

EJES DE ACCIÓN EN LA TERAPIA FAMILIAR CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Freire (2015) propone una ética humana en la educación y la intervención terapéutica que se centra en la naturaleza del individuo, oponiéndose a las estructuras de poder opresivas y siendo leal y respetuoso con la persona con discapacidad. Transformar la realidad de la persona con discapacidad implica adoptar una lectura diferente del mundo, reconstruyéndolo, probándolo y estando abierto al riesgo.

La terapia familiar crítica, como sugiere Medina (2020), representa una innovación significativa en el campo terapéutico al centrarse en las necesidades y demandas específicas de la persona con discapacidad. En este enfoque, se reconoce la importancia de construir habilidades para interactuar con los demás, incluidos familiares, amigos y conocidos.

Este enfoque terapéutico se aleja de los modelos tradicionales que pueden centrarse en la discapacidad como un problema a corregir, y en su lugar, se enfoca en empoderar a la persona con discapacidad para que participe activamente en su entorno social. Se trata de reconocer y fortalecer las habilidades de comunicación, autonomía y relaciones interpersonales de la persona con discapacidad, permitiéndole construir relaciones significativas y satisfactorias con los demás.

El adoptar esta perspectiva centrada en la persona, la terapia familiar crítica ofrece un espacio seguro y de apoyo donde la persona con discapacidad puede explorar sus propias necesidades, deseos y metas, y aprender estrategias para enfrentar los desafíos que pueda encontrar en su vida cotidiana. En lugar de imponer soluciones externas, este enfoque terapéutico busca capacitar a la persona con discapacidad para que tome decisiones informadas y ejerza su propia agencia en su proceso de crecimiento y desarrollo personal. Desde la terapia, se privilegia la sensibilidad cultural sobre la universalidad, reconociendo a la persona en su interdependencia y necesidad de ayuda colectiva. Se promueve una educación multicultural que valore la diversidad y fomente la interculturalidad, enriqueciendo mutuamente a las culturas involucradas (Howley et al., 2004).

Para lograr esto, es necesario producir interconocimientos y promover la convivencia entre culturas, permitiendo un enriquecimiento mutuo y la resolución de conflictos (Freire, 2022). Reconocer sistemas médicos personalistas y naturalistas, como propone Moctezuma (2020), puede abrir nuevas formas de comprender la discapacidad y enfrentar el diagnóstico.

La familia juega un papel crucial, según Freire (2015), dado que brinda un equilibrio entre rebeldía, autoridad y curiosidad para fomentar la autonomía y el crecimiento personal de la persona con discapacidad. En el trabajo individual, se requiere el reconocimiento y la legitimación de la persona, permitiendo la construcción de nuevas narrativas fuera de la resignación.

Freire (2022) describe este proceso como un acto cognoscible, en el que la persona con discapacidad delimita su experiencia y busca nuevas formas de vivir su vida. Los psicoterapeutas

deben construir la discapacidad junto con la persona, considerando su pasado, presente y futuro, para facilitar la orientación y la intervención.

Es importante reconocer que este enfoque no busca resolver problemas escolares, sino reconocer y operar desde la diversidad y las potencialidades de la persona con discapacidad. La inclusión educativa parte de valorar las capacidades de cada individuo y eliminar las designaciones estigmatizantes.

En resumen, este enfoque terapéutico busca reconfigurar los modelos tradicionales desde una perspectiva ética y crítica, centrándose en la persona con discapacidad y su entorno inmediato. Se trata de una aproximación teórica en constante evolución, basada en la reflexión y el diálogo con diversos pensadores e investigadores del campo de la discapacidad.

REFERENCIAS

- Abad-Salgado, A. M. (2016). Familia y discapacidad: consideraciones apreciativas desde la inclusión. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 58-77.
- Almaguer González, J. A., Vargas Vite, V., y García Ramírez, H. J. (2014). Interculturalidad en salud. Experiencias y aportes para el fortalecimiento de los servicios de salud. In *Interculturalidad en Salud. Experiencias y aportes para el fortalecimiento de los servicios de salud*. México: Secretaría de Salud
- Bianchi, E. (2016). *La integración de niño con capacidades diferentes*. Uruguay: Editorial Bonum.
- Boggino, N. y Boggino, P. (2013). *Pensar una escuela accesible para todos*. Argentina: Homosapiens Ediciones
- Brégain, G. (2021). *¿Quién es el sujeto en la discapacidad?* El punto de vista de un historiador de la época contemporánea. En Danel, P. M., Pérez Ramírez, B., & Yarza de los Ríos, A. *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?*. CLACSO.
- Canseco, B. y Tisocco, C. (2019). ¡Sonríe! *Revista de Heterotopias del Área de Estudios Críticos del Discurso de FFyH*. 3 (5). 2618-2726.
- Codne, C. S. (2014). *¿Infancia eterna? Niñez en situación de discapacidad y derecho al cuidado*. Colección Género e Infancia. La Paz: CIDES UMSA.
- Fontes, C. (2014). Discapacidades en niños y jóvenes Tapietes y Guaraníes: análisis de las prácticas y saberes comunitarios. *Rev. argent. salud pública*, 26-32.
- Foucault, M. (1995). *Vigilar y castigar: Nacimiento de una prisión*. Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo XXII Editores.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de los sueños posibles: Por que docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia para la práctica de la historia*. Argentina: Siglo XXI Editores.

- Gallagher, S. (2004) Un intercambio de miradas. en Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., & Villaverde, L. E. (Eds.). *Repensar la inteligencia: Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Gutiérrez, M. L. F. (2019). Cambios modestos, grandes revoluciones. *Terapia familiar crítica. Carta Económica Regional*, (124), 211-216.
- Heredia, N., Almeida, M., y Angelino, M. (2012). Corporalidades, subjetividades y discapacidad: hacia una des-educación de los sentidos y sentires. *Debates y Perspectivas en torno a la Discapacidad en América Latina, Paraná: Universidad de Entre Ríos, Facultad de Trabajo Social*, 107-115.
- Howley, A., Spatig, L. y Howley, C. (2004). El desarrollismo deconstruido en Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., & Villaverde, L. E. (Eds.). *Repensar la inteligencia: Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Kincheloe, J. L. (2004). Fundamentos de una psicología educativa democrática en Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., & Villaverde, L. E. (Eds.). *Repensar la inteligencia: Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Knoll, K. R. (2012). *Feminist Disability Studies: Theoretical Debates, Activism, Identity Politics, & Coalition Building* (Doctoral dissertation).
- Krieves, L. y Anijar, K. (2004). Eugenesia, evolución y educación de sordos en Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., & Villaverde, L. E. (Eds.). *Repensar la inteligencia: Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Kudlick, C. J. (2003). Disability history: Why we need another "other". *The American Historical Review*, 108(3), 763-793.
- Kuppers, P. (2007). The wheelchair's rhetoric: The performance of disability. *The Drama Review*, 51(4), 80-88.
- Leystina. (2004). El vacío de la personalidad: Abstractar lo social de lo psicológico. en Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., & Villaverde, L. E. (Eds.). *Repensar la inteligencia: Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. Ediciones Morata.

- Maldonado, J. R. (2020). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Nómadas*, (52), 45-59.
- Martin, A. C., & Micheletti, A. (2019). Niñez eterna. La infantilización en la discapacidad intelectual. *F@ro: revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, 1(29), 5.
- McDowell, T., Knudson-Martin, C., y Bermudez, J. M. (2019). Third-order thinking in family therapy: Addressing social justice across family therapy practice. *Family Process*, 58(1), 9-22.
- Medina Centeno, R. (2014). Introduction to critical family therapy. *Journal of Systemic Therapies*, 33(3), 50-68.
- Medina, R. C. (2013). El diagnóstico psicopatológico como marco social organizado: ontología y epistemología. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 167-174.
- Medina, R. (2022). *La terapia familiar de tercer orden. Del amor indignado al diálogo solidario* (Vol. 15). Ediciones Morata.
- Medina, R. C. (2022). Third-order critical family therapy: rethinking psychopathology and psychotherapy. *Interacciones*, e290-e290.
- Menéndez, E. L. (2016). Salud intercultural: propuestas, acciones y fracasos. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 109-118.
- Moctezuma, A. C. B. (2020). Cuerpo y discapacidad en la sociedad Nahua de la Huasteca Potosina, México. *Boletín de Antropología*. 35 (60).
- Pérez, M. E., y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas| Theoretical models of disability: tracing the historical development of disability concept in last five decades. *Revista española de discapacidad*, 7(1), 7-27.
- Ponce, F. (2021). Dinámica familiar y enamoramiento de personas con discapacidad. *Persona*, (024 (1)), 77-88.

- Puyaltó, C., Pallisera, M., Fullana, J., & Díaz-Garolera, G. (2022). Challenges of having a loving partner: The views of adults with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(1), 64-72.
- Quiroz-Chagoya, M. Á. (2017). Del duelo a la pérdida ambigua: un análisis sobre el duelo tras la presencia de discapacidad en hijos y/o hijas. *Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, 1(8), 74-85.
- Rocamora, A. B. y González, T. G. (2009). *El niño, la enfermedad y la familia*. PPC Editorial.
- Rodríguez, J. M., y Sánchez, J. F. A. (2018). Cuerpos disidentes y diversidad funcional: lo sexual como espacio de activación socio-política. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales*, 5(9), 207-226.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Herder Editorial.
- Vicente Sánchez, E., Guillén Martín, V., Verdugo Alonso, M. Á., & Calvo Álvarez, M. I. (2018). El rol de los factores personales y familiares en la autodeterminación de jóvenes con discapacidad intelectual. *Psicología educativa: revista de los psicólogos de la educación*.
- Villavicencio-Aguilar, C., Romero Morocho, M., Criollo Armijos, M., y Peñaloza Peñaloza, W. (2018). Discapacidad y familia: Desgaste emocional. *Academo (Asunción)*, 5(1), 89-98.
- Vite, D. H. (2022) Cuestionar (nos) las violencias epistémicas capacitistas. en Schewe, L., & Yarza, A. *Cartografías de la Discapacidad Una Aproximación Pluriversal*. CLACSO: Universidad de Antioquia.

RESEÑA “LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN PRINCIPIO, UN DERECHO, UN MEDIO Y UN PROCESO”

RODOLFO CRUZ VADILLO

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

rodolfo.cruz@upaep.mx

El libro “La discapacidad en la encrucijada universitaria: políticas, estrategias, actores y redes” presenta los resultados de la investigación titulada "Panorama de la Discapacidad en la Educación Universitaria: Análisis de Docencia, Investigación y Gestión de Necesidades Estudiantiles". Esta investigación se llevó a cabo durante los años 2020 y 2021 tras ser seleccionada en la convocatoria 2019 del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El propósito principal de este programa es respaldar y fomentar, tanto la investigación fundamental, como la aplicada, la innovación tecnológica, y la formación de grupos de investigación dentro y entre las entidades académicas, a través de proyectos que generen conocimientos de alta calidad, publicados en medios de gran impacto, así como patentes y transferencia de tecnología.

Esta investigación surge como una continuación del estudio titulado "Diagnóstico sobre la Atención a la Discapacidad en la UNAM", llevado a cabo en 2013 en el marco del Proyecto de Derechos Humanos y Discapacidad del Programa Universitario de Derechos Humanos de la UNAM. Para esta ocasión, se convocó a académicos de universidades en Colombia y España, con quienes se habían realizado diversas actividades relacionadas con el tema. La coordinación estuvo a cargo de Patricia Brogna y Mária Millán. El equipo de investigación incluyó a los coautores de este libro, así como a varios colaboradores.

El crecimiento progresivo de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación superior refleja cambios epistemológicos sobre la discapacidad, acciones y demandas de

movimientos sociales. Sin embargo, la transformación de las universidades y la integración de la discapacidad en los aspectos fundamentales de la docencia, investigación y gestión estudiantil muestran diferentes trayectorias y niveles de profundidad.

El equipo de investigación ha trabajado con el propósito de examinar de manera significativa la influencia potencial de factores normativos, políticos y sociales en las acciones relacionadas con la enseñanza e investigación en discapacidad, al igual que en la atención de las necesidades de los estudiantes con discapacidad en cuatro universidades de Colombia, México y España. Este estudio busca identificar los actores, estrategias, redes y políticas a través de un análisis de casos.

A pesar de que existen investigaciones que se centran en las experiencias de los estudiantes, contribuciones pedagógicas y propuestas didácticas sobre inclusión, son limitados los estudios que abordan las políticas nacionales e institucionales, y aún menos aquellos que examinan la interrelación entre factores macrosociales y las implicaciones institucionales y personales en el contexto de la interacción directa entre estudiantes y personal docente. Es en este punto crítico donde se plantea una investigación utilizando un enfoque multimétodo (Cohen y Gómez Rojas, 2019) con un alcance analítico-explicativo para establecer conexiones y obtener un conocimiento actual, situado y pertinente sobre el estudio de caso que vincula e influye en los factores mencionados anteriormente en las universidades objeto de estudio.

Se emplearon diversas técnicas para recopilar datos: se analizaron los contextos nacionales e institucionales mediante revisión documental de normativas, políticas y programas. Además, se desarrollaron y validaron dos formatos de recolección de información por parte de expertos investigadores del equipo: un cuestionario dirigido a las autoridades universitarias de las cuatro instituciones para obtener respuestas institucionales, y un guion de entrevista validado por el equipo de investigadores expertos para ser aplicado a estudiantes, profesores y actores clave.

Durante actividades como seminarios y foros, los investigadores compartieron y revisaron sus avances sobre los contextos nacionales. Para identificar los actores y nodos de las redes regionales e internacionales relacionadas con los derechos, políticas y personas con discapacidad, se llevó a cabo una búsqueda en páginas oficiales, además de realizar un encuentro virtual con la participación de representantes de organismos y organizaciones regionales e internacionales.

En la sección "Detrás de la escena", se proporciona una ampliación sobre el diseño de la investigación y las estrategias metodológicas. Las unidades de observación fueron cuatro universidades de tres países específicos: Universidad Pablo de Olavide (España), Universidad del Rosario y Universidad Autónoma de Manizales (Colombia), y Universidad Nacional Autónoma de México (México). Las unidades de análisis abarcan la normatividad y políticas nacionales e institucionales en educación superior, así como las acciones universitarias de enseñanza, investigación y atención de las necesidades de estudiantes con discapacidad. También se incluye la identificación de redes internacionales, regionales e institucionales, junto con las experiencias de estudiantes, profesores y actores clave de las universidades. Las unidades de registro comprenden documentos, estudiantes con discapacidad inscritos en sus programas durante el año de las entrevistas, profesores y actores clave. Los criterios de comparación se basaron en la calidad vinculante de las normas y en las consecuencias efectivas del cumplimiento o incumplimiento.

Las fuentes de información se distinguen por su origen, incluyendo instituciones, académicos y estudiantes, asociaciones de instituciones de educación superior de los tres países, y documentos nacionales e internacionales. Se utilizaron diversas técnicas de recopilación de datos, como revisión documental, cuestionarios estructurados y entrevistas por guía de pautas.

A lo largo de los capítulos que estructuran las dimensiones exploradas en el estudio, se presentan las bases teóricas sobre discapacidad y educación superior que lo orientan, así como el estado actual de la investigación, analizando contribuciones, desafíos y debates en el campo. Además, se ofrecen los resultados obtenidos, junto con su análisis e interpretación. Se incluyen como anexos los productos desarrollados durante los dos años de trabajo y las referencias a los eventos asociados al proyecto, disponibles en la página "Discapacidad y universidad: panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad. Actores, estrategias, redes y políticas".

En términos teóricos y conceptuales, el acceso a la educación superior se considera un derecho fundamental que habilita y potencia el ejercicio de otros derechos, promoviendo la movilidad social y diversificando las oportunidades de vida. Desde una perspectiva de derechos humanos, se examina la relación entre universidad y discapacidad, evaluando el cumplimiento de los derechos,

así como el conocimiento y ejercicio de estos por parte de las personas con discapacidad. Se reconoce la complejidad de la discapacidad como un fenómeno social que requiere generar conocimiento situado y comprender su relación con los contextos normativos, políticos y sociales. Se adopta una perspectiva crítica que considera la interacción de múltiples factores en la experiencia de la discapacidad, y se utiliza el concepto de "análisis de brecha" para evaluar la distancia entre las normativas y su implementación efectiva en la vida cotidiana de las personas con discapacidad.

Este estudio busca comprender de manera significativa cómo los factores normativos, políticos y sociales influyen en la experiencia de la discapacidad en el contexto universitario, utilizando un enfoque multimétodo y un marco teórico de derechos humanos para analizar las políticas, prácticas y experiencias en educación superior en Colombia, México y España.

Considerando los aspectos discutidos, las políticas relacionadas con la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos deben tener en cuenta:

- Las políticas de discapacidad como un espacio de conflicto y poder que determina, o no, la participación efectiva de las personas con discapacidad para abordar de manera integral y transversal los obstáculos que les impiden acceder a una educación superior inclusiva.
- La participación y el impacto de los estudiantes con discapacidad en las políticas que les conciernen ya sea de forma transversal o específica, como requisito previo para diseñar, implementar y evaluar acciones, programas o proyectos en base a sus contribuciones en los procesos de toma de decisiones.
- La identificación y eliminación de las barreras y obstáculos que perpetúan la exclusión de las personas con discapacidad del ámbito de la educación superior, hacia medidas que respondan y se ajusten a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, como la accesibilidad y la implementación de ajustes razonables.
- La importancia de los ejes fundamentales de enseñanza, como la transmisión de conocimiento científico socialmente relevante, pertinente y contextualizado, y la investigación en discapacidad, como procesos cruciales para generar cambios sociales significativos.

- La brecha entre lo que se aspira o se declara y lo que realmente se logra, de modo que las soluciones se orienten hacia el bienestar común de toda la comunidad educativa.
- Los riesgos asociados con políticas regresivas o simuladas que puedan profundizar la desigualdad y la exclusión, según lo señalado por el PNUD en 2019.
- El fortalecimiento y la expansión de redes intra e interinstitucionales como medida para mejorar la respuesta y atención a las necesidades de las personas con discapacidad en el ámbito educativo.

Para contextualizar el enfoque epistémico y político desde el cual se seleccionan estos aspectos de investigación, y en línea con la perspectiva compleja de la discapacidad, la identificación de acciones concretas se enmarca en la necesidad de analizar y mejorar las capacidades del sistema educativo. Esto implica, por un lado, una revisión crítica de su papel como agente segregador y expulsor, y por otro, la atención y respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

La educación inclusiva abarca una noción de múltiples significados, siendo un proceso que transforma la cultura, política y práctica en todos los ámbitos educativos para abordar las diversas necesidades individuales de los estudiantes, junto con el compromiso de eliminar las barreras que impiden esta posibilidad. En este sentido, implica fortalecer la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes.

Por lo tanto, la educación inclusiva es, en diversas medidas y contextos, un principio, un derecho, un medio y un proceso, más que un concepto abstracto o una retórica que enmascare la continuidad de prácticas excluyentes. Esto implica un cambio de paradigma, donde el enfoque no se centra en el diagnóstico individual del sujeto para determinar su destino, sino en la capacidad del sistema educativo para responder a las diversas necesidades y garantizar el ejercicio de derechos para toda su comunidad.

REFERENCIAS

Broyna, P. C. (Coord.). (2023). *La discapacidad en la encrucijada universitaria. Políticas, estrategias, actores y redes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires: Teseo.

IMAGINAR UN FUTURO RETADOR: ENTREVISTA CON JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA

19 de marzo de 2024

ENTREVISTADOR:

JOSÉ DE JESÚS ALCALÁ ANGUIANO

JJ: ¿Qué tal Martín? Para comenzar me gustaría preguntarte, ¿quién es Martín López Calva?

JM: Me definiría como un idealista, quizá por eso estoy en educación. Como una persona que cree que las cosas pueden cambiar y mejorar en el mundo, no optimista más bien pesimista, un idealista con la esperanza de que la educación puede ser el camino para ir transformando las cosas, aunque lento y gradual, pero puede ser un elemento detonador del cambio que mejore la humanidad.

Soy originalmente arquitecto, aunque nunca ejercí la profesión, después mis posgrados son en educación. Tengo una maestría en educación superior y una en filosofía en humanismo universitario, un doctorado en educación. Básicamente me considero un docente y un humilde teórico de la educación, hago también investigación empírica, pero soy más de investigación teórica y de reflexión. La escritura y docencia me apasiona mucho también.

JJ: Me llama mucho la atención esta gran riqueza que compartes, por ejemplo, estas palabras que utilizas, un idealista pesimista, pero con esperanza me parece una combinación muy interesante. También me resulta curioso que originalmente eres arquitecto. ¿Cómo fue tu llamado a la educación?, ¿cómo lo descubriste?, ¿cómo fuiste dirigiéndote hacia este camino?



JM: Estaba estudiando la carrera y una compañera nos comentó a mi novia de entonces, mi esposa ahora, que había una posibilidad de dar clases en las preparatorias de la universidad (UPAEP) y que con eso podríamos hacer el servicio social. Habíamos hecho ya un año en colonias, pero de esta manera se podrían acreditar más horas en menos tiempo. Mi ahora esposa ya daba clases en un colegio y nos animamos a pedir el lugar en preparatoria mixta. Esa fue la parte práctica, de ahí me empezó a gustar; salí de la carrera y seguí dando clases. Poco tiempo después me di cuenta de que a lo que le dedicaba más horas era a preparar mis clases y no a pensar qué iba a ser como arquitecto. Después tuve un negocio relacionado con la construcción, pero también fue muy breve porque no era algo que me gustaba. Podemos decir que mi acercamiento fue pragmático, ¿no?

Me fui involucrando en la educación hasta que mi novia me invitó a dar clases en la misma escuela donde ella trabajaba. En este tiempo, estudié un diplomado en docencia en la Ibero, fue el primer diplomado que se abrió en la Ibero de Puebla cuando recién iniciaba, en la primavera de 1987. Recuerdo que decíamos —si vamos a dedicarle más tiempo a las clases, hay que aprender algo de educación— Como compañeros teníamos a varios coordinadores de carreras de licenciaturas y ellos nos invitaron a dar clases por hora en sus programas. Después salió el tiempo completo en la misma Ibero y me fui orientando totalmente hacia la educación, porque también hubo la posibilidad de entrar a tiempo completo en el área de diseño gráfico, que era un poco más cercano a mi carrera, pero por las circunstancias resultó que se abrió más rápido la plaza en el área de educación humanista. Así entré siendo profesor de educación humanista.

Puedo decir, además, que traía un poco de pasión en la sangre. Mi mamá es maestra, aunque no ejerció; mi abuela fue maestra también y yo me formé con Salesianos. Los salesianos tienen muy clara su misión educativa, tanto en la educación formal como en la no formal. Digamos que me fui imbuyendo de la vocación, del gusto por educar.

JJ: Veo que fueron varias circunstancias, tanto internas como externas, las que te condujeron hacia la educación que es un campo muy amplio. ¿Cuál dirías, Martín, que es tu nicho en la educación y cómo fue que te atrapó?, ¿cómo fue que te enganchaste a ese nicho concreto de la educación?

JM: El nicho temático podría ser la educación humanista, donde mi esfuerzo ha sido aportar elementos para pensar una educación humanista que responda a los retos de la actualidad. A veces tenemos teorías humanistas, desde la educación griega, luego en el Renacimiento, en la Modernidad, pero falta configurar una educación humanista del siglo XXI y creo que ese ha sido mi búsqueda desde finales del siglo XX; el cambio famoso de época. Temáticamente yo me ubico ahí, aunque ya en una línea concreta, lo que más he trabajado es la ética, ética

profesional, educación y valores, más en el nivel micro, el nivel del aula, de las prácticas docentes, no tanto a nivel ni de currículum ni de política educativa, sino más bien en el nivel de la práctica de docente

Me parece que fui decantándome hacia esa línea poco a poco. Primero trabajé en cursos de formación humanista para los estudiantes de licenciatura, pero luego empecé a trabajar directamente en la formación de futuros especialistas en educación, en las licenciaturas de Educación o Pedagogía, Psicopedagogía, también en la formación de docentes, y por ende, fui cayendo también en la parte de formación de investigadores educativos, que he trabajado ya desde hace un buen tiempo, pero creo que mi vocación es la formación docente o formación de los futuros pedagogos, aunque con investigadores educativos he hecho mi aportación también.

JJ: Consideras que este sendero que has ido caminando, ¿se ha visto influido por algún autor o autores en especial?

JM: Sí. Yo me encontré en 1990, durante mi segundo semestre de la Maestría en Educación Superior en Tlaxcala, a un doctor en filosofía que había sido jesuita, él mismo se presentó con el grupo como trans jesuita, decía que seguía siendo de espíritu jesuita, aunque ya estaba desde hacía muchos años fuera de la Orden, ya era casado, tenía hijas y todo.

El conocía muy bien a Bernard Lonergan, un filósofo jesuita canadiense que básicamente escribió sobre filosofía, teología y algo de economía. En filosofía trabajó muy fuertemente una teoría del conocimiento y también muchos elementos que dejó no tan armados, pero que han dado toda una línea sobre cuestiones éticas e incluso metafísicas, yo ahí no le he entrado mucho; pero digamos que desde muy temprano, desde que estaba en la maestría, me fui decantando por ese autor; me parece que desde su propuesta de teoría del conocimiento de la ética su visión antropológica es muy aplicable a lo educativo. Tomé dos cursos con este profesor en dos semestres distintos de epistemología y de filosofía de la educación, todos basados en Lonergan. Luego él fue mi maestro de vida, yo me pegué mucho a él, lo invité a venir a Puebla en la Ibero y trabajó conmigo muchos años, tuvimos un seminario, armamos también en Puebla una maestría que se diseñó en la Ibero y que estaba basada en la triple conversión o transformación de la que habla Lonergan, en el currículum mencionábamos la apertura intelectual, la apertura moral, la apertura religiosa; de hecho el currículum estaba centrado en esos tres ejes y aunque no era sobre Lonergan sí era inspirada y tenía muchos contenidos y profesores que iban por esa línea.

Otro autor que por ahí del 1998-1999 encontré su libro más conocido *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* es Edgar Morin. Ese libro me gustó mucho, se me hizo muy complementario con la visión de Lonergan, aunque son tradiciones teóricas distintas. Durante 2006 en un sabático tuve la oportunidad de abordar en mi tesis doctoral el pensamiento de Lonergan traducido a la

formación de profesores. Ese mismo año trabajé en un libro que articula el pensamiento de Lonergan y Edgar Morin, Ambos autores han sido tan determinantes para mí que yo me defino entre esas dos líneas, de pronto le llamo a eso humanismo complejo o educación humanista compleja precisamente por esta combinación del pensamiento de ambos.

JJ: Quizá esta sea una pregunta un poco injusta, pero si tuvieras que seleccionar un libro de Lonergan y un libro de Morin como tu libro favorito, ¿cuál escogerías?

JM: De Lonergan me parece que el indispensable es *Insight*, yo creo que ese libro es la base prácticamente para entender la propuesta de Lonergan y todos los demás escritos que tiene. De Morin realmente yo me quedaría con el volumen quinto de *El Método* que es el que se llama *La humanidad de la humanidad*. Aunque tuve la oportunidad de conocer a un hermano marista que tradujo el único volumen del método que está en inglés y él me decía que, para él, *La vida de la vida* es el libro más completo, donde está toda la propuesta metodológica de Morin, pero, en lo personal, a mí me gusta mucho *La humanidad de la humanidad*.

JJ: ¿Cómo te sitúas, Martín?, ¿cómo un divulgador del conocimiento de la pedagogía?

JM: A mí me parece que es muy importante la divulgación en la educación, entendida como un acto comunicativo, como tratar de comunicar el conocimiento, los significados, los valores que uno va encontrando en la investigación a los educandos. Por un lado, me parece que la docencia es un acto comunicativo, porque creo que es importante el diálogo colegiado, el hacer artículos académicos, publicar en las revistas indexadas en el área, etc., pero también a mí me ha preocupado mucho la comunicación más amplia, es decir, generar opinión pública en torno a lo educativo. Es algo que fui descubriendo como vocación alterna, desde que empezaba en la Ibero por ahí de 1988. Yo coordinaba el área de servicio social cuando el rector de ese momento, el padre Xavier Cacho, nos encargó que creáramos una revista que llamamos *Atajo*. Duró muchos años y se formalizó como revista bien de comunicación interna de la universidad donde había secciones de reflexión, secciones de la vida comunitaria, de quién es quién, incluso había una que se llamaba *Polvo de nuestros gises* que yo la creé y era sobre compartir experiencias docentes.

Años después me tocó participar, debido al cargo que yo tenía de Dirección General de Servicios Educativos Universitarios, en la creación de una revista

académica más formal que se llamó *Magistralis* duró también muchos años y me tocó a mí ser el jefe del área, fue ahí cuando participé mucho en el comité editorial de la revista e incursioné en la radio cuando se fundó Ibero radio en Internet.

Cuando llegué a la UPAEP abrí el seminario de Lonergan y contribuí a la creación de un programa en U radio que se llamaba *Cambio de época*, ahí hablábamos precisamente de los cambios en la educación a partir de esta crisis del mundo contemporáneo.

El tema de divulgar en escritos se materializó con un círculo de lectores en la Ibero en donde nos íbamos turnando para escribir artículos periodísticos, nos iba tocando una vez al mes en diferentes medios con los que tenía convenio la universidad, pero ya en 2011 formalmente entré a escribir un artículo de opinión semanal en *E-consulta* que sigo publicando hasta la fecha cada lunes. En *Lado B*, un portal que se fundó también por esos años, participé con una columna que se llama *Educación personalizante*, se publicó de manera semanal muchos años, y ya después fue mensual, hoy se sigue publicando mensualmente, este día acaba de salir el contenido correspondiente a marzo.

Considero que hay una cuestión muy importante, y se la aprendí el doctor Latapí, la importancia de que el debate educativo llegue a la sociedad en general, que la gente piense en educación y se vuelva más exigente con la calidad y la equidad de la educación en el país. Yo me sitúo como un apasionado de la divulgación, de ahí mi interés por crear también la revista *A&H*; creo que habrá oportunidad de hablar de ella.

JJ: Ya que has mencionado la revista *A&H*, de la cual has sido director editorial durante muchos años, me gustaría que nos platicaras cómo surgió este proyecto. ¿Cómo pensaste el nombre? ¿Cuál era su finalidad?

JM: Por un lado, era la pasión por esta parte de la divulgación, por otro lado yo veía que en la universidad había muy pocas revistas y la mayoría de las revistas que existían se hacían por convenio con otra universidad que les había creado y la UPAEP se asociaba y se hacía cargo, por ejemplo, *Metafísica y Persona* empezó en la Universidad de Málaga con el doctor Melendo, después se hizo un acuerdo y la UPAEP se volvió institución coeditora con Málaga, es decir, no había surgido una revista académica de investigación de la UPAEP desde cero.

Aunado a esto, llegué como director del posgrado de Artes y Humanidades y de inmediato noté que había demasiada actividad de gestión administrativa, pero no había tanta vida académica entre los directores de los programas y los escasísimos profesores de tiempo completo que había. Entonces, fue un poco una idea de comunicar hacia afuera y de que la UPAEP tuviera una voz externa, una ventana de difusión del conocimiento académico serio, que fuera posicionando también a la universidad y consolidando su prestigio académico, al tiempo que permitía cohesionar al Decanato de Posgrados, de Artes y Humanidades.

En las juntas de directores, yo propuse hacer la revista, hacerla entre todos, todas las direcciones. Luego nombramos ya un equipo editorial, un comité pequeño quienes empezamos a armar la idea, el nombre y el diseño surgió de la Facultad de Diseño mediante un concurso donde ese nombre e imagen de la revista fueron los ganadores. La revista se presentó formalmente en 2014 con el primer número, el número cero, y con un consejo editorial bastante amplio con asesores académicos de muchas universidades de México, de España, de Sudamérica y de otros países. Puedo decir que así se fue consolidando.

Ahora ya tenemos un portal oficial en OJS, está indexada en algunos índices, vamos avanzando a otros y sí, este año, la revista cumple 10 años de haber sido presentada. El trabajo continúa, y se logra gracias al gran trabajo de un editor primero y luego dos editoras de medio tiempo que han ido profesionalizando el trabajo. Afortunadamente seguimos con el mismo comité editorial, bueno, se han ido incorporando algunas personas, han salido otras. Ya no es la misma idea de cohesionar un sólo decanato porque también se hizo una invitación extensiva a las Ciencias Sociales y es como el Dr. Josafat Morales se une al equipo y hoy queda al frente como director. Entonces realmente se convirtió en una revista Inter decanatos. Ahora en la nueva estructura de la Universidad, Humanidades y Ciencias Sociales, quedaron en una, y Artes quedó en Ciencias Creativas pero el trabajo colaborativo continúa.

JJ: ¿Qué pensaste y sentiste cuando tuviste frente a ti el primer número de *A&H*?

JM: Fue muy emocionante porque fue algo que hicimos entre todos. Irnos capacitando en cómo hacer una revista, los que sabían de cosas de tecnología digital, porque iba a ser una revista electrónica desde el principio lo definimos, aportaban ese conocimiento, la directora de diseño aportó la parte de identidad, también lo hicimos los que sabíamos más de la parte de artículos académicos, de cómo es el proceso de pre dictamen, de dictaminación a doble ciego, etcétera, cómo teníamos que cumplir ciertos requisitos de rigor en la dictaminación y la corrección de estilo, por ejemplo, la maestra Sigrid Louvier y la maestra Silvia Rubín, han hecho un trabajo muy generoso de corrección de estilo, de manera voluntaria y por amor al arte digamos, desde que nació la revista, entonces, hubo mucha colaboración y eso también era algo muy emocionante para mí, además del gusto al ver que la revista empezaba a tener aceptación y nos comenzaron a mandar artículos de otras universidades incluso de otros países. También el ver que tanta gente solidariamente se sumaba al proyecto y se entusiasmaba con él, a mí me dio mucho gusto y creo que es una revista que todavía tiene mucho futuro por delante.

JJ: Sin duda alguna ha de ser muy emocionante, como bien lo mencionas, tener este producto que implica un trabajo colaborativo, que surgió como respuesta a múltiples necesidades y que como tú dices tiene una visión prospectiva y hacia adelante. En este sentido, ¿podrías identificar algún artículo de los ya publicados en la revista *A&H* que te haya interpelado, te haya gustado de manera especial?

JM: La verdad es que ahora no recuerdo, podría decir varios nombres, pero sería injusto porque no he revisado recientemente el índice de nuestros números, obviamente los artículos sobre educación me interesan mucho. Respecto a este tema, se publicaron varios sobre autorregulación del aprendizaje que es una de las líneas que trabaja, por ejemplo, la Doctora Gaeta, que es fundadora del Comité Editorial. También es muy emocionante como que de pronto se publican artículos de los mismos doctorandos de la UPAEP. Recuerdo uno tuyo, sobre los rasgos posmodernos en jóvenes, y ese obviamente me interesó mucho porque yo soy de temas filosóficos.

JJ: Muchísimas gracias, también en algún momento publiqué *Perspectivas de una épica posmoderna*. De hecho, surgió en una de las asignaturas que nos impartías en el doctorado; como proyecto final nos pediste un artículo y al final nos sugeriste —intenten publicarlo— y digamos que fue ese primer acercamiento que desde la docencia tuviste con nosotros y que nos motivó precisamente a publicar. La verdad es que no me hubiera imaginado que años después, iba a estar en el Comité Editorial, así la vida que va caminando. En este sentido, la revista ha tenido retos, ha tenido también sueños que se cumplen, pero me gustaría saber si puedes identificar, ¿cuáles han sido los retos más fuertes a los que se ha enfrentado la revista *A&H*?

JM: Yo creo que un reto importante al principio fue la credibilidad, tanto interna como externa, es decir, dentro del mismo equipo les resultaba una especie de imposición del decano, no estaban tan convencidos o no los veía yo tan convencidos de que pudiéramos lograr algo así, tocó seguir trabajando y motivando hasta que empezaron a ver resultados. Cuando vieron ya la presentación del primer número, donde nos acompañó la Dra. María Luisa Aspe de Ciudad de México, el rector y el vicerrector, fue cuando vieron los esfuerzos materializados y en consecuencia hubo más credibilidad y esperanza de lograr que la Universidad creyera que es un proyecto que vale la pena.

También menciono la credibilidad hacia afuera para que los autores te confíen sus artículos, para que tengan la confianza de decir —sí quiero salir en *A&H* y no lo mando a otra revista—. Creo que en eso también hemos avanzado bastante, hemos tenido números especiales, por ejemplo, del Congreso Nacional de Posgrados en Educación, también el Instituto del Bien Común, solicitó un número y confió en la revista para sacarlo. Entonces creo que ha sido interesante ese logro de la credibilidad.

Otro reto es el técnico, por todos los detalles que implica publicar en línea, la cuestión de cómo tener en PDF disponibles los artículos, ahora tenemos que ver la cuestión del XML para que en otros índices también nos puedan aceptar, así como lograr todo un proceso editorial en línea a través de nuestro portal OJS, donde ya dentro se hace el envío de las asignaciones de artículos, se hacen envíos a dictamen, se da el voto final y luego ahí mismo se publica, se reciben comentarios, etcétera.

Creo que toda esa parte ha sido un reto importante, como también lo es mantener un rigor académico para evitar restar credibilidad y calidad. Hemos tratado de conservar un estándar de publicación, de calidad y respetar mucho lo que los dictaminadores doble ciego determinen.

JJ: Si relacionamos todos estos retos complejos, multidimensionales, incluso transversales, yo sé que tú puedes voltear hacia atrás y ver cómo cada uno se ha superado, incluso casi narrarlo como anécdota, pero como bien mencionas, estás pasando la estafeta de la dirección al Dr. Josafat. ¿Qué te gustaría decirle?

JM: La verdad le estoy muy agradecido con el Dr. Josafat, porque él ha estado realmente en una posición de dirección editorial apoyándome ya por un buen tiempo, siempre tomando iniciativas para mejorar las cosas, auxiliándome en la contratación cuando hubo cambio de editora. Yo le diría que siga trabajando con la misma pasión y eficiencia que lo hace y que siga creyendo en el proyecto de *A&H*, porque me parece que vale mucho la pena, que ha costado el trabajo y horas extras de muchas personas que generosa y solidariamente han creído en la revista y que no debemos defraudar. Por otro lado, el tener también el compromiso de hablar bien de la UPAEP, que nuestra revista realmente sea un estandarte digno hacia la sociedad en esta labor de generar corrientes de pensamiento transformador hacia el bien común. Creo que esa línea no se debe perder de vista, aunque obviamente estamos abiertos a la pluralidad de temas que llegan, pero siempre desde ese enfoque, de generar de pensamiento novedoso, riguroso y acorde con la filosofía institucional, sin dejar de cuestionar el sistema social injusto, desigual, materialista y tratar de apuntar hacia una cultura más humanista

JJ: Me gustaría conocer, después de ver la retrospectiva y perspectiva, cuál sería tu prospectiva para *A&H*. ¿Qué te gustaría que pasara con *A&H* de aquí a, no sé, cinco o diez años?

JM: Creo que el cambio hacia una vicerrectoría es una buena coyuntura para profesionalizar la revista, me parece que se ha hecho con muy buena voluntad y todo, pero la única persona que trabaja profesionalmente de lleno en la revista es nuestra editora Ana, creo que necesitaríamos tener un pequeño equipo editorial para la parte técnica, por ejemplo, quien resuelva la cuestión tecnológica y esté actualizando continuamente, que se le retribuya con un puesto a quien esté a cargo de la corrección de estilo, que pueden ser las mismas personas, pero ya con un trabajo profesional en las revistas.

Le llamaría el reto de profesionalización, hacia la prospectiva, tener una revista cada vez más profesional, tanto en la producción como en la divulgación, pues creo que el reto de darla a conocer mucho más es también muy importante.

JJ: Para finalizar, dicen que siempre en una entrevista hay preguntas que no se hacen. ¿Qué pregunta no te he hecho yo, pero consideras pertinente responder?, ¿qué comentario te gustaría agregar?, ¿qué crees que nos falta por compartir antes de terminar esta agradable charla?

JM: Está difícil la pregunta, la respuesta de la no pregunta. Quizá el cómo una revista puede contribuir también a las funciones de docencia e investigación porque es un medio de divulgación. Creo que el hablar de la complementariedad de la divulgación con la docencia y la investigación, me parece importante en un medio como *A&H*, ya que vincula las tres funciones sustantivas. Por un lado, recibe artículos muchas veces de estudiantes de posgrado o aún de licenciatura, de alumnos de grado y postgrado que, durante procesos docentes y procesos de aprendizaje pueden generar un trabajo como el que tú mencionabas que publicaste. Por otro lado, están los trabajos de investigación que están dando a conocer el conocimiento que surge en la misma universidad. Finalmente está el interés que pudiera surgir en otros investigadores de otras universidades que pudieran acercarse a trabajar en red con los investigadores de UPAEP a través de conocer la revista.

Creo que es un círculo que comparte todo lo logrado con la sociedad como un pensamiento innovador, transformador, un pensamiento crítico de las realidades que vemos como injustas e inhumanas, violentas, etcétera y un llamado a la revista para ser un símbolo de resistencia contracultura porque es una manera de hacer

ver cómo ante la cultura del consumismo, del materialismo, etcétera, se puede todavía mantener la palabra o la comunicación como algo importante, como algo central en la vida de los seres humanos y como una tarea también fundamental: defender la palabra bien escrita, bien dicha y el conocimiento bien generado, riguroso. Esto es sin duda una tarea universitaria que es irrenunciable a la vocación de una universidad como UPAEP.

JJ: Con esta respuesta a la pregunta no enunciada, viene una valiosa invitación a que seamos educadores e investigadores empeñados en una continua reflexión y transformación de la educación en el mundo. Quedo muy agradecido por este tiempo, por platicarnos un poco de tu historia, tu vocación, tu llamado, tu ser y quehacer en la educación. Muchísimas gracias.

JM: Al contrario, muchas gracias a ti, al Dr. Josafat y al Comité Editorial quienes hicieron la invitación para que tuviéramos esta charla y pudiera publicarse en la revista. Felicidades a *A&H* por sus diez años y que haya larga vida para la revista. Me retiro de la dirección, pero sigo participando como miembro del Comité Editorial el tiempo que me aguanten y que yo aguante.