



UNIVERSIDAD DE CUENCA
Facultad de Filosofía, Letras
y Ciencias de la Educación

pucara

R E V I S T A D E H U M A N I D A D E S

UNIVERSIDAD DE CUENCA
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
REVISTA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN *PUCARA*
ISSNe 2661-6912

Director

Horacio Cerutti Guldberg

Editor General

Manuel Villavicencio
manuel.villavicencio@ucuenca.edu.ec

Consejo Editorial

Aidalí Aponte Avilés, Universidad de Connecticut, USA
Esteban Ponce, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
Vicente Robalino, Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Rut Román, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
Cecilia Rubio, Universidad de Concepción, Chile

Consejo Consultor

Emma Camarero, Universidad de Salamanca, España
Guillermo Henríquez Aste, Universidad de Concepción, Chile
Nelson Osorio Tejada, Universidad de Santiago de Chile
Jorge Eduardo Serrato, Universidad Autónoma de México
Mónica Tapia, Universidad de la Santísima Concepción, Chile
Raúl Vallejo Corral, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
Roberto Viereck, Universidad de Concordia, Canadá

Traducciones

Elisabeth Rodas B. / Departamento de Lenguas (UDC)

Corrección de pruebas y revisión

Manolo Villavicencio Verdugo

Diagramación e Impresión

Imprenta General de la Universidad de Cuenca

Información

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Universidad de Cuenca, Ecuador
Av. 12 de abril. Ciudadela Universitaria
Teléfono (593) 07 4051000
pucara@ucuenca.edu.ec

Publicación indexada en:
LATINDEX
Folio: 11915 / ISSN: 1390-0862

ÍNDICE

Presentación	7
Potenciación de la condición humana: tarea de las humanidades en la educación superior	23
Alexandra Astudillo Figueroa	
Las Humanidades en la Universidad. La tradición humanística en la Universidad mexicana y particularmente en la Universidad Autónoma del Estado de México	39
René Patricio Cardoso	
Positivismo, reformas legales, autonomía y recursos: ¿causas para el cierre de la Facultad de Filosofía y Literatura en Cuenca?	71
Marco Ambrosi	
Comensalidad en el contexto fúnebre al sur de los andes ecuatorianos	95
Elsa Sinchi Lojano y Alberto de Campo Tejedor	
La representación icónico-alegórica de lo sobrenatural en siete cuentos de aparecidos del Ecuador	117
Vicente Robalino	
Percepciones de los profesores de inglés sobre experiencias de capacitación: un estudio de caso	133
Ana María Calle, María Daniela, Esteban Heras y Verónica León	
Lectura, comprensión lectora y el nivel léxico-semántico	157
Alejandro Caamaño Tomás	
Reseñas	179

INDEX

Presentation	7
Strengthening the human condition: The task of the humanities in higher education	23
Alexandra Astudillo Figueroa	
The Humanities at the University. The humanistic tradition in the Mexican University and particularly in the Autonomous University of the State of Mexico	39
René Patricio Cardoso	
Positivism, legal reforms, autonomy, and resources: causes for the closure of the Faculty of Philosophy and Literature in Cuenca?	71
Marco Ambrosi	
Comensality in the funeral context south of the ecuadorian andes	95
Elsa Sinchi Lojano y Alberto de Campo Tejedor	
The iconic-allegoric representation on the supernatural in seven ghost stories from Ecuador	117
Vicente Robalino	
Perceptions of english teachers about training experiences: a case study	133
Ana María Calle, María Daniela, Esteban Heras y Verónica León	
Reading, reading comprehension and the lexic-semantic level	157
Alejandro Caamaño Tomás.	
Reviews	179

ÍNDICE

Apresentação	7
Potencializando a condição humana: a tarefa das humanidades na educação superior	23
Alexandra Astudillo Figueroa	
As Ciências Humanas na Universidade. A tradição humanista da Universidade Mexicana e particularmente da Universidade Autônoma do Estado do México	39
René Patricio Cardoso	
Positivismo, reformas legais, autonomia e recursos: causas do fechamento da Faculdade de Filosofia e Literatura de Cuenca	71
Marco Ambrosi	
Comensalidade no contexto fúnebre do sul dos andes equadores	95
Elsa Sinchi Lojano y Alberto de Campo Tejedor	
A representação icônico-alegórica do sobrenatural em sete contos de aparições do Equador	117
Vicente Robalino	
Percepções de professores de inglês sobre experiências de treinamento: um estudo de caso	133
Ana María Calle, María Daniela, Esteban Heras y Verónica León	
Leitura, compreensão de leitura e nível léxico-semântico	157
Alejandro Caamaño Tomás	
Avaliações	179

Presentación¹

Históricamente, las humanidades han estado presentes desde la fundación de la Universidad y, con el paso de los años, han contribuido al desarrollo, comprensión y comunicación de las ciencias y las tecnologías contemporáneas. Además, el sentido de la Universidad también reside en la formación para la ciudadanía, pues los estudiantes dialogan con los diferentes saberes y procesos culturales hacia su ascenso como miembros de una sociedad, comprometidos con su desarrollo e inclusión como sujetos activos y protagonistas de los cambios políticos e ideológicos.

Una misión trascendente de las universidades en la sociedad es la formación en Ciencias Humanas. La Universidad, “sede de la razón” (Malo González, 1996, p. 31), tiene su sentido como la institución que posibilita la producción de nuevos conocimientos, la formación de nuevos productores de conocimiento y la puesta a prueba de estos resultados en relación con el conjunto social (Cerutti, 2014). Las humanidades históricamente han estado presentes desde la génesis de la Universidad y han favorecido el desarrollo y comunicación de las ciencias y las tecnologías contemporáneas.

Si recorremos la historia de la universidad como institución educativa desde sus inicios hasta su consolidación en el siglo XIX, podemos ver que las humanidades han sido el eje de su configuración. No es casualidad que en la universidad alemana la filosofía haya tenido un papel central y, en la norteamericana, la formación literaria (Díaz Villarreal, 2015).

El objetivo de estas reflexiones es el de proponer no solamente que las humanidades son imprescindibles en la formación de un ser humano

1. Hemos creído necesario incluir la Justificación a la “Propuesta de creación de la Carrera de Humanidades” en la Universidad de Cuenca”. Este texto ha sido trabajado por Manuel Villavicencio, Ana Luz Borrero, Mariana Sánchez y Fabricio Quichimbo.

(Bullock, 1989; Ibáñez-Marín 1995; Culler, 1998; Blecua 1999; Nussbaum, 2005), sino que, fundamentalmente, ellas pueden ser uno de los medios para elevar la condición humana de las personas hoy devenidas en espectadores pasivos de la realidad que los circunda, instrumentalizados por decisiones mercantilistas, convertidos en consumidores irreflexivos, sumergidos en un ámbito tecnológicamente arrollador.

Efectivamente, a decir de Nussbaum (2005), el sentido de la Universidad también está en la formación para la ciudadanía, pues en “nuestros campus educan a nuestros ciudadanos” (p. 39); del mismo que a través de las humanidades y las artes se “cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de la ciudadanía” (p. 121), pero, sobre todo, la Universidad es un lugar para la creación, la objetividad, la diversidad cultural y la educación democrática, donde la propuesta socrática, la argumentación, la duda y la reflexión son elementos indispensables.

La autora estadounidense, que tiene como referentes teóricos para su propuesta a John Dewey (1915) y a Rabindranath Tagore (1917), afirma que debemos provocar la construcción de un razonamiento sólido, a partir del examen crítico de cada uno de los seres, en base a sus tradiciones y el respeto y comprensión del otro. El cultivo de las humanidades nos permite, entre otras:

- 1) La capacidad de hacer un examen crítico de uno mismo, cuestionar toda forma de dogmatismo o imposición de creencias o conocimiento;
- 2) Que nos sintamos ciudadanos del mundo más allá de las fronteras o identificaciones regionales, étnicas, religiosas o de cualquier tipo; y,
- 3) El cultivo de la humanidad implica la capacidad de situarnos en el plano de las otras personas (2005, pp. 29-31).

En esta parte, es necesario preguntarnos: ¿Por qué en la actualidad se habla tanto de la necesidad del cultivo de las humanidades? Porque en las últimas décadas en las universidades del mundo, particularmente de América Latina, se percibe una “crisis silenciosa” de las humanidades y una decadencia de estas, que están perdiendo terreno frente a la

postura del sistema actual, sobre todo el capitalista, que fomenta en muchos países la rentabilidad a corto plazo, donde se cultivan las capacidades utilitarias y prácticas, para generar renta (Nussbaum, 2012), siendo parte de la crisis mundial en materia de educación.

Horacio Cerutti (2014) lamenta la escasa valoración que en nuestras sociedades se da a la filosofía y a las humanidades, además, afirma que toda institución que aspira a ser Universidad debe ante todo poseer un horizonte universalista: “Justamente la inmensa tarea es cómo no dejar fuera las innumerables dimensiones del quehacer humano” (p. 16). En este marco, “la visión holística o totalizadora de la filosofía, puede –y debería– constituir un aporte al esfuerzo colectivo” (p. 17).

El vertiginoso desarrollo tecnológico, del que hemos sido testigos en estas dos décadas del siglo XXI, ha desplazado todos los límites de la imaginación y el entendimiento, y ha cambiado dramáticamente la manera de concebir el conocimiento y el acceso a la información. Nunca antes ha estado como ahora, a la distancia de un clic, obras maestras de todos los tiempos, bibliotecas, bases de datos, archivos históricos, pictográficos, musicales, imágenes, gráficos, textos y un largo etcétera, pero también, pocas veces como ahora, el conocimiento se ha convertido en sinónimo de dominio de información y no en sabiduría, en un evento que cada vez se aleja más de ser una experiencia comunicativa generada por una interacción que, dada la particularidad de cada persona, es única e irrepetible.

Alexandra Astudillo (2019)² afirma que en la actualidad las personas se olvidan de que son las protagonistas de la historia y no el dinero, la

2 Agradecemos los aportes de nuestra colega Alexandra Astudillo que, gentilmente, aceptó nuestra invitación para dictar la conferencia titulada “La potenciación de la condición humana: tarea de las Humanidades en la educación superior”, en junio de 2019. Muchos de sus aportes contribuyeron a para nuestra reflexión.

técnica y el mercado. Las imágenes y cobertura mediática de individuos que consiguen fama, dinero, y poder, y sus excesos se han convertido en los modelos que se promueven y difunden. El bombardeo de esta manera de concebir el éxito está llevando a vaciar de sentido el horizonte humano y de ser humano: un individuo hecho para hacer cosas y no para ser persona, para producir y no para preguntar, para consumir y no para contemplar, para simular y no para ser.

Alrededor del mundo hay masas moviéndose en una u otra dirección sin fundamentos sólidos de cohesión, que necesitan de una mayor reflexión crítica sobre el objetivo que les mueve, sobre el punto de llegada de la ruta por donde se desplazan o la construcción de una interrelación sólida entre quienes caminan en una misma dirección. La superficialidad y rapidez con que se congregan y separan parecería decirnos que se está perdiendo el sentido colectivo de la existencia, hay una suerte de individualidades identitarias ligeras y mutantes, huérfanas de interiorización, de dirección, e inclusive de sentido.

Esta celebración del individualismo es producto de la inserción en una lógica perversa que encierra a la persona en sí misma, que distorsiona su visión, que la encarcela en una suerte de egolatría miope, que le niega la posibilidad de definirse como un ser en relación, de abrirse a los demás, de promover la acogida y el encuentro. Este debilitamiento de la condición humana incide en la manera de concebir el hecho pedagógico, orientado más hacia difundir información que generar experiencias formativas, a desarrollar aptitudes sin que cambien las actitudes de quienes se educan. Ante esta situación de crisis, recordemos la importancia que tienen las Universidades y las ciudades –sin excluir otros espacios– como centros de producción del conocimiento, producción y distribución de libros, artículos y revistas; el *locus de enunciación* de ideas, de novedades del conocimiento y de las ciencias.

En el caso de América Latina, desde perspectivas propuestas en la Unesco: “En las Universidades públicas latinoamericanas, recae pues, la responsabilidad mayor por la producción de conocimiento en la región”

(s/p). Aquí no sucede como en otros países, donde la investigación y la ciencia, pueden también estar ligadas al mundo empresarial (Arocena y Sutz, 2016). Bauman, analiza la postura del pedagogo crítico Henry A. Giroux en colaboración con Susan Searls. Giroux (2005), considera que la educación superior se ha supeditado en parte al mercado. Hace suya esta interpretación:

Frente a la mercantilización, la privatización y la comercialización de todo lo educativo, los educadores tienen que definir la educación superior como un recurso vital para la vida democrática y cívica de la nación. Por consiguiente, los académicos, los trabajadores culturales, los estudiantes y los organizadores sindicales han de responder al reto uniéndose y oponiéndose a la transformación de la educación superior en un espacio comercial.

Esta situación probablemente responde a la realidad de las “contrarreformas universitarias”, a los cambios de la educación superior en los discursos políticos actuales, por ejemplo, de Gobiernos como el del presidente Bolsonaro de Brasil y su ministro de Educación (26 de abril de 2019), que se oponen a la educación pública universitaria en Filosofía y Sociología y de la ministra de Educación del Gobierno de Piñera en Chile (24 de mayo de 2019), contra la educación en Historia a nivel medio, que implica la pérdida de espacios para la formación crítica y reflexiva en las humanidades.

Las humanidades constituyen un eje transversal en la Universidad, tanto para el mundo técnico como el humanístico, así lo afirma Cifuentes Medina (2014) al referirse a la necesidad de un punto de equilibrio entre el conocimiento técnico y las humanidades, las segundas ayudan a los estudiantes a discutir, pensar, razonar, a no conformarse. Según este autor, “el fin de las humanidades es dignificar lo humano y el de la educación formar seres integrales, siendo las humanidades las encargadas de articular y darle sentido social al conocimiento” (p. 104); de manera que “el estudio de las humanidades adquiere mayor significado y relevancia

en la era poshumanista que dibuja como horizonte a la cibernética y las biotecnologías, mismas que modifican el concepto de “identidad humana” y la comprensión misma del mundo y la vida (León Pesántez, 2017).

En este contexto, y ante la necesidad y relevancia de las humanidades en la Universidad pública ecuatoriana, se propone la creación de la Carrera de Humanidades, como un proyecto conjunto desde varias instancias académicas de la Universidad de Cuenca, pues se hace indispensable la producción de nuevos conocimientos y la formación de profesionales en estas áreas; además de la importancia de fortalecer los puentes entre las ciencias y las humanidades con el fin de generar un conocimiento crítico y plural, que justifica y da sentido a esta nueva carrera, en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, a saber:

El proyecto busca dar respuesta a la demanda social y al interés académico por cubrir el vacío de las humanidades en la Academia de nuestro país, que es el resultado de una visión negativa de las humanidades, entendidas, en términos generales, como un conjunto de saberes especulativos y sublimes que no tienen utilidad alguna. (Subirats, 2014 en *Vicerrectorado de la Universidad de Cuenca*, 2019).

Para Astudillo (2019), la experiencia pedagógica debe pasar de saber hacer cosas a saber sobre el propio ser, a generar espacios para ser personas, a través de mantener alerta la natural capacidad inquisitiva, contemplativa y extática de los estudiantes y así convertir al proceso de enseñanza-aprendizaje en una experiencia de empatía, de compromiso, de comprensión y restauración, que solamente es posible con una actitud de apertura, de salida, de encuentro con todo lo circundante. La experiencia extática es la forma como elevamos nuestro espíritu sobre la mediocridad, la indiferencia, la negligencia en todo acto pedagógico.

La Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca, puede, ha sido y es el espacio que posibilita la convergencia del estudio de las humanidades,

para que los estudiantes e investigadores puedan enfrentar las dificultades de la comprensión humana a través de una pedagogía conjunta que relaciona al filósofo, al psicólogo, al sociólogo, al historiador, al escritor y todo esto se conjuga con una iniciación a la *lucidez* (Morin, 2008).

Al hablar de lucidez, una justificación para las humanidades, es esa capacidad inherente a ellas y su importancia para la construcción de un horizonte de sentido propio³, desde un *locus de enunciación*: Cuenca, la región sur del Ecuador, los Andes de Sudamérica, desde donde se puede construir creativamente *comunidades de sentido* “propio”, al abrir espacios de relacionamiento y diálogo crítico donde los sujetos vinculados a las ciencias, al conocimiento, al texto, a la palabra, a la comunicación, a la memoria, compartan un conjunto de experiencias, conceptos y significados, que puedan dotar de un sentido «propio» a la producción científica y a la visión del mundo.

Esas *comunidades de sentido*, en el contexto del horizonte cultural generado en la Universidad de Cuenca, reflejan nuestra realidad sociocultural, nos relacionan con el mundo y nos permiten ser *nosotros* dentro de esas relaciones asimétricas que Dussel (2001) estudia cuando analiza la relación del “sistema mundo”, de nosotros frente a los otros. Lamentablemente, en la actualidad se promueve que el maestro ha de ser neutral y no tomar partido de ninguna índole, la apología que se ha hecho de la libertad de expresión, tendencia, culto, ideología, mal entendida e interpretada, nos está llevando al libertinaje deshumanizado de una sociedad confundida y sin horizontes (Cifuentes, 2014). De las humanidades podemos decir también que nos ofrecen la posibilidad de dotar de sentido y significado al mundo como proclaman Appleby, Hunt y Jacob (1999): “Las humanidades, tal como lo hace la historia [contemporánea] –en la cual participa un creciente coro de voces– ofrecen la mejor posibilidad de otorgar un significado al mundo” (p. 23).

3 La categoría de “horizonte y comunidades de sentido” nos ofrecen Chartier, 1989 y Darnton, 1995.

Esta experiencia debe estar fundada en la educación de la energía extática, esencial al espíritu humano. La educación debe potenciar la capacidad de sorprenderse. La tarea del docente es acompañar al educando a extasiarse “ante las cosas, los acontecimientos, los principios y fundamentos, pero el maestro solo podrá enseñar con eficacia en la misma medida que él sea verdadero discípulo” (Giménez & Gómez, 2005: 77). Involucrarse en una tarea pedagógica implica que el maestro desarrolle su propia energía extática y proyecte lo mejor de sí mismo, como requisito indispensable para no traicionar la autenticidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Quien ha hecho del ejercicio educativo una experiencia de superación constante podrá impulsar el desarrollo de sus educandos, quien ha mirado más allá de lo evidente, sabrá identificar otras maneras de mirar en los ojos de sus alumnos, y así evitar la superficialidad y la instrumentalización del conocimiento y de las personas.

La potenciación de la condición humana es posible cuando pasamos, del saber acerca de las cosas, y del dominio y manejo de estas, al saber acerca del propio ser y del modo cómo afrontar la vida. Entonces, se puede dar dirección y sentido a nuestra historia, establecer los vectores que permitan encontrar la finalidad, convicción, decisión y compromiso de nuestra existencia. Las humanidades aportan el contexto en el cual se puede dar el crecimiento de todo estudiante universitario y se constituyen en una “herramienta para el profesional íntegro comprometido con una sociedad donde pueda actuar con espíritu crítico, analítico, argumentativo y propositivo y aportar a su transformación y restauración de la dignidad del ser humano” (Cifuentes, 2014: 105).

Cuando se impulsa la capacidad extática de los estudiantes, la experiencia pedagógica se convierte en una vivencia crítica y creativa, que permite al educando sentir que puede aportar, que es capaz de analizar, valorar, evaluar, proponer, construir, proyectar la mejor versión de sí mismo, engrandeciendo el contexto en el que crece y actúa. Una Carrera en Humanidades, desde una perspectiva interdisciplinaria, compuesta por tres itinerarios: literatura, historia y filosofía; dos ejes: investigación y comunicación. Un reencuentro con la palabra para volver a vivir, volver a apasionarnos y volver a soñar, en estos tiempos de crisis y orfandad.

Presencia de las Humanidades en Hispanoamérica

En la actualidad, las Humanidades empiezan a recuperar su importancia en las universidades a nivel mundial, pues estas incluso han sido consideradas como necesarias para presentar propuestas de desarrollo científico en instancias gubernamentales y no gubernamentales para la generación del pensamiento, y establecer un diálogo con todas las ciencias (Marchena, 2017). A partir de una minuciosa búsqueda de información, encontramos que son muy escasas las instituciones de educación superior que ofertan una carrera de humanidades, químicamente pura.

Una gran parte de instituciones han optado por la rentabilidad de los centros de estudio vinculados con la técnica, dejando de lado la reflexión en torno al ser humano y sus contextos. Se dictan cursos, talleres o seminarios que tienen más bien objetivos remediales, antes de propuestas y políticas firmes de educación. La mayor cantidad de universidades que trabajan seriamente en humanidades, se encuentran en España, como la Universidad de la Rioja, la Universidad Pablo de Olavide, la Universidad de Alcalá, la Universidad Carlos III de Madrid, la Universitat Pompeu Fabra, la Universidad de Coruña, la Universidad de Alicante, la Universidad de Salamanca, la Universidad de Almería, la Universidad de Cádiz y la Universidad de Castilla - La Mancha. Cada una de ellas con determinados enfoques temáticos, como la Filosofía; la Literatura; la Geografía; la Historia; los Idiomas y las Artes, que se encuentran todas las universidades de España, unos con un mayor o menor grado de desarrollo que otros.

En el caso de América Latina, solo en la Argentina hemos encontrado una propuesta seria sobre los estudios en las humanidades. Efectivamente, la Universidad de San Andrés, tiene una licenciatura en Humanidades que dura ocho semestres. Está articulada, a partir de cuatro ejes: Filosofía; Literatura; Historia; y Artes y se justifica de forma general, en la misma naturaleza del mundo contemporáneo, cada vez más cambiante; diverso y multidisciplinar, que crea la necesidad de formar estudiantes dentro de un programa general capaces de desempeñarse,

ejercer sus conocimientos en distintos sectores, adaptarse a los mismos en permanente transformación y, sobre todo, brindarle al estudiante un perfil de egreso con una amplia salida laboral conforme a la realidad de la sociedad, para que posteriormente se profundicen sus conocimientos con especializaciones de posgrado.

Ahora bien, los criterios que tienen las universidades para justificar esta oferta del grado no parecen variar mucho unos de otros. El problema radica en que incluyen las ciencias sociales de manera desproporcionada, configurando un marco curricular demasiado amplio, que impide que los estudiantes puedan dedicarle el suficiente tiempo y seriedad a su desempeño. Por otro lado, algunas universidades muestran un especial interés en la investigación, amén a su trayectoria en el campo de la investigación y la existencia permanente de programas de posgrado (maestría y doctorado), que sostienen y consolidan las líneas de investigación de la Facultad y Universidad.

Es decir, la formación del estudiante se sustenta sobre una amplia **base científica y metodológica**, con un conocimiento profundo de cultura, patrimonio, historia, literatura, sociología, artes y filosofía, (dependiendo del enfoque temático que cada universidad haya definido para el grado en Humanidades), que permita al estudiante **desarrollarse y fomentar la capacidad de análisis y crítica** para gestionar, difundir y comunicar la cultura, el patrimonio, la historia, la literatura, la sociología, las artes o la filosofía (dependiendo igual del enfoque temático de cada universidad), y asegure el acceso a trabajos calificados en diversos ámbitos profesionales.

Por último, en cuanto a los planes de estudio del grado en Humanidades en las distintas universidades que ofertan esta carrera, estos van a variar por el enfoque temático que cada universidad haya decidido tomar. Sin embargo, independientemente del eje temático, las carreras se desarrollan en un período de 4 años desde perspectivas universal, regional o local. Así, por ejemplo, las universidades inician dictando materias de ciertas áreas humanas del conocimiento como Filosofía, Historia o Literatura

Universal y en los últimos años terminan dictando Filosofía, Historia o Literatura argentina, española o catalana.

Otro enfoque temático que no se centra el área del conocimiento específico, sino en la metodología de la investigación. En este sentido, las universidades empiezan a introducir aspectos teóricos y metodológicos de investigación desde los primeros años de formación, para que, una vez finalizados los estudios, el estudiante estará en la capacidad de utilizar dichos conocimientos metodológicos en el desarrollo de sus trabajos de titulación y en su vida laboral. Además, el plan de estudios de la mayoría de las universidades está diseñado para que el estudiante en el último año, semestre o cuatrimestre se dedique exclusivamente a su proyecto de titulación, y a otras asignaturas de carácter optativo, ya que la mayor carga horaria y de créditos están previstos se cursen durante los primeros años de formación.

Presencia de las Humanidades en el Ecuador

Como se ha podido ver, uno de los primeros objetivos que nos trazamos en la Comisión, fue una búsqueda en las diferentes universidades de Hispanoamérica de la presencia de carreras de Humanidades, y que se ha sido mencionado en la Justificación correspondiente. En segundo lugar, procedimos a la búsqueda de experiencias en el Ecuador que, lamentablemente, no existen, en virtud que, por citar dos ejemplos, las ofertas académicas que proponen la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y San Francisco de Quito están contenidas en facultades que incluyen carreras de Lingüística y Comunicación, Hospitalidad, Arqueología, Antropología, Geografía y Territorio, Turismo, Sociología, Artes Liberales, entre otras.

Nuestra realidad, con respecto a la anterior es muy diferente: Las mencionadas universidades son privadas; la población de estudiantes es mucho más amplia, pues acuden a estas estudiantes nacionales e internacionales, con un capital simbólico y económico diferente al de una

universidad pública; sus intereses o líneas de trabajo están determinadas por intereses políticos, sociales, económicos y regionales. Estas revisiones nos permiten pensar y desear una carrera de Humanidades cercana a la realidad de la Región Sur y Norte del Perú, pues nuestros temas de trabajo deben articularse en un contexto geopolítico con alcance internacional, para consolidar un centro de estudios sobre la cultura desde el Sur.

Si somos más concretos, proponemos formar personas y profesionales capaces de contribuir en el desarrollo de competencias teóricas y críticas, para la comprensión y estudio de las problemáticas locales, regionales y nacionales, desde una perspectiva interdisciplinaria y un enfoque de geopolítica: Región Sur del Ecuador y Norte del Perú. De igual manera, generar e implementar, conjuntamente con los tutores-investigadores, procesos académicos e investigativos para el estudio, la reflexión y la inclusión de saberes ancestrales, expresiones culturales diversas, y cosmovisiones no occidentales; en concordancia con las demandas regionales en el marco de una reflexión enmarcada en las teorías y metodologías contemporáneas.

En otras palabras, no estamos proponiendo la creación solo de una Carrera en Humanidades con respuesta a una necesidad académica universitaria, sino más bien un centro de estudios sobre la cultura de la Región Sur y Norte del Perú, donde se realicen estudios antropológicos, históricos, geográficos, literarios, filosóficos, arqueológicos, que dialoguen con el conocimiento de otras academias y centros de estudio para avanzar juntos en el estudio del Ecuador, Hispanoamérica y el Mundo.

Estudios de pregrado que requieran crear programas de magíster y doctorado para asegurar la continuidad de los proyectos de investigación, la labor de los investigadores y su aseguramiento profesional en los diferentes ámbitos de sus competencias profesionales. Por esta razón, si bien hemos partido de la generación de tres itinerarios (Historia, Filosofía y Literatura), los ejes conformados por asignaturas electivas y obligatorias se integran dentro de la reflexión interdisciplinaria, pues no podemos comprender los fenómenos, productos o artefactos históricos, filosóficos y literarios sin una perspectiva regional, continental y mundial,

químicamente puras. Dichos itinerarios se fortalecen desde una visión antropológica, intercultural, sociológica, arqueológica, de género... que los hacen más fuertes y pertinentes con los estudios contemporáneos. En consecuencia, la malla curricular cuenta con asignaturas como Memoria y oralidad, Territorios y patrimonios, Teorías e historia de la cultura, Culturas e imaginarios, Diversidad, interculturalidad e identidades, entre otras.

La Universidad de Cuenca, fiel a su vocación humanista posee en las diferentes facultades y carreras una serie de asignaturas vinculadas con las Humanidades, y se constituyen en espacio ideales para intercambiar experiencias entre alumnos y docentes desde diferentes perspectivas. En otras palabras, la presencia de una Carrera de Humanidades proyectará el diálogo, por ejemplo, entre docentes y estudiantes de Artes Escénicas con los alumnos del itinerario de literatura, pues tendrán muchas coincidencias en su formación: las letras, los lenguajes, las semióticas, entre otros. Será también una ocasión interesante para proponer proyectos de investigación internos y externos. Lo que queremos manifestar es que las Humanidades en la Universidad de Cuenca se encuentran “disueltas en muchas carreras de la Institución” y es necesario vincularlas a un programa de pregrado, posgrado y unidad académica como un Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales⁴.

Las diferentes asignaturas nos muestran un abanico de posibilidades que los estudiantes puedan seleccionar, según el itinerario de su interés. Ahora bien, ¿cuál es la mecánica que articula la selección de uno u otro itinerario? El estudiante, conjuntamente con su tutor, elegirá el itinerario a seguir, determinando cuáles son las asignaturas que más le conviene de acuerdo a sus intereses y visiones profesionales u ocupacionales. Esto es pertinente en la medida que los recursos académicos y económicos de la Universidad de Cuenca se optimizan porque se establece una movilidad de los estudiantes en las diferentes carreras, fortaleciendo el diálogo y

4 Que correspondería a un Centro de Estudios Regionales.

el intercambio de experiencias con otros estudiantes y docentes; además de vincularse con proyectos de investigación y vinculación de otras facultades. Es imprescindible que el tutor o tutora sean investigadores con proyectos vigentes, de manera que pueda incluir a sus estudiantes en experiencias reales de investigación.

Es un proyecto que tiene potencia y busca alimentarse de las buenas intenciones y propuestas, para consolidarse como un espacio fuerte que se constituya en el “primera piedra” de este deseado Centro de Estudios Regionales (¿Departamento de Humanidades y Comunicación?), que genere una nueva hornada de estudios e investigadores en diálogo; reposicionando a nuestra Universidad, urbe y región como uno referentes de la investigación y la cultura.

Referencias bibliográficas

- Appleby J., Hunt, L. y Jacob, M. (1999). *La verdad sobre la historia*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2016). *Universidades para el desarrollo*. Unesco, Montevideo.
- Astudillo, A. (27-28/06/2019). *La potenciación de la condición humana: tarea de las Humanidades en la educación superior*. Conferencia en el I Simposio en Humanidades en la Educación Superior: Vigencia y Perspectivas, Universidad de Cuenca. Inédito.
- Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Ceberio, M; Watzlawick, P. (1998). *La Construcción del Universo*. Barcelona: Herder.
- Cerutti-Guldberg, H. (2014). “Las humanidades en las academias latinoamericanas”, *Revista Nuevo Humanismo*. Vol. 2(1), enero-junio, 11-22.
- Cifuentes Medina, J. E. (2014) “El papel de las humanidades en la educación superior en el siglo XXI”. *Quaestiones Disputatae*, N.º 15, julio-diciembre, 101-112.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Malo González, H. (1996). “La Universidad, sede de la razón”, en *Pensamiento universitario*, Quito: Corporación Editora Nacional.
- Marchena J. (2017). El papel y los desafíos de las Humanidades en el siglo XXI. *IBEROAMÉRICA SOCIAL*. Recuperado de: <https://iberoamericasocial.com/desafios-humanidades-siglo-xxi/>
- Morin, E. (2008). *La mente bien ordenada. Los desafíos del pensamiento en el nuevo milenio*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

_____. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.

Sousa Santos, B de. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

Vicerrectorado de la Universidad de Cuenca. (2019). “Propuesta Borrador del Proyecto de la Carrera de Humanidades y Ciencias Sociales”. Inédito.

Potenciación de la condición humana: tarea de las humanidades en la educación superior

Strengthening the human condition:
The task of the humanities in higher education

Potencializando a condição humana: a tarefa das humanidades na educação superior, Alexandra Astudillo Figueroa

Alexandra Astudillo Figueroa

Universidad San Francisco de Quito

E-mail: aastudillo@usfq.edu.ec

Resumen

Si revisamos la historia de la educación, podemos constatar que las propuestas pedagógicas surgieron en la medida que las sociedades evolucionaban y demandaban más respuestas desde la educación para la formación y acción de sus ciudadanos. Actualmente, observamos con preocupación discursos y prácticas orientados a desplazar a las humanidades de la propuesta curricular universitaria. Fundamentados en argumentos como la poca empleabilidad de sus graduados y la necesidad de dar respuesta a las exigencias de un mercado laboral cada vez más competitivo, se debate sobre la real utilidad de las humanidades y se presiona para eliminar la formación humanística de los claustros universitarios. Este artículo postula que, precisamente dadas las condiciones del mundo actual, es primordial la formación en las humanidades, ya que es urgente restaurar a una sociedad indiferente, autorreferencial, superficial e inmediatesta por medio de futuros profesionales auténticos y responsables, con aptitud y actitud, competitivos y formados, con una elevada conciencia colectiva y humana.

Palabras clave: Educación superior, humanidades, condición humana, persona, educación extática.

Abstract

If one reviews the history of education, it can be established that pedagogical propositions emerge from the evolutionary process of societies which demand more educational solutions for the training and actioning of citizens. Currently, there are concerning discourses and practices that attempt to displace the humanities from the university's curricular offer. Based on arguments such as the low employability of students after college and the need to answer to the demands of a labor market that is ever more competitive, these debates focus on the humanities' actual usefulness and they push for the elimination of a humanistic training from college campuses. This article proposes that, on the contrary, given the current state of affairs, a training in the humanities is essential because this indifferent, self-referential, superficial, and unmediated society can only be restored through genuine and responsible professional futures that are competitive and informed, with attitude and ability, and that can foster a collective human elevated consciousness.

Key words: Higher Education, humanities, human condition, personhood, ecstatic education.

Resumo

Revisando a história da educação, podemos constatar que as propostas pedagógicas surgiram à medida que as sociedades evoluíam e, assim, demandavam mais respostas da educação para a formação e ação das/os cidadãs-ãos. Atualmente, observamos com preocupação discursos e práticas que têm como objetivo a eliminação das humanidades dos currículos universitários. Fundamentados em argumentos como a baixa empregabilidade das/os graduandas-os e a necessidade de dar respostas

às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, debate-se a utilidade real das humanidades e se pressiona para a exclusão da formação humanística dos programas universitários. Este artigo postula que, dada as condições do mundo atual, a formação em humanidades é primordial, uma vez que é urgente restaurar a uma sociedade indiferente, auto-referencial, superficial e imediatista, por meio de futuros profissionais autênticos-os e responsáveis, com aptidões e atitudes, competitivas-os e formadas-os com uma elevada consciência coletiva e humana.

Palavras-chave: Educação superior, humanidades, condição humana, pessoa, educação extática.

1. Introdução

Terencio en su comedia *Heauton Timoroumenos*¹, del año 165 a.C., pone en boca del personaje Cremes la siguiente frase “Homo sum, humani nihil a me alienum puto”² (Jocelyn, 2015. p. 14). Esta frase que resuena desde hace más de 2000 años encarna la centralidad de la condición humana: una naturaleza comprometida con su entorno y su historia, que se proyecta de lo particular a lo universal, abierta a lo finito y a lo infinito, esencia que no puede ser traicionada. Si recorremos la historia de la universidad como institución educativa desde sus inicios hasta su consolidación en el siglo XIX, podemos ver que las humanidades han sido el eje de su configuración. No es casualidad que en la universidad alemana la filosofía haya tenido un papel central y, en la norteamericana, la formación literaria (Díaz Villarreal, 2015, p. 32).

1 *El enemigo de sí mismo*

2 “Hombre soy, nada de lo humano me es ajeno”.

Qué está pasando en el siglo XXI para que en mayor o menor grado se vaya difundiendo la idea de que hay una crisis de las humanidades (Mollis, 2003; Cots Vicente, 2006; Guerra, 2008; Cordua, 2012; Cifuentes Medina, 2014), de que estas ya no tienen lugar en la universidad, por medio de argumentos que van desde los bajos niveles de empleabilidad de sus graduados hasta la desvalorización de su función en la formación de los futuros profesionales. El objetivo de estas reflexiones es el de proponer no solamente que las humanidades son imprescindibles en la formación de un ser humano (Bullock, 1989; Ibáñez-Marín 1995; Culler, 1998; Blecua 1999; Nussbaum, 2005), sino que, fundamentalmente, ellas pueden ser uno de los medios para elevar la condición humana de las personas hoy devenidas en espectadores pasivos de la realidad que los circunda, instrumentalizados por decisiones mercantilistas, convertidos en consumidores irreflexivos, sumergidos en un ámbito tecnológicamente arrollador.

Estas reflexiones se sustentan en una revisión tanto de algunas propuestas que concentran los argumentos que restan relevancia a las humanidades como parte de la formación universitaria, como de aquellas que contribuyen con los principales argumentos para sustentar su vigencia. Una vez analizadas las distintas proposiciones he podido constatar que, tanto unas como otras, fundamentan su argumentación más en la utilidad de las humanidades, en el carácter práctico de su inclusión, que en su razón de ser. Esta constatación me ha llevado a las siguientes preguntas: ¿qué hay en el ser humano para que a lo largo de la historia haya impulsado el desarrollo de las humanidades?, ¿por qué el ser humano de distintos tiempos y culturas ha buscado en ellas la posibilidad de trascender? Para responder a estos interrogantes he indagado en la propuesta de una ‘Pedagogía del éxtasis’ que desarrolla Fernando Rielo Pardal, para entender la razón intrínseca a la condición humana que justifica la permanencia de las humanidades en las aulas universitarias.

2. La degradación de la condición humana

Actualmente, parece que se olvida que las personas son las protagonistas de la historia y no el dinero, la técnica y el mercado. Las imágenes y cobertura mediática de individuos que consiguen fama, dinero, y poder, y sus excesos se han convertido en los modelos que se promueven y difunden. El bombardeo de esta manera de concebir el éxito está llevando a vaciar de sentido el horizonte humano y de ser humano: un individuo hecho para hacer cosas y no para ser persona, para producir y no para preguntar, para consumir y no para contemplar, para simular y no para ser.

Alrededor del mundo hay masas moviéndose en una u otra dirección sin fundamentos sólidos de cohesión, que necesitan de una mayor reflexión crítica sobre el objetivo que les mueve, sobre el punto de llegada de la ruta por donde se desplazan o la construcción de una interrelación sólida entre quienes caminan en una misma dirección. La superficialidad y rapidez con que se congregan y separan parecería decirnos que se está perdiendo el sentido colectivo de la existencia, hay una suerte de individualidades identitarias ligeras y mutantes, huérfanas de interiorización, de dirección, e inclusive de sentido.

Esta celebración del individualismo es producto de la inserción en una lógica perversa que encierra a la persona en sí misma, que distorsiona su visión, que la encarcela en una suerte de egolatría miope, que le niega la posibilidad de definirse como un ser en relación, de abrirse a los demás, de promover la acogida y el encuentro. Este debilitamiento de la condición humana incide en la manera de concebir el hecho pedagógico, orientado más hacia difundir información que generar experiencias formativas, a desarrollar aptitudes sin que cambien las actitudes de quienes se educan.

Este vaciamiento de la concepción de ser humano tiene como aliado a un vertiginoso desarrollo tecnológico, que ha desbordado todos los límites de la imaginación y el entendimiento, y ha cambiado dramáticamente la manera de concebir el conocimiento y el acceso a la información. Nunca antes ha estado como ahora, a la distancia de un clic, obras maestras de todos los tiempos,

bibliotecas, bases de datos, archivos históricos, pictográficos, musicales, imágenes, gráficos, textos, pero también, pocas veces como ahora, el conocimiento se ha convertido en sinónimo de dominio de información y no en sabiduría, y el acto pedagógico, en un evento de consumo que cada vez se aleja más de ser una experiencia comunicativa generada por una interacción que, dada la particularidad de cada persona, es única e irrepetible.

Junto a este vaciamiento de lo que es ser humano, también hay un vaciamiento de la idea de cultura que lleva a un vaciamiento del objeto de las humanidades (Díaz Villarreal, 2015, p. 32). Como señala Díaz Villarreal, “ahora lo único evidente es que nada es evidente en el ámbito de la cultura: ni el valor, ni la calidad estética, ni la prioridad de algunos objetos simbólicos sobre otros. En las condiciones actuales, todo es susceptible de convertirse en cultura y, por lo tanto, cualquier cosa puede devenir objeto de las nuevas humanidades” (2015, p. 33). En un mundo regido por el imperio del mercado y tan globalmente conectado hay un desplazamiento de las nociones de cultura y una nueva regulación valorativa; es más importante la imagen que el contenido, es más mediático el ruido que lo que comunica, se privilegia la descripción sobre el análisis, y la celebración de la novedad sobre la trascendencia.

La jerarquización que debe caracterizar toda apropiación cultural es vista inmediatamente como elitismo reaccionario, como incapacidad para aceptar el valor de “lo otro”; y las nuevas humanidades en la era de la economía del conocimiento transforman los bienes culturales en reflejos de valores excluyentes o excluidos, según sea el caso: lo clásico, lo canónico, encarnan valores elitistas y antidemocráticos, mientras que lo marginal, lo poco valorado, son la cristalización de identidades excluidas por un sistema antidemocrático. De ese modo, el discurso económico y el discurso académico terminan por coincidir, sin que este último parezca notar que la desmitificación a la que cree someter los bienes culturales ya había sido llevada a cabo con más eficacia por las políticas económicas y las presiones del mercado (Díaz Villarreal, 2015, p. 33).

Parecería que las humanidades “ya no tienen mucho que aportar en la economía globalizada del conocimiento, a excepción de algunas nociones fragmentarias dirigidas al incremento de la producción” (Díaz Villarreal, 2015, p. 32). Inclusive, “los planes de enseñanza en general tienden a reforzar los conocimientos científicos o técnicos a los que se supone una utilidad práctica inmediata, es decir una directa aplicación laboral” (Savater, 1997, p. 113), en detrimento de los conocimientos humanísticos y experienciales.

Esta desvalorización de las humanidades, orquestada desde una lógica de mercado que sigue el ritmo de la globalización, ha ingresado con fuerza en las decisiones que los estados toman respecto al tipo de universidades que quieren financiar, decisiones que van desde la aprobación de los programas académicos y carreras hasta la disponibilidad de recursos para investigación, desde la fijación de la excelencia sin más, como fundamento del perfil de graduados hasta la infraestructura que debe coadyuvar a dicho perfil, todo ello sustentado en un cuerpo docente que debe combinar su ejercicio pedagógico con investigaciones y publicaciones sometidas a estrictos controles y estándares internacionales, en una carrera desenfadada por producir; de esta manera, tanto estudiantes como profesores están insertos en una competencia despiadada para alcanzar ciertos parámetros de excelencia, que se mueven según la lógica del mercado.

En este contexto, el conocimiento se convierte en algo descartable o en una herramienta meramente funcional que se la usa según la necesidad más inmediata, externa a la naturaleza de quien conoce y distante también de su transformación y crecimiento personal. En medio de este panorama, cada vez va quedando rezagada o ignorada la persona que enseña y la persona que se educa. Desdibujados detrás de las cifras, estándares, percentiles, hay seres humanos que no tienen espacio ni tiempo para la cultura, para la reflexión, para la contemplación, para descubrirse a sí mismas, personas que ahogan las preguntas trascendentales de su existencia en un ritmo desenfadado por producir, sin espacio para la

reflexión sobre la relación que tiene lo que produce con su origen y su fin último.

3. Una pedagogía para la potenciación de la condición humana

Este ritmo vertiginoso hacia la deshumanización requiere hoy, más que nunca, de propuestas que reflexionen sobre las acciones que pueden generarse en todos los contextos educativos, desde la familia hasta las instituciones académicas para ir recuperando una auténtica humanización en el ejercicio educativo. El mundo descentrado, escindido y caótico necesita urgentemente experiencias educativas que permitan encontrar unidad, dirección y sentido a la existencia, que vigoricen la condición humana, por naturaleza abierta a la trascendencia, a la generosidad, la entrega, la confianza, la buena voluntad, la belleza, el sentido de la verdad, de la justicia, valores que han sido enarbolados por las juventudes de todas las épocas y culturas.

¿Cómo recuperar o no perder esta condición que nos define? Para lograr esta apertura, hay que considerar que “la esencia del acto educativo no se encuentra en los enfoques didácticos ni en metodologías de enseñanza-aprendizaje, aunque éstos sean enormemente convenientes en el proceso educativo” (López, 1985, p. 12). Lo primordial es educar, como señala el filósofo y poeta español Fernando Rielo, “la fuerza extática del espíritu humano, pues ésta es la que proporciona al docente y al discente la motivación necesaria para cualquier enseñanza y aprendizaje” (2001a, 111). Esta permite tanto al profesor como al discípulo tomar conciencia de su trascendente personalidad, de su rol fundamental en la sociedad, la cultura y la época que le ha tocado vivir, y de su responsabilidad con todo lo circundante, pues es un ser en relación. Tanto el diseño de los planes curriculares como el de las estratégicas metodológicas y su ejecución deben estar fundamentados en lo que define nuestra condición humana, nuestra capacidad de maravillarnos, de sorprendernos, de contemplar, de ir en busca de aquello que apreciamos como el mayor bien y verdad, posibles.

El término “éxtasis”, de origen griego, consta del prefijo [ek], con el valor semántico de ‘salida de’, y el sustantivo [stásis], cuyo significado es el de “estado de conciencia, estado de ser, estado de mentalidad”. La palabra tiene, entonces, el sentido de salida de un estado de ser para entrar en otro estado de ser que incluye, a su vez, la salida de un estado de conciencia inferior para entrar en otro estado de conciencia superior. Es decir, la energía extática capacita al ser humano para superar el solipsismo de su “yo” y unirse a todo aquello que, trascendiendo este “yo”, le motiva a elevarse sobre sí mismo (Rielo, 2001b, p. 138).

La educación en el éxtasis implica tener en cuenta lo más importante para la persona humana: su vocación trascendente, su ansia de horizontes amplios e ilimitados, su condición comunicativa e integradora, sin la cual ninguna propuesta pedagógica puede estar completa.

Silenciar intencionalmente esta trascendencia del ser humano en el ámbito educativo es introducir la mala fe en el ejercicio pedagógico. Uno de los males de la pedagogía es que no ha definido al ser humano en su dimensión extática, sino que se ha limitado a describir fenómenos educativos: fenomenología que nos ha llevado a la más abyecta dispersión (López, 1985, p. 32).

La experiencia pedagógica debe pasar de saber hacer cosas a saber sobre el propio ser, a generar espacios para ser personas, a través de mantener alerta la natural capacidad inquisitiva, contemplativa y extática de los estudiantes y así convertir al proceso de enseñanza-aprendizaje en una experiencia de empatía, de compromiso, de comprensión y restauración, que solamente es posible con una actitud de apertura, de salida, de encuentro con todo lo circundante. La experiencia extática es la forma como elevamos nuestro espíritu sobre la mediocridad, la indiferencia, la negligencia en todo acto pedagógico. “El profesor ha de fomentar las pasiones intelectuales, porque son lo contrario de la apatía esterilizadora que se refugia en la rutina y que es lo más opuesto que existe a la cultura” (Cifuentes, 2014, p. 106).

Lamentablemente, en la actualidad se promueve que el maestro ha de ser neutral y no tomar partido de ninguna índole, la apología que se ha hecho de la libertad de expresión, tendencia, culto, ideología, mal entendida e interpretada, nos está llevando al libertinaje deshumanizado de una sociedad confundida y sin horizontes (Cifuentes, 2014, p. 108). El maestro, como hace Don Quijote con Sancho Panza debe entusiasmar a su discípulo por la empresa vital en que se aventura, solo entonces se vislumbra horizontes y se abren senderos. Si el maestro no contagia la pasión por lo que enseña, si no hay una simetría entre lo que se cree y se proyecta, no se podrá despertar la ilusión por el conocimiento, ni potenciar al alumno hacia los mayores logros.

Frente a las muestras de autenticidad con que Don Quijote asume su rol de caballero llevado a cabo con extremo cuidado, esmero, dedicación, hasta alcanzar la perfección, Sancho afirma: “Yo me he arrimado a buen señor, y ha muchos meses que ando en su compañía, y he de ser otro como él, Dios queriendo; y viva él y viva yo, que ni a él le faltarán imperios que mandar, ni a mí ínsulas que gobernar” (Cervantes, 2004, p. 794). Esta experiencia pedagógica une a discípulo y maestro en una misma pasión por la vida, por buscar la mejor manera de llevar adelante la empresa en la que cada uno está comprometido.

“¿No parte la educación del supuesto de que el ser humano es perfectible? Son muchos los autores que afirman que la realidad de la perfección activa en el hombre su progreso educativo” (López, 1985, p. 17). La experiencia pedagógica debería conducir al estudiante a la superación de sí mismo, a la restauración de aquellos aspectos que han deteriorado su manera de mirar, de situarse en el mundo, de valorar. Debería permitir que pueda elevarse de posiciones autorreferenciales, libre de condicionamientos, de prejuicios que nublan la recepción crítica de todo lo que le rodea. Una propuesta pedagógica debería permitir al estudiante vincular el conocimiento de algo nuevo con su historia, su cultura, su experiencia personal, y potenciar su creatividad para aplicar las nuevas nociones a realidades prácticas. Cuando se convierte al acto pedagógico

en una experiencia vital que eleva al estudiante de su estado inicial, que lo restaura y lo engrandece, el maestro puede apreciar el crecimiento de sus estudiantes, el desarrollo de su curiosidad intelectual, de su autonomía inquisitiva, de su responsabilidad con su aprendizaje y con su entorno.

4. *La necesaria formación humanística*

La educación entendida como la potenciación de la condición humana nos debe llevar a un continuo proceso de superación de las propias limitaciones y a una compenetración responsable, solidaria y auténtica con el entorno social e intelectual en el que educadores y educandos se desenvuelven. Esta perfectibilidad fundamentada en la educación extática hunde sus raíces en el “saber humanístico, saber que gira en torno a la persona humana: su conducta, sus creencias, su expresión individual, su existencia” (Contreras, 1999, pp. 4-5). Frente a la tendencia de hoy en día de pensar la educación como sinónimo de adquisición del conocimiento, las humanidades nos recuerdan que su “misión ... es ayudar a construir y transmitir más entendimiento y comprensión que conocimientos” (Contreras, 1999, p. 5).

Las asignaturas que comportan las humanidades están dirigidas a “la maduración de la persona como ser humano, [...] está[n] interesada[s] en preservar y desarrollar las artes y habilidades que encuentran su expresión en los grandes objetivos, problemas y valores del interés humano” (Cifuentes, 2014, p. 105). Las humanidades ofrecen el contexto preciso para que los estudiantes puedan llegar a: “discutir, pensar, razonar, a no conformarse, a llegar a convicciones más profundas de la vida y su dignidad como seres humanos y su papel en la sociedad, sin olvidar la esencia del ser en sí mismo” (Cifuentes, 2014, p. 110).

Fernando Rielo señala que “El joven es más ilusión que pensamiento, por eso necesita, más que amigos, un maestro” (2002, p. 25); personas que estén dispuestas a motivar su naturaleza inquisitiva, a ayudarlo a conocerse, a proponer retos y luchar por alcanzarlos, a dar unidad,

dirección y sentido a su existencia, con “sensibilidad y disciplina’, para embarcarse en la búsqueda y exploración de la condición humana, en la indagación que le permita saber quién es, de dónde viene, cuál es su historia y hacia dónde va, en fin cuál es su esencia y existencia como humano” (Cifuentes, 2014, p. 110).

La formación de los estudiantes en el ámbito universitario y su preparación para el futuro ejercicio de una profesión requiere, por tanto, no solo de los saberes

técnicos y propios de la disciplina [sino también] de los humanísticos pertinentes a la esencia del mismo ser; pues [no solo] se requiere de personas idóneas en su área [sino] ante todo de personas humanas, empáticas, que sientan lo que sienten sus congéneres, con proyección, con criterio y libertad de acción, dispuestas a restaurar una sociedad sumergida en medio de un caos de deshumanización (Cifuentes, 2014, p. 104).

Siguiendo a Fernando Vázquez Rodríguez (2016), podríamos afirmar que las humanidades flexibilizan al espíritu y dan un carácter plástico al pensamiento, presentan un horizonte más amplio de los problemas esenciales del ser humano, evitando la exagerada compartimentación del conocimiento, nos vuelven empáticos e incluyentes, y ayudan a desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades argumentativas.

Las humanidades constituyen el eje fundamental en la formación de los estudiantes, ya que, por un lado, puede combinar “instrucción y educación; aptitud y actitud; competencia y formación, autenticidad y responsabilidad” (Lacilla, 2018, p. 214), y por otro, bien conducidas, generan el espacio que permite abrir la tarea pedagógica hacia experiencias que promuevan “confianza, buena voluntad y sensibilidad frente a los valores trascendentes que nos definen como personas” (Lacilla, 2018, p. 216).

A manera de conclusión

En tiempos en los que las humanidades están siendo desplazadas o desvaloradas, es urgente recordar que no hay tarea educativa sin la transformación, elevación y proyección del estudiante hacia lo que aprecia como valioso, verdadero y auténtico. El ámbito de las humanidades proporciona el espacio para un crecimiento progresivo dentro de un proceso que involucra al educando con preguntas trascendentales, con habilidades y destrezas cognitivas y reflexivas, con los valores, historia, sociedad y cultura que lo constituyen.

Esta experiencia debe estar fundada en la educación de la energía extática, esencial al espíritu humano. La educación debe potenciar la capacidad de sorprenderse. La tarea del docente es acompañar al educando a extasiarse “ante las cosas, los acontecimientos, los principios y fundamentos, pero el maestro solo podrá enseñar con eficacia en la misma medida que él sea verdadero discípulo” (Giménez & Gómez, 2005, p. 77). Involucrarse en una tarea pedagógica implica que el maestro desarrolle su propia energía extática y proyecte lo mejor de sí mismo, como requisito indispensable para no traicionar la autenticidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Quien ha hecho del ejercicio educativo una experiencia de superación constante podrá impulsar el desarrollo de sus educandos, quien ha mirado más allá de lo evidente, sabrá identificar otras maneras de mirar en los ojos de sus alumnos, y así evitar la superficialidad y la instrumentalización del conocimiento y de las personas.

La potenciación de la condición humana es posible cuando pasamos, del saber acerca de las cosas, y del dominio y manejo de las mismas, al saber acerca del propio ser y del modo cómo afrontar la vida. Entonces, se puede dar dirección y sentido a nuestra historia, establecer los vectores que permitan encontrar la finalidad, convicción, decisión y compromiso de nuestra existencia. Las humanidades aportan el contexto en el cual se puede dar el crecimiento de todo estudiante universitario y se constituyen en una “herramienta para el profesional íntegro comprometido con una

sociedad donde pueda actuar con espíritu crítico, analítico, argumentativo y propositivo y aportar a su transformación y restauración de la dignidad del ser humano” (Cifuentes, 2014, p. 105).

Cuando se impulsa la capacidad extática de los estudiantes, la experiencia pedagógica se convierte en una vivencia crítica y creativa, que permite al educando sentir que puede aportar, que es capaz de analizar, valorar, evaluar, proponer, construir, proyectar la mejor versión de sí mismo, engrandeciendo el contexto en el que crece y actúa.

Referencias bibliográficas

- Blecua, J. M. (1999). *La enseñanza de las humanidades*. Madrid: Santillana.
- Bullock, A. (1989). *La tradición humanista en Occidente*. Madrid: Alianza.
- Cervantes, M. (2004). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Santillana.
- Cifuentes Medina, J. E. (2014). El papel de las humanidades en la educación superior en el siglo XXI. *Revista Quaestiones Disputatae. Temas de debate*, 15, 101-112.
- Contreras, C. A. (1999) *Concepto de las humanidades*. Disponible en <https://studylib.es/doc/270354/concepto-de-las-humanidades---un-virtual>
- Cordua, C. (2012). La crisis de las humanidades. *Revista de Filosofía*, 68, 7-9. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602012000100002>
- Cots, V. M. (2006). Crisis de las humanidades, crisis del canon. *Mil Seiscientos Dieciséis. Anuario*, 11, 253-260.
- Culler, J. (1988). El futuro de las humanidades. En *El canon literario* (139-160). Madrid: Arco / Libros.
- Díaz Villarreal, W. (2015). Las humanidades, la universidad y la era de la excelencia académica. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*. 17(2), 19-38. Disponible en <http://dx.doi.org/10.15446/lthc.v17n2.51270>.
- Grassi, E. (1999). *La filosofía del Humanismo. Preeminencia de la palabra*. Barcelona: Anthropos.
- Guerra, Y. M. (2008) ¿Las humanidades en crisis o la crisis de la humanidad? *Revista Educación y desarrollo social*, 2(2), 135-142. Disponible en <https://doi.org/10.18359/reds.828>

- Giménez A. & Gómez, M. I. (2005). *Pedagogos cristianos*. Loja: UTPL.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1995). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*. Barcelona: Herder.
- Jocelyn, H. D. (1973) Homo sum: humani nil a me alienum puto (Terence, Heauton timorumenos 77) *Antichthon* 7, 14-46.
- Lacilla, M. F. (2018). La libertad y su educación desde la perspectiva de Fernando Rielo. En *Proceedings Sixth World Conference on Metaphysics* (209-220). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- López, J.M. (1985). El Modelo pedagógico. *Boletín Idente*. 12
- Mollis, M. (Comp.) (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Juana Pailaya, (trad.). Barcelona: Paidós.
- Rielo, F. (2001a). Filosofía sicoética. En *Mis meditaciones desde el modelo genético* (121-142). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- Rielo, F. (2001b). Función de la fe en la educación para la paz. En *Educación desde y para la paz* (97-119). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- Rielo, F. (2002). *Transfiguración*. (2da ed.). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel Urrea.

Las Humanidades en la Universidad. La tradición humanística en la Universidad mexicana y particularmente en la Universidad Autónoma del Estado de México

The Humanities at the University. The humanistic tradition in the Mexican University and particularly in the Autonomous University of the State of Mexico

As Ciências Humanas na Universidade. A tradição humanista da Universidade Mexicana e particularmente da Universidade Autônoma do Estado do México

René Patricio Cardoso

Universidad Autónoma del Estado de México

E-mail: patriciocardoso@yahoo.com

Resumen

La tradición humanística en la Universidad mexicana y particularmente en la Universidad Autónoma del Estado de México es un ensayo que reflexiona sobre diversas concepciones que a lo largo del tiempo se han formulado sobre el humanismo y el papel que éste juega en la educación superior, esencialmente en México y particularmente en la Universidad Autónoma del Estado de México. Partimos de la visión que se impuso en México y América Latina desde el arribo de los primeros peninsulares, hasta el florecimiento de corrientes críticas y contestatarias, que han configurado un programa decolonial que podría ser impulsado en nuestras propias instituciones educativas; teniendo como meta específica, contribuir a fortalecer vínculos y la cooperación entre la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad de Cuenca.

Palabras claves: Humanismo y Educación; Humanismo y Universidad; humanismo decolonial.

Abstract

The humanistic tradition at the Mexican University and particularly at the Autonomous University of the State of Mexico is an essay that reflects on various conceptions that over time have been formulated about humanism and the role it plays in higher education, essentially in Mexico and particularly at the Autonomous University of the State of Mexico. We start from the vision that was imposed in Mexico and Latin America since the arrival of the first peninsulars, to the flowering of the critical and answering currents, which have shaped a decolonial program that could be promoted in our own educational institutions; having as a specific goal, to contribute to strengthen bonds and the cooperation between the Autonomous University of the State of Mexico and the University of Cuenca.

Keywords: Humanism and Education; Humanism and University; decolonial humanism.

Resumo

As Ciências Humanas na Universidade. A tradição humanista da Universidade Mexicana e particularmente da Universidade Autônoma do Estado do México é um trabalho que reflete várias concepções que ao longo do tempo foram formuladas sobre humanismo e o papel que desempenha no ensino superior, basicamente no México e particularmente na Universidade Autônoma do Estado do México. Nos partimos da visão que foi imposta no México e na América Latina, desde a chegada da primeira peninsular, até o florescimento de versões críticas e de respostas, que moldaram um programa descolonial que poderia ser promovido a partir de nossas próprias instituições de ensino; tendo como objetivo específico contribuir para fortalecer os laços e formas de

cooperação entre a Universidade Autônoma do Estado do México e a Universidade de Cuenca.

Palavras-chave: Humanismo e Educação; Humanismo e universidade; humanismo descolonial.

Introducción

Esta invitación me ha causado una gran emoción porque me da la oportunidad de regresar a la universidad en donde me formé. Estaba recordando que hace muchos años ya, en este mismo espacio realizábamos asambleas estudiantiles, hacíamos debates; y aquí nos organizábamos para salir a las calles. La vida universitaria en esta institución me dio la oportunidad de ser lo que ahora soy. Tuve la oportunidad de estudiar Sociología y Filosofía, por lo tanto, esta es mi Alma Mater original. Pero tengo en mi historia –también- la influencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que me formó como maestro y doctor. Durante casi 20 años fui profesor del Colegio de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; y finalmente, tuve la suerte de incorporarme como profesor definitivo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Estas tres instituciones me ponen una gran responsabilidad para presentarles un trabajo, que pretende ser una revisión profunda sobre algunos elementos que tienen que ver con el Humanismo y las Humanidades. Humanismo y Humanidades en los procesos educativos desde la experiencia mexicana y latinoamericana que contemple además la experiencia ecuatoriana, como parte de la totalidad de América Latina.

Dos observaciones iniciales

La primera es una concepción sobre el tiempo. No concibo el tiempo como esa estructura lineal de pasado, presente y futuro, pues que pienso que el tiempo fundamentalmente es una estructura circular, en la cual, el pasado forma parte del presente mismo. Hace un momento escuché una alusión a Marx y decía que –para él- el pasado es una losa que pesa sobre el presente; quiere decir que el pasado está presente en el hoy; no se ha quedado como un acontecimiento que se fue. Todo pasado se manifiesta de múltiples formas en el presente y nos abre posibilidades para construir un futuro; un futuro como expectativa, que también es presente. El futuro se construye en el presente mirando hacia el pasado. Carlos Marx (1981) escribió en *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*:

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos. (pp. 404-498)

La segunda cosa que me gustaría dejar en claro es que, el punto de vista que voy a presentar es mi punto de vista; y si ustedes están de acuerdo, o si alguno de ustedes está de acuerdo, que bueno para mí, y si no están de acuerdo, mucho mejor todavía. ¿Por qué razón mejor aún? Porque quiere decir que el pensamiento sobre el humanismo y las humanidades no es homogéneo, no es monolítico y que existe la posibilidad de discrepar sobre eso. Y si existe esa posibilidad de discrepar, que no me pidan a mí, ni les pidan a los que piensan como yo, que nos alineemos a los pensamientos de grupos que desde estructuras de poder o desde alguna posición hegemónica nos pretendan imponer su pensamiento.

Quiero agradecer a mis amigas Ana Luz y Cata León, así como a Humberto Chacón, viejo amigo también; compañeros que están aquí presentes, y

a quienes no les voy a decir Sra. Vicerrectora, ni Sr. Decano, porque estoy en contra del culto a la personalidad. Por ventaja soy su amigo y les puedo decir Cata, Humberto o Ana Luz. El culto a la personalidad debe ser combatido, pues es necesario ir deconstruyendo relaciones de poder que nos impiden pensar libremente. En general, puedo decir que la reverencia a quienes detentan el poder nos castra la posibilidad de un pensamiento autónomo, como parte de la construcción de un nuevo proyecto de humanidad.

Quisiera decir también, que las humanidades tienen que ser eminentemente subversivas. Deben subvertir todos los órdenes posibles y en todos los espacios a su alcance; porque lo humano es esencialmente transformador; ahí radica la posibilidad real de construir unas humanidades y un humanismo para el siglo XXI.

La tradición humanística en la Universidad Mexicana

El presente trabajo es un breve recorrido por el difícil camino que han recorrido las humanidades en la universidad mexicana, y particularmente en la Universidad Autónoma del Estado de México, donde se encuentra la Facultad de Humanidades.

Naturalmente que, para llegar a este momento, tendremos que referirnos al origen de la universidad mexicana, mismo que se remonta al 21 de septiembre de 1551 cuando fue fundada la Universidad Real y Pontificia de México, en el entonces Virreinato de la Nueva España; pero no nos detendremos ahí, aunque habría que hacer una reflexión: ¿Qué había antes del 21 de septiembre de 1551 en estas tierras que hoy se pueden conocer como Abya Yala? ¿Había acaso, un vacío territorial con un vacío de pensamiento? ¿Existía un vacío de cultura?; si la respuesta es negativa, ¿qué pasó con esa herencia que nos legaron las culturas de los pueblos de Abya Yala? Dicho legado no fue incorporado en lo que se constituyó la tradición de las humanidades en la real y pontificia universidad, y como hemos dicho, es el antecedente de lo que hoy es la Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM). Debemos reconocer, sin embargo, que, si bien es cierto, el legado de las culturas de nuestros pueblos originarios, no estaban en su origen, sí están presentes hoy, y seguirán en el futuro.

Haremos un recorrido por la universidad mexicana después de la declaratoria de independencia nacional en septiembre de 1821, poniendo atención a las posteriores reformas de Benito Juárez y al empuje que le dio Gabino Barreda, orientado por el pensamiento positivo de Augusto Comte, visión que entró en crisis junto al gobierno de Porfirio Díaz. Señalaremos algunas ideas en torno al papel que jugó el Ateneo de la Juventud, y especialmente al que desempeñó José Vasconcelos en el desarrollo de la educación y la universidad mexicana; hechos trascendentales para el desarrollo del humanismo en México, reconociendo su influencia profunda en la universidad latinoamericana, en la universidad ecuatoriana y por supuesto, en nuestra universidad, la Universidad de Cuenca.

En 1910, Justo Sierra funda la Universidad Nacional de México, pero fue el 22 de mayo de 1929 cuando Emilio Portes Gil decreta la autonomía de la Universidad, convirtiéndose en la Universidad Nacional Autónoma de México. Con Vasconcelos se consolida la UNAM, él fue quien formuló su lema: “Por mi raza hablará el Espíritu”. Este lema, que me ha causado conflicto, pues unos dicen que el lema completo sería: *Por mi raza mestiza hablará el espíritu universal*, pero otras versiones sostienen que el lema fue: *Por mi raza hablará el Espíritu Santo*.

Haremos mención de los acontecimientos del 68, la huelga estudiantil de 1999, para detenernos en las formulaciones actuales y las perspectivas que las humanidades tienen en la universidad mexicana, a partir de las propuestas de la *IV Transformación* del presidente López Obrador y los cambios que se realizan a la Constitución mexicana en esta materia, cambios impulsados por las Facultades de Filosofía y Humanidades, la Asociación Filosófica de México y el Observatorio Filosófico de México entre otras instituciones educativas del país.

Particularmente, abordaremos la historia de la Universidad Autónoma del Estado de México, desde que fue fundado el Instituto Científico y Literario, hasta los últimos cambios realizados en la Facultad de Humanidades de la UAEM y concretamente en su licenciatura en Filosofía. Para concluir señalando algunas pautas para la discusión del futuro de las humanidades en nuestras universidades y específicamente una propuesta para establecer mayores relaciones de cooperación académica entre la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad de Cuenca.

El Humanismo y las Humanidades en la Universidad

Para hablar sobre las humanidades en la universidad, es necesario, en primera instancia, reflexionar sobre el humanismo. Concepto-categoría que a lo largo de nuestra historia a desempeñado un papel fundamental en las distintas sociedades y que, a pesar de su trascendencia -o posiblemente por ella-, no ha estado exenta de complejos debates sobre su sentido y comprensión.

Planteamos, en primer lugar, un conflicto metodológico. ¿Cómo y desde dónde pensar el humanismo? ¿Cómo y desde dónde pensar las humanidades? Si pensamos, por ejemplo, desde la Sorbona de París, o si pensamos desde la UAEM, o si lo hacemos desde la Universidad de Cuenca, vamos a tener conclusiones distintas, porque ecuatoriano desde Cuenca, es diferente de lo mexicano desde Toluca; y porque ambos son distintos a lo francés. Los problemas de los parisinos son suyos, y los de los cuencanos son nuestros, aunque mucho podamos compartir con ellos.

Como decía Martí, no podemos resolver nuestros problemas con las ideas de París; por lo tanto, el humanismo que debemos producir es un humanismo sobre nuestras propias experiencias y necesidades. Es falso sostener que lo humano es universal; lo humano no puede universal

porque los sujetos que constituyen esa humanidad somos de carne y hueso, somos distintos, estamos en distintos lugares, y pensamos y sentimos diferente.

Por ejemplo, al preparar este escrito, recordé un trabajo de Gabriel Méndez Plancarte, (1945) *Los Fundadores del Humanismo Mexicano*, donde afirma que: [...] el humanismo grecolatino es una de nuestras más hondas y fecundas raíces, uno de los elementos vitales y específicos que han plasmado nuestra fisonomía espiritual y han contribuido a formar lo que bien podemos, sin rústica jactancia, llamar la cultura mexicana. (p. 242)

Y en el Índice del Humanismo Mexicano –dice-, “me atreví a esbozar un panorama del no interrumpido desarrollo de esa tradición humanística en México, desde el siglo xvi hasta nuestros días”. (Méndez, 1944, p. 47). Por supuesto que muchos estarán de acuerdo con afirmaciones de este tipo, pero muchos otros no compartiremos dicha forma de pensar. Para nosotros, la posibilidad de avanzar en la construcción de un humanismo como categoría y concepto contemporáneo, como una forma de entender el mundo parte del desacuerdo con dicha tradición. Que pueden estar establecidos en nuestras universidades, que pueden formar parte de nuestras normas y que pueden incluso formar parte de nuestras leyes, no garantiza la certeza y universalización de aquellos conceptos. Hay que subvertir esas formas de pensar, aunque subvertirlas implique, incluso arriesgarse. Muchos han sido expulsados de las universidades en distintos tiempos por pensar distinto a los regímenes. Un ejemplo podría ser lo sucedido en 1968 en México.

Orígenes de la Universidad Mexicana

El 21 de septiembre de 1551, por Cédula Real de Felipe II, sobre lo que hoy son los vestigios arqueológicos de la vieja México –Tenochtitlan, se fundó la Real Universidad de México, aunque no fue inaugurada sino hasta el 25 de enero de 1553, inspirada en las tradiciones de las universidades medievales; con cuatro facultades mayores: Teología,

Cánones, Leyes y Medicina; y una facultad menor, la de Artes; además, se impartían clases sueltas de lenguas indígenas, astrología y otras. A la Real Universidad de México se le agregó el calificativo de Pontificia, en 1559, gracias a una Bula del Papa Clemente VIII, constituyéndose como la Real y Pontificia Universidad de México, la que con no pocos esfuerzos permanecería abierta hasta el 30 de noviembre de 1865, fecha en la que fue cerrada por disposición de Maximiliano de Habsburgo.¹ La universidad copió lo administrativo de la Universidad de Bolonia y lo educativo, de la Universidad de París; con una metodología didáctica tradicional, medieval-escolástica. (Escuela Cima, s/f.)

En la Real y Pontificia Universidad de México se formaron teólogos y algunos miembros de la burocracia novohispana. (Marsiske 2006) Las universidades en México, como todas aquellas que se crearon durante la época colonial, tenían una función básica: contribuir a la creación de las mejores condiciones ideológicas para favorecer la dominación ideológica de los pueblos originarios de lo que hoy se reivindica como Abya Yala. En una reseña de Graciela Bellón al libro titulado *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, (Marsiske, 2006) señala que, durante el periodo colonial,

[...] la Universidad jugaría un papel clave en el eje que quería la Corona para la Universidad: además de encargarse de la educación de los naturales de la tierra y de los hijos de los españoles, debía procurarse que la evangelización de los indios estuviera a cargo del clero secular, por lo cual se requirió que los clérigos se formaran en la Universidad para poder consolidar a la nueva iglesia. (p.18)

1. El 28 de octubre de 1538, mediante la bula papal *In Apostolatus Culmine*, se fundó en Santo Domingo la Universidad de Santo Tomás de Aquino, aunque no recibió el reconocimiento oficial del Reino de España hasta 1558; esta universidad adoptó el modelo la Universidad de Alcalá de Henares. La Cédula Real del 12 de mayo de 1551 creó la Universidad de San Marcos de Lima, que a la postre fue conocida como “Real y Pontificia Universidad de la Ciudad de los Reyes de Lima”.

Estas prácticas educativas llevaban aparejado el combate a todo lo que la Iglesia denominaba paganismo y herejía. En ejemplo de lo dicho fue el acto de barbarie cometido por el franciscano Diego de Landa, obispo de la arquidiócesis de Yucatán el 12 de julio de 1562 con el denominado *Auto de fe de Maní*.² Sin embargo, es necesario resaltar que en este período contamos con destacados humanistas de la talla de Fray Bartolomé de las Casas, Vasco de Quiroga, o Fray Juan de Zumárraga, entre otros. De las Casas que se destacó por la famosa controversia con Ginés de Sepúlveda, en torno a la naturaleza de los indios; polémica que a juicio de Enrique Dussel constituye el inicio de la modernidad, desde América Latina. Es el primer momento en el que se empieza a discutir sobre la naturaleza de los indios, tema que dista mucho de ser clerical.

Juan de Zumárraga, uno de los fundadores del Colegio Imperial de Santa Cruz (1536), se consagró a la educación superior de los indígenas, marchando en contracorriente de la época. Digamos de paso que es una equivocación referirse a los habitantes de estas tierras como indios o indígenas, aunque Colón haya pensado que llegaba a las Indias Occidentales; pero no solo por eso, sino porque existía la necesidad de eliminar la cultura de estos pueblos, y esto se conseguía dándoles un calificativo que los homogenice, haciendo que todos tengan la misma característica, la misma naturaleza, la misma humanidad: bárbaros, que se enfrentaban a la civilización. Pero como la prosperidad económica del virreinato dependía de que se garantice a los españoles una posición privilegiada, por encima de los indígenas, las autoridades virreinales retiraron el apoyo económico al Colegio de Tlatelolco y ordenaron que ya no se impartieran clases de humanidades y teología, para quedarse solamente con la enseñanza del catecismo a los niños indígenas. (Rojas, 2016, p.436)

Un intento importante de reconfigurar el humanismo pontificio y real que imperaba en la época se produjo a partir de 1572, con la llegada de la

2. El auto de fe de Maní ocurrió en la provincia de Yucatán, México, el 12 de junio de 1562 y consistió en la quema de un número considerable de imágenes de culto, objetos sagrados y códices de la cultura maya.

Compañía de Jesús a la Nueva España, que puso nuevamente en evidencia el dilema planteado desde los primeros años de conquista: priorizar la educación indígena o mejorar el nivel cultural de los criollos. A decir de Rojas Galván, (2016) “la educación humanista que impartieron los jesuitas desde su arribo a la Nueva España, hasta su expulsión en 1767, facilitó, por un lado, la integración social, y por otro, la promoción social de los que formaban parte de grupos sociales populares”. (p. 439)

En 1778 fue abierta la Real Escuela de Cirugía y en 1792 el Real Colegio de Minería. Dos años más tarde fue establecida la Academia de San Carlos, para el estudio de las Bellas Artes. Este es un programa del crecimiento de las humanidades en la universidad mexicana. No se pretendía en ese momento establecer la facultad de humanidades, pero estaban definiendo programáticamente lo que constituía para ese momento las humanidades.

El Positivismo y su repercusión en América Latina

El positivismo, durante el siglo XIX jugó un papel crucial para el desarrollo de las humanidades en toda Latinoamérica; y podemos decir que el cultivo y la difusión de cierto humanismo, en la Nueva España, por ejemplo, como en toda América Latina, no se modificó significativamente hasta bien avanzado el siglo XIX.

Después de la escolástica, -dice Leopoldo Zea (1976)- ninguna otra corriente filosófica ha llegado a tener en Hispanoamérica la importancia que tuvo el positivismo. Por lo que se refiere a la escolástica, su arraigo y vigencia dependieron de la concepción que sobre el mundo y la vida tuvieron los pueblos que conquistaron y colonizaron esta parte de América (p.77)

A inicios del siglo XIX, México atravesaba por un proceso de definiciones importantes, pues recién se había incorporado a la vida independiente. Los cambios impulsados desde el *Grito de Dolores* (1810) hasta

septiembre de 1821, cuando el *Ejército Trigarante* bajo el mando de Agustín de Iturbide entró triunfante en la ciudad de México no cubrieron las expectativas anheladas. La independencia no se consolidó en toda su magnitud. El mismo Iturbide, que había participado en las luchas por la independencia de México años atrás, -1822- fue proclamado y coronado emperador, con el nombre de *Agustín I*, aunque abdicó en marzo de 1823. Desde ese momento, hasta finales del siglo, la inestabilidad política en el país fue una de sus principales características.

Esta circunstancia sirvió para que muchos historiadores plantearan que, si habíamos logrado la independencia política, había que luchar por la independencia mental. Independencia mental que no quería decir asimilémonos de lo europeo; quería decir: reconozcámonos como sujetos productores de identidad, como sujetos productores de cultura, como sujetos productores de humanismo, y desde esta parte de la tierra presentémonos al mundo como lo que somos. El nuestro humanismo, desde esa perspectiva tenía que ser anticolonial, tenía que ser anticlerical, y estar en contra de las distintas formas de dominación que imperaban es la época. Debía, por tanto, incorporarse a los procesos de liberación de todos los sujetos, hombres y mujeres, en todos los espacios de la vida de América Latina, lo que incluye la educación y las universidades.

Fue con Benito Juárez que México adquirió cierta estabilidad política; y también con él, un conjunto de transformaciones impulsadas por las *Leyes de Reforma*. Él fue quien en 1867 nombró a Gabino Barreda como director de la Escuela Nacional Preparatoria y desde ese momento, Barreda y el positivismo fueron ganando espacio en la educación mexicana hasta convertirse en los pilares centrales de la educación mexicana. Al concluir su conocido discurso *Oración Cívica* (1867) Barreda dijo: “que en adelante sea nuestra divisa libertad, orden y progreso; la libertad como medio; el orden como base y el progreso como fin ...”. (p. 18)

Con Juárez, dice Gabriel Vargas Lozano, (s/f) inicia en México el proceso de construcción de la modernidad, apoyándose en las ideas de

la Ilustración: el liberalismo y el positivismo; especialmente en los tres grandes pensadores que influyeron en la educación, en la política y en la ideología en México y América Latina: Augusto Comte (1798-1857); John Stuart Mill (1806-1873) y Herbert Spencer (1820-1903). “Precisemos que los tres autores mencionados comparten las concepciones básicas del positivismo, pero tienen entre sí posiciones encontradas sobre diversos temas como sería su concepción de la sociedad”. (p.1)

Tanto la escolástica como el positivismo se empeñaron en negar la existencia o valides de concepciones, prácticas y tradiciones de pueblos que habitaron Abya Yala, anteriores a 1492. Pareciera que no existía nada antes de Colón. Sin embargo, multitud de prácticas y cosmovisiones permanecieron ocultas y en la resistencia; no han desaparecido versiones del humanismo que practicaban nuestros pueblos originarios; esas cosmovisiones viejas en las cuales, la idea de la circularidad del tiempo ya estaba presente.

Del positivismo latinoamericano podríamos destacar figuras como Gabino Barreda (1820-1881) en México, Enrique José Varona (1849-1933) en Cuba, Belisario Quevedo (1883-1921) en Ecuador, José Enrique Rodó (1871-1917) en Uruguay, José Victoriano Lastarria (1817-1888) en Chile, o José Ingenieros (1877-1925) en Argentina, por mencionar algunos. Esta corriente posibilitó un eficiente combate a la Escolástica; filosofía que había predominado en América Latina durante siglos. Gracias a ideas como éstas, se logró arrebatarse a la Iglesia Católica el monopolio de la educación, la cual pasó a ser obligación del nuevo estado laico. Por otro lado, se buscaba en la educación estatal un carácter científico y universal.

El positivismo argumentaba que la verdadera libertad no puede consistir más que en la sumisión racional a las leyes de la naturaleza, y que los fenómenos del mundo debían verse como sucesos regulados por leyes universales. Postulaba que el conocimiento científico debe basarse en los hechos comprobados por la experiencia; siendo esto válido tanto para los

fenómenos de la naturaleza como los de la sociedad. Pero no se habían dado cuenta que, muchas veces nuestros propios sentidos nos engañan, por ejemplo, la visión: cuando en las noches estrelladas miramos las cielo, no nos damos cuenta que no estamos viendo las estrellas, creemos que las estamos viendo, pero es la luz que esas viejas estrellas nos mandaron lo que vemos, y cuando su luz llega a nuestra retina pensamos que en ese momento ellas están en aquel lugar que las miramos. No es cierto que cuando uno mire las estrellas ellas ahí están. El sol que es la más cercana de las estrellas está a ocho minutos de distancia de tiempo de cuando lo miramos.

Una de las tesis centrales del positivismo dice que para cualquier tipo de conocimiento válido existe solamente una posibilidad: utilizar el método científico, que en lo fundamental se basa en la observación, la experimentación y/o la comprobación de los hechos. El positivismo postulaba que la realidad tiene un orden único que tiende al progreso; y, que dicho progreso debe alcanzarse sin destruir el orden establecido. Afirmaba también que el verdadero conocimiento, el conocimiento científico es atemporal, pero tiene valor universal. Sin embargo, como afirma Leopoldo Zea (1985), el positivismo, más bien fue utilizado como instrumento para consolidar el poder de un grupo político-social en su pugna con otros grupos; y aunque en sus inicios estuvo vinculado al nombre de Juárez, en México es imposible desligarlo del porfirismo y el grupo político de los científicos.³

En 1878, cuando apenas asumía el poder el general Porfirio Díaz, surgió en la capital mexicana un nuevo grupo político que se manifestó en el periódico *La Libertad*; que tenía como lema central “orden y progreso”. El Nuevo grupo se autodenominó conservador-liberal; para ellos su meta era la libertad, pero con métodos conservadores; es decir, se oponían a los métodos revolucionarios y apostaban por la evolución.

3. Entre los “científicos” más destacados que se integraron al gobierno de Porfirio Díaz en el último período, podemos mencionar a: José Ives Limantour, Justo Sierra, Pablo Macedo, Miguel Macedo, Joaquín Diego Cassasús, Ramón Parra y otros.

El orden que postula *La Libertad* consistía en eliminar de una vez por todas la anarquía, que según ellos había caracterizado el período liberal, al amparo de la constitución de 1857. Justo Sierra, el mismo que había colaborado con Benito Juárez, aunque más tarde adoptó posiciones conservadoras, llegando a ser Subsecretario de Instrucción Pública y posteriormente Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, refiriéndose a los constituyentes del 57, afirmó lo siguiente:

Nuestra ley fundamental, hecha por hombres de raza latina, que creen que una cosa es cierta y realizable desde el punto de vista de que es lógica; que tienden a humanizar bruscamente y por la violencia cualquier ideal; que pasan un día del dominio de lo absoluto al de lo relativo, sin transiciones, sin matices y queriendo obligar a los pueblos a practicar lo que sólo resulta verdad en las regiones de la razón pura; estos hombres, quizá nosotros somos de ellos, que confunden el cielo con la tierra, nos hicieron un código de alianza elevado y noble, pero en el que todo tiende a la diferenciación, a la autonomía individual llevada a su máximo, es decir, al grado en que parece cesar la acción de los derechos sociales y todo se convierte en derechos individuales. (Citado en Zea, 1976 p. 155)

Justo Sierra postuló un nuevo orden que limitaba las libertades del pasado. En este afán se configuró lo que se denominó *tiranía honrada*, misma que se iba a encarnar en el gobierno del general Porfirio Díaz, quien llega al poder el 26 de noviembre de 1876, después de levantarse en armas contra el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada. Con Díaz empezaba la era de los científicos, pero al mismo tiempo, el surgimiento de la reacción antipositivista concretada en el Ateneo de la Juventud.

Uno de los principios que Sierra defendió para la fundación de la Universidad Nacional fue el principio de laicidad. En su argumento ante los diputados, Sierra expuso lo siguiente:

Una Universidad es un centro de donde se propaga la ciencia, en que se va a crear ciencia; ahora bien, señores diputados, la ciencia es laica, la ciencia no tiene más fin que estudiar fenómenos y llegar a esos fenómenos últimos que se llaman leyes superiores. Si la ciencia es laica, si las universidades se van a consagrar a la adquisición de las verdades científicas, deben ser, por la fuerza misma del término, instituciones laicas. (Citado en Valadés, 2014, p. 437)

La Universidad Nacional Autónoma de México fue fundada el 22 de septiembre de 1910, dando cumplimiento al decreto del 26 de mayo, que formalizaba su Ley Constitutiva presentada por Justo Sierra. Con esa ley, las escuelas de Bellas Artes, Nacional Preparatoria, de Ingenieros, de Medicina y de Jurisprudencia pasaron a formar parte de la Universidad. También se creó la Facultad de Altos Estudios, con la Sección de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

En 1929, se incorpora la Escuela Nacional de Medicina Veterinaria, la Dirección de Estudios Biológicos, con el nombre de Biología; el Observatorio Nacional, y el Departamento de Exploraciones y Estudios Geológicos, con el nombre de Instituto de Geología; se crea la Facultad de Comercio y Administración, y la Escuela Nacional de Jurisprudencia, al mismo tiempo que cambia de nombre a Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, funda su Sección de Economía. El 6 de junio de este año se estatuye la autonomía universitaria. (Bautista, 2008).

La Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se fundó en 1924, teniendo como antecedente a la Escuela Nacional de Altos Estudios de la Universidad fundada en 1910. Su objetivo desde un principio fue: prolongar el legado histórico de la cultura humanística, a más de impulsar la reflexión crítica sobre temas relacionados con el pensamiento, la educación y la creación artística.

En 1934, adquirió el nombre de Facultad de Filosofía y Bellas Artes y quedó conformada por la Escuela Nacional de Arquitectura, la Escuela

Nacional de Artes Plásticas, la Escuela de Filosofía y Letras y la Escuela Superior de Música. En 1936, la facultad cambia su nombre y fue conocida como Facultad de Filosofía y Estudios Superiores. En 1938 retoma el nombre de Facultad de Filosofía y Letras.

Crisis del positivismo mexicano y el Ateneo de la Juventud

El positivismo entró en crisis justamente por su formulación epistemológica que dejaba fuera del espacio lo humano, la cultura se quedaba sin cabida, porque no había como verificar empíricamente lo que los humanistas estaban pensando. Fue cuando el Ateneo de la Juventud, constituido por un grupo de intelectuales, cuestionaba el positivismo; pero lo cuestionaba porque era un reclamo existencial; no era un cuestionar sin sentido. Fundamentalmente porque el positivismo les había dejado fuera de la historia y todos los sujetos, todos los grupos humanos necesitan encontrar en la historia su momento, porque eso les da vida. Y porque la vida, como plantea el Sumak Kawsay es el elemento que nos hace avanzar hacia un futuro con sentido.

Hay mucha información sobre el Ateneo, por lo que no vamos a detenernos en esto. Nos referiremos más bien a Vasconcelos, un personaje muy importante en la historia de la cultura latinoamericana; él postulaba que la universidad estaba obligada a comprender que el Espíritu es la máxima expresión de la Raza cósmica, la Raza universal. Pensaba que todas las razas que existieron a lo largo de la historia de la humanidad iban a dar lugar a una raza superior, una raza síntesis de las demás, que era el futuro de la humanidad. Naturalmente, no se había dado cuenta que dicha forma de pensar eliminaba la diversidad, y ponía en peligro el futuro de la humanidad, pues pensaba en una raza hegemónica.

En otro ámbito de cosas, Vasconcelos se da cuenta de las grandes diferencias entre México y Estados Unidos, y concluye que México está atrasado, que deberíamos ir hacia el progreso, por lo que propone un proyecto educativo que se adelante en el tiempo. De ahí nació la

Universidad Nacional Autónoma de México, en la cual, años más tarde se integraría el Colegio de Estudios Latinoamericanos, espacio donde germinarían los aportes que hoy conocemos como la Historia de las Ideas, corriente tan amplia, de la cual muchos de quienes estamos aquí, hemos participado. La historia de las Ideas significó un viraje epistemológico que permitió construir nuevos espacios para el desarrollo de las humanidades. Espacios que repercutieron de forma importante en toda América Latina, y no solo en América Latina, sino en Europa y el mundo entero. Y nuestra facultad, la facultad de Filosofía empezó a estudiar historia de las ideas, yo mismo en estas aulas conocí a Leopoldo Zea; tuve la oportunidad de ser alumno suyo en el Colegio de Estudios Latinoamericanos de la UNAM y tuve la posibilidad de comprender que el pensamiento latinoamericano, entre otras corrientes del pensamiento.

Regresando un poco al positivismo. El positivismo en México –dice Zea, (1968)- fue combatido duramente por distintos grupos políticos y religiosos; pero hubo uno, formado en su propio seno. “Se trata de un grupo de jóvenes que se sintieron estrechos dentro de la filosofía que los había inculcado. [...] Se trata de una generación de autodidactas, de hombres que tuvieron que buscar fuera de la circunstancia cultural en que se encontraban una nueva forma de sentir la vida. Este grupo fue el de la generación llamada del Ateneo de la Juventud”; pero como dice más tarde, no se trataba solamente de una generación, sino de una nueva generación de la cual era expresión la del Ateneo. (p. 29)

El Ateneo surge en un momento clave de la historia de México; por un lado, el gobierno de Porfirio Díaz entraba en su fase final, y por otra, se estaban consolidando las condiciones que harían posible la Revolución Mexicana. Además, aparece cuando la propia doctrina estaba en decadencia, pues dejó de ser la filosofía del progreso suponer que éste ya se había alcanzado. Una vez alcanzados los fines perseguidos, dice Zea, la teoría se convirtió en algo muerto: ya no había problemas que resolver, todo había sido resuelto por el método, tal como lo había enseñado a practicar Gabino Barreda (Zea, 1968, p. 434).

Todo lo que no podía ser explicado por el método positivo era rechazado por metafísico; de este modo, las manifestaciones del espíritu humano, así como todos los ámbitos de la cultura perdieron sentido; principio contra el cual los ateneístas se revelaron, a tal punto que como dice García (1922), “el interés de los ateneístas terminó en *descubrimiento* de las humanidades y la filosofía” que prácticamente había desaparecido. “Modernismo literario y antipositivismo filosófico, agrega eran interpretados por muchos intelectuales de la época como manifestaciones de una misma tendencia histórica general, caracterizada por la vuelta a los valores espirituales y estéticos, a la que se denominó «renacimiento idealista»” (p. 3)

Los ateneístas pensaban que con ellos se habría una nueva etapa del pensamiento en México; y aunque no necesariamente estuvieron vinculados con la oposición al gobierno de Díaz, Vasconcelos buscó integrarse al grupo con el nuevo régimen, “poniendo en paralelo la «revolución antipositivista» del Ateneo con la «revolución anti porfirista» de Madero”. Entre los personajes más destacados, lo que no resta importancia de otros, podemos señalar a Alfonso Reyes, Antonio Caso, José Vasconcelos y Pedro Henríquez Ureña. También podemos recordar a Jesús T. Acevedo, Alfonso Cravioto, Diego Rivera, Ángel Zárraga e Isidro Fabela.

José Vasconcelos fue un destacado intelectual que aportó mucho a la transformación de la educación mexicana, sus aportes rebasan los realizados en el Ateneo de la Juventud y su apoyo político a Madera, en tiempos difíciles para el país. En el gobierno del presidente interino Adolfo de la Huerta fue nombrado Rector de la Universidad Nacional de México; y en el de Álvaro Obregón, Secretario de Instrucción Pública, en cuyo ejercicio realizó la primera reforma educativa de grandes dimensiones después de la Revolución Mexicana. En 1921 contribuyó a la fundación de la Secretaría de Educación Pública.

Pensaba que había que reconocer lo mexicano, estudiarlo y difundirlo; y a partir de ello construir un esquema de educación propio, sin copiar modelos extranjeros, tanto en organización escolar, contenidos y

métodos educativos. La educación, para él, debía devolver la confianza a los mexicanos y abandonar el complejo de inferioridad. Imaginario que habría que ponerlo en duda.

Vasconcelos –dice Josefina Vásquez (1970)- veía con una gran claridad los múltiples aspectos del problema mexicano: educación indígena para asimilar la población marginal; educación rural para mejorar el nivel de vida del campo mexicano; educación técnica para elevar el de las ciudades; creación de bibliotecas; publicación de libros populares; popularización de la cultura, etc. (p. 138)

Haciendo una síntesis de los aportes de Vasconcelos a la educación y las humanidades en México, el colombiano Javier Ocampo López (2005) escribe lo siguiente:

En la Historia de la Educación Iberoamericana, el humanista y educador José Vasconcelos, es el filósofo del nacionalismo y de la iberoamericanidad, en un pueblo mestizo producto del hibridismo de tres pueblos y culturas. En su obra educativa en el primer lustro de la Década de los Veinte en México, se propuso hacer de la escuela una casa del pueblo y del maestro un líder de la comunidad. Después de la Revolución Mexicana, Vasconcelos fortaleció la identidad del país azteca y en su pensamiento y acción educativa se propuso señalar a los mexicanos y a los iberoamericanos que el estímulo a la educación es el único camino para superar la crisis nacional y alcanzar la meta del desarrollo y progreso de estos países. Su gran gestión en la Universidad Nacional de México y en la Secretaría de Instrucción Pública, que lo llevó a elevar el nivel educativo y cultural del pueblo mexicano, lo convirtió en el ejemplo para los estadistas y educadores en este pueblo de Iberoamérica que transmite hacia el futuro la esencia de una “Raza cósmica”, síntesis de la cultura universal. (p.159)

Aunque hoy podríamos estar en desacuerdo con muchas de las cosas que escribió Vasconcelos, no podemos desconocer que fue un aporte

fundamental a la presencia de las humanidades en la educación mexicana. Sin embargo, es indispensable señalar que en esta misma dirección abonaron otros procesos históricos, reconfigurando las visiones que sobre el humanismo y las humanidades se han tenido. Nos referiremos rápidamente a algunos procesos.

Los movimientos estudiantiles del 68 y de 1999 en México

El Movimiento del 68 en México de gran envergadura, que transformó la vida social y política del país, a tal punto que podríamos decir que uno era el México antes de 1968 y otro el posterior. Dicho movimiento buscaba un cambio profundo en la vida política y social del país; pugnaba por mayores libertades civiles y políticas, y la disminución de tan grandes desigualdades que caracterizaban al México de la época. Buscaba la libertad de los presos políticos, la disminución del autoritarismo político ejercido durante años por el partido en el poder; y contó con la amplia participación del movimiento estudiantil, destacándose la Universidad Nacional Autónoma de México, El Instituto Politécnico Nacional, La Universidad Autónoma de Chapingo, la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, entre otras Universidades públicas y privadas.

Los estudiantes realizaron durante varios meses un conjunto de manifestaciones de protesta por la situación política del país, en solidaridad con la Revolución cubana y aspectos puntuales como la derogación de los artículos 145 y a45 bis del Código Penal Federal, que instituían el delito de disolución social; la destitución de los jefes de policía, etc. Sin embargo, la intolerancia política del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz y la rigidez del sistema político, condujeron a la masacre del 2 de octubre, en la que murieron un número indeterminado de personas, que según diversas fuentes podrían situarse alrededor de las 3.500, aunque Díaz Ordaz reportó al día siguiente la muerte de solo 26 personas.

Los acontecimientos del 68 sacudieron la conciencia moral de todo el país, impactaron en el continente y repercutieron a escala mundial, por lo que se convirtió en un suceso que contribuyó a la transformación política de México

Los acontecimientos de 1999 en la Universidad Nacional

El 15 de marzo de 1999, el Consejo Universitario de la UNAM, presidido por su rector el Dr. Francisco Barnés de Castro, aprobó la reforma al Reglamento General de Pagos, con lo que se imponía el alza de las cuotas de la UNAM; acto que fue considerado por los estudiantes como un paso hacia el proceso de privatización de la enseñanza universitaria, aspiración que había sido defendida durante años por los estudiantes, junto a la autonomía universitaria. La medida del rector Barnés se inscribía en el sistema político autoritario y en las nuevas políticas que en el campo educativo debía realizar el gobierno de México para estar en sintonía con el Tratado de Libre Comercio, que el gobierno de Carlos Salinas había firmado en 1992 y que entró en vigor el 1 de enero de 1994.

La huelga estudiantil en contra de la reforma del Reglamento General de Pagos o simplemente alza de las cuotas de estudio, inició el 20 de abril de 1999, pero no solo se limitó a la abrogación del RGP, sino que buscó la recuperación del pase automático, eliminado en 1997; la propuesta de un Congreso democrático y resolutivo; el desmantelamiento del aparato represivo establecido por las autoridades universitarias; la ruptura definitiva de la UNAM con el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C.), con todas sus implicaciones; y, la libertad de todos los presos políticos.

La intransigencia de las autoridades universitarias, su falta de disposición al diálogo, entre otros elementos, desencadenaron una huelga general que duró hasta el domingo 6 de febrero del 2000, cuando, por órdenes del presidente de la República, Ernesto Zedillo Ponce de León, la Policía

Federal Preventiva ingresó a la Universidad Nacional, detuvo a más de 700 estudiantes y la intervinieron hasta el 23 de abril de dicho año. (Desinformémonos, 2019)

La creación del Colegio de Estudios Latinoamericanos

En el proceso de la recuperación del pensamiento latinoamericano, como fundamento de una perspectiva política y metodológica distinta, se encuentra la creación de instituciones que trascienda lo estrictamente nacional y adquieran una proyección internacional. Estas instituciones, gracias a su práctica intelectual y académica, sirvieron de eslabones para la toma de conciencia de nuestra latinoamericanidad, y sin señalarlo expresamente, como un paso importante en el camino de búsqueda de la decolonialidad, bajo el impulso de intelectuales de la talla de Pablo González Casanova y Leopoldo Zea. Precisamente Zea, (1977) refiriéndose a este proceso y particularmente a la creación del Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos – CCyDEL- de la UNAM, dice lo siguiente;

El Centro (CCyDEL) -dice- es una vieja idea que surgió en 1945, cuando me fui en un viaje por toda América Latina para escribir un libro que hoy lleva el título de El Pensamiento Latinoamericano. En esa ocasión tuve la oportunidad de conocer a varios pensadores y filósofos con las mismas inquietudes: Francisco Miró Quesada, José Luis Romero, Cruz Costa, Arturo Ardao y otros, con los cuales se formó una especie de equipo de trabajo en esos temas, que dura hasta la fecha. A mi regreso, en 1946, pedí al entonces director de la Facultad, Samuel Ramos, me permitiese crear un Seminario de Historia de las ideas en América Latina, lo que aceptó con mucho gusto. En 1947 al Dr. Silvio Zavala, de la Comisión de Historia del Instituto Panamericano de Geografía e Historia, la creación de un comité de Historia de las Ideas en América Latina, que me permitiese coordinar las relaciones que yo había encontrado en los países latinoamericanos y el seminario que ya se ofrecía en la Facultad. (Machuca, 2007)

La creación del Centro permitió, a su vez, el surgimiento del Colegio de Estudios Latinoamericanos, adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

El Colegio de Estudios Latinoamericanos

En agosto de 1977, el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras y el Consejo Universitario acordaron la creación del actual Colegio de Estudios Latinoamericanos (CELA). Desde entonces, - dicen sus historiadores- el colegio desarrolla un programa interdisciplinario en docencia, difusión e investigación, incorporando disciplinas tales como la historia, la filosofía, las letras y las ciencias sociales, para el estudio de América Latina y sus relaciones con la cultura y e historia universal, con fundamento en la historicidad de los procesos que la constituyen como región con numerosos rasgos en comunes.

El objetivo de la Licenciatura en Estudios Latinoamericanos es formar humanistas con una sólida base metodológica fundada en la historicidad de los procesos sociales y culturales como eje articulador de los aportes de la filosofía, la literatura y las ciencias sociales, capaces de producir conocimientos y, con su práctica profesional, contribuir a transformar la región latinoamericana y caribeña. Según el perfil profesional definido:

El Licenciado en Estudios Latinoamericanos será un profesionalista, interdisciplinario en humanidades, con apoyo en ciencias sociales, capaz de identificar y analizar problemáticas contemporáneas de América Latina con perspectiva histórica. Para ello se basará en el estudio de la Historia, la Filosofía, la Literatura y las Ciencias Sociales. El Licenciado en Estudios Latinoamericanos investigará la realidad histórico-cultural de la región, difundirá a través de los medios posibles las características de América Latina, enseñará esta cultura en sus

múltiples vertientes, en los distintos niveles educativos, y propondrá alternativas y estrategias adecuadas en ámbitos públicos y privados relacionados con México y América Latina. (FFyL, 2018)

Desde esta perspectiva, el Colegio de Estudios Latinoamericanos contribuye en forma significativa a la redefinición de las humanidades en una estructura educativa tan importante como la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En este colegio se formaron intelectuales de calidad con orientación latinoamericana, multidisciplinarios y de muy diversas nacionalidades, no solo de América Latina, sino de diversas latitudes del planeta.

El CELA logró impactar en la creación de diversas redes nacionales e internacionales, de las cuales destacaría en este momento, solamente tres: la Sociedad de Estudios Sobre América Latina y el Caribe –SOLAR-, la Federación Internacional de Estudios Sobre América Latina y el Caribe –FIEALC- y la Red Continental de Pensamiento Latinoamericano. Instituciones que en acción conjunta con centros de investigación e instituciones universitarias nacionales e internacional promueven y difunden diversos estudios humanísticos por todo el mundo.

Papel y función de las humanidades en la reforma educativa de la Cuarta Transformación

La tendencia de la educación en México desde el gobierno de Salinas de Gortari fue incorporarse a los esquemas neoliberales que se impusieron a sociedad. Su característica fundamental estaría en eliminar de la educación su capacidad crítica y de incidencia en en la vida política y social; procurando adaptarla a los requerimientos laborales de los grandes centros que controlan la producción de mercancías a nivel mundial.

En esta perspectiva, Vicente Fox (Expresidente de México 2000-2006), mediante decreto presidencial del 8 de agosto de 2002 crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), mismo que a partir

del 26 de febrero de 2013, tras la reforma educativa de Peña Nieto, se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que controlaba la educación a nivel nacional y la encarrilaban en la perspectiva neoliberal.

Al resultar electo presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador, se abrieron un conjunto de posibilidades trascendentes para la renovación de la Filosofía en particular, y de las humanidades en general en todo México, anulando la reforma educativa anterior. La propuesta de reforma educativa presentada por el actual Presidente de México, es el resultado de un conjunto de esfuerzos políticos y sociales, controvertidos, pues no todos están de acuerdo con las modificaciones que se implementarán en el campo educativo. En lo fundamental. La reforma modifica los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, incorporando y derogando aspectos centrales que orientan la educación en una nueva dirección. Por ejemplo, el artículo tercero reformado señala:

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. “Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”. (DOF - Diario Oficial de la Federación Ley que reforma la educación en México. 2019)

Según esto, la educación superior le corresponde al Estado y tiene carácter obligatorio. Más tarde señala:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (DOF, ídem)

Y debemos destacar el inciso II C. que a la letra dice: “Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (DOF, ídem)

En la iniciativa de López Obrador, se establece por primera vez en la constitución la figura de “interés supremo” de la educación para niños y jóvenes, guiado por principios de integralidad, equidad y excelencia. Además, establece que el Estado apoyará la investigación y la innovación científica, humanística y tecnológica. La propuesta incluye la atención prioritaria al fortalecimiento de las escuelas normales y las instituciones de educación superior.

Como parte del impulso a una “educación cultural”, se incorpora en los planes de estudios, de manera obligatoria, la enseñanza de civismo, valores, la cultura, el arte, la música, el deporte y el respeto al medio ambiente. La reforma pone énfasis en la educación indígena, bilingüe y bicultural; y para evitar la deserción de los alumnos en el nivel medio superior y promover su permanencia en las escuelas, el gobierno apoyará a los estudiantes con un amplio sistema de becas.

La Universidad Autónoma del Estado de México

La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) posee una, más que, centenaria tradición humanística y una firme vocación por contribuir al desarrollo de los más altos valores de nuestros espíritus. En 1828 se constituyó en la ciudad de Toluca, el Instituto Literario, para “la enseñanza de todos los ramos de instrucción pública” (Colección de decretos y órdenes del Congreso del Estado de México, 848. p. 26); aunque, de manera oficial, el 5 de marzo de 1857 se instituyó la Academia de Humanidades. Debemos destacar que entre 1834 y 1835, el Instituto fue dirigido por el poeta cubano José María Heredia (1803-1839). En 1886, el Lic. Zubieta (gobernador interino del Estado de México) lo denominó *Instituto Científico y Literario del Estado de México*. En 1899, la institución cambió nuevamente de nombre, esta vez por el de *Instituto Científico y Literario Porfirio Díaz del Estado de México*; para en 1910 regresar a ser simplemente, Instituto Científico y Literario.

El 13 de marzo de 1956, el gobernador Salvador Sánchez Colín envió a la XXXIX Legislatura Local, la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de México, misma que se aprobó el 16 de marzo y entró en vigor el 21 de marzo.

En 1967 inicia sus actividades la Escuela de Filosofía y Letras, que ofrecía las carreras de Letras, Historia y Filosofía; pero en 1970 cambio su nombre a Instituto de Humanidades; hasta que en 1977 se establece definitivamente como Facultad de Humanidades; a la que actualmente se adscriben las licenciaturas en Filosofía, Lengua y Literatura Hispánicas, Historia, Ciencias de la Información Documental, y Artes Teatrales. Anteriormente estaban integradas las carreras de Psicología, Geografía, Turismo y Antropología; no obstante, a lo largo de los años fueron separándose de Humanidades para actuar de manera independiente.

Las actividades de posgrado alcanzaron en forma temprano gran relevancia, es así que el primer posgrado que se aprobó en la Facultad

de Humanidades fue la Maestría en Estudios Latinoamericanos (1974); años más tarde se creó el Programa de Maestría y el Doctorado en Humanidades. En la actualidad se ofertan los siguientes programas: Maestría en Humanidades – Ética Social, Maestría en Humanidades – Filosofía Contemporánea, Maestría en Humanidades – Estudios Históricos, Maestría en Humanidades – Estudios Latinoamericanos, Maestría en Humanidades – Estudios Literarios. A nivel doctoral se ofrecen los doctorados en Humanidades con énfasis en Ética Social, Filosofía Contemporánea, Estudios Históricos, Estudios Latinoamericanos y, Estudios Literarios.

En el caso particular de la Licenciatura en Filosofía, debemos señalar que, en esta perspectiva, nuestra Licenciatura ha creado la posibilidad de incorporar en su malla curricular áreas del pensamiento latinoamericano, áreas de estudio del pensamiento de nuestros pueblos originarios, de las culturas de los diversos pueblos originarios de América Latina y el Caribe. Hecho que resulta trascendental, dado que la gran mayoría de las facultades de filosofía y/o humanidades, se caracterizan por una marcada tendencia eurocéntrica y civilizatoria.

Referencias bibliográficas

- Bellón, G. (2001), Reseñas a Marsiske, R. (2001) Coordinador, La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente, CESU-UNAM/Porrúa, México, en *Perfiles educativos* vol.23 no.93 México. En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000300008 Consultado el 9 de junio de 2019.
- Barreda, G. (2003). Oración Cívica. Editorial del Cardo, Biblioteca Virtual Universal. Argentina. en <https://www.biblioteca.org.ar/libros/1112.pdf> Consultado el 6 de febrero de 2020.
- Bautista Alvarado, S.D.:(2008) “Habilidades de dirección del servidor público, en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México”, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/tesis/2008/sdba/
- Descripción sintética del plan de estudios de la Licenciatura en Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía, Colegio de Estudios Latinoamericanos, UNAM, 2018, en https://escolar1.unam.mx/planes/f_filosofia/Estud-lat.pdf mayo de 2019.
- Des-Infórmémonos, (2019), México memorias de la huelga de la UNAM a 20 años. En: <https://desinformemonos.org/mexico-memorias-de-la-huelga-de-la-unam-a-20-anos/>) Consultado el 2 de febrero de 2020.
- Diario Oficial de la Federación, (2019) Ley que reforma la educación en México, México, 15 de mayo. En https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019 consultado el 7 de noviembre de 2019.
- Des-Infórmémonos, (2019), “México memorias de la huelga de la UNAM a 20 años” 26 de abril de 2019. Recuperado de: <https://desinformemonos.org/mexico-memorias-de-la-huelga-de-la-unam-a-20-anos/>

- Escuela Cima (s/f). Universidad Real y Pontificia de México. En <http://www.escuelacima.com/universidadrealypontificia.html> consultado el 9 de junio de 2019.
- Facultad de Filosofía y Letras, (2018), Descripción sintética del plan de estudios licenciatura en estudios latinoamericanos. UNAM, México En https://escolar1.unam.mx/planes/f_filosofia/Estud-lat.pdf. Consultado el 2 de febrero de 2020.
- Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México, Antecedentes Históricos. En <http://humanidades.uaemex.mx/antecedentes-historicos/> Consultado el 10 de junio de 2019.
- García Morales, A. (1992). El Ateneo de México 1906 – 1914. Orígenes de la cultura mexicana contemporánea. (Imprenta E.E.H.A.). Sevilla.
- Machuca, R. (2007) Reseña del Colegio de Estudios Latinoamericanos. México. en *Latinoamericanos*, México, <https://latinoamericanos.wordpress.com/entradas-extensas/#titulo1> mayo de 2019.
- Marsiske, Renate (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 8,11-34. [fecha de Consulta 8 de junio de 2019]. ISSN: 0122-7238. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/86900802>
- Méndez Plancarte, G. (1945). Humanismo del siglo xviii. (Tesauro). Tomo I. No. 2. México.
- Méndez Plancarte, Gabriel, (1944), *Índice del Humanismo Mexicano*, en *Ábside*, Revista de Cultura Mexicana, viii - i (enero-marzo, 1944).
- México: memorias de la huelga de la UNAM a 20 años. 26 de abril de 2019. En desinformémonos.org. <https://desinformémonos.org/mexico-memorias-de-la-huelga-de-la-unam-a-20-anos/> mayo de 2019.

- Ocampo López, Javier. (2005): “José Vasconcelos y la Educación Mexicana”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* No. 7, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA.
- Rojas Galván, J. (2016). “Hacia la restauración de modelo humanista de la Educación en México: una propuesta con el potencial de formar hombres y mujeres cultos”, en *Sincronía*, Año XX. Número 69 Enero-Junio, México.
- Valadés, D. (1914). Justo Sierra y la fundación de la Universidad. (UNAM) México. en <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3634/14.pdf> mayo de 2019
- Vargas Lozano, G. (s/f), El positivismo en México: significado, función y declinación; en *Enciclopedia de la filosofía mexicana. Siglo XX*, http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/banners/enciclopedia/Diccionario/Corrientes/ElpositivismoenMexico-VargasLozano_Gabriel.pdf 19 de abril de 2019. Consultado el 6 de febrero de 2020.
- Vásquez, J. (1970). *Nacionalismo y Educación en México. (El Colegio de México)*. México.
- Zea, L. (1976). *El Pensamiento Latinoamericano. (Ed. Ariel)*. Barcelona.
- _____. (1985). *El positivismo y la circunstancia mexicana. (SEPFCE)*. México.

Positivism, reformas legales, autonomía y recursos: ¿causas para el cierre de la Facultad de Filosofía y Literatura en Cuenca?

Positivism, legal reforms, autonomy and resources: causes
for the closure of the Faculty of Philosophy and Literature
in Cuenca?

Positivismo, reformas legais, autonomia e recursos: causas
do fechamento da Faculdade de Filosofia e Literatura de
Cuenca?

Marco Ambrosi De la Cadena

Università Vita-Salute San Raffaele
E-mail: m.ambrosi1@studenti.univr.it

Resumen

Con motivo del sesquicentenario de fundación de la Universidad de Cuenca se emprendieron investigaciones con la finalidad de recuperar su memoria y vocación humanista. En este contexto, el artículo tiene como objetivo revisar la historia institucional entre 1867 y 1897 de la Facultad de Filosofía y Literatura para establecer posibles causas de su extinción. Posterior a un estudio bibliográfico y archivístico se sugieren factores a considerar: falta de autonomía y recursos, constantes reformas legales y, predominancia de un discurso positivista-cientificista en autoridades nacionales y universitarias como los Presidentes García Moreno, Eloy Alfaro y el primer Rector Benigno Malo Valdivieso.

Abstract

On the occasion of the 150th anniversary of the University of Cuenca several research works were undertaken to highlight its memory and humanistic vocation. In that context, the article aim is revise the institutional history of the Faculty of Philosophy and Literature, between 1867 and 1897, in order to establish possible causes for its closure. After a bibliographic and archival analysis three factors are suggested: lack of university autonomy and resources, constant legal reforms, and the predominance of a positivist and scientist discourse in national and university authorities such as Presidents García Moreno, Eloy Alfaro and Benigno Malo Valdivieso the first Chancellor.

Keywords: University history, positivism in Ecuador, University of Cuenca, Faculty of Philosophy.

Resumo

Por ocasião do sesquicentenário da fundação da Universidade de Cuenca, foram realizadas pesquisas para recuperar sua memória e vocação humanística. Nesse contexto, o artigo tem como objetivo revisar a história institucional entre 1867 e 1897 da Faculdade de Filosofia e Literatura para estabelecer possíveis causas de sua extinção. Após um estudo bibliográfico e de arquivo, sugerem-se fatores a considerar: falta de autonomia e recursos, constantes reformas legais e predominância de um discurso científico-positivista em autoridades nacionais e universitárias, como os presidentes García Moreno, Eloy Alfaro e o primeiro reitor Benigno Malo Valdivieso.

Palavras chave: História universitária, positivismo no Equador, Universidade de Cuenca, Faculdade de Filosofia.

1. Breve historia académica de la Facultad de Filosofía y Literatura¹

Este artículo busca resaltar la tradición humanística de la Universidad de Cuenca presente desde su fundación y plasmada en la conformación de la Facultad de Filosofía y Literatura instancia pionera en la región para la formación en Humanidades. Para este fin, la metodología aplicada fue revisión bibliográfica, trabajo de archivo y análisis del marco social, político e ideológico de la época en estudio.

Ahora bien, la Universidad de Cuenca tiene como antecedente institucional a la Corporación Universitaria del Azuay creada bajo Decreto emitido por el presidente de la República Jerónimo Carrión el 18 de octubre de 1867, cuya vigencia efectiva data del 1 de enero de 1868. Previo a su funcionamiento una comisión integrada por autoridades y docentes del Seminario y Colegio Nacional emitió una reglamentación inicial denominada “Acuerdo” el 18 de diciembre de 1867 (Malo González, 2001). Esta normativa en concordancia con la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1863 estableció entre otros aspectos la siguiente estructura académica:

Art. 2 La Corporación Universitaria comprende las facultades siguientes:

De Filosofía i Literatura,

De Ciencias,

De Jurisprudencia

De Medicina i Farmacia i

De Teología [sic]

Art. 3 La facultad de Filosofía i Literatura se divide en dos seccio-nes:

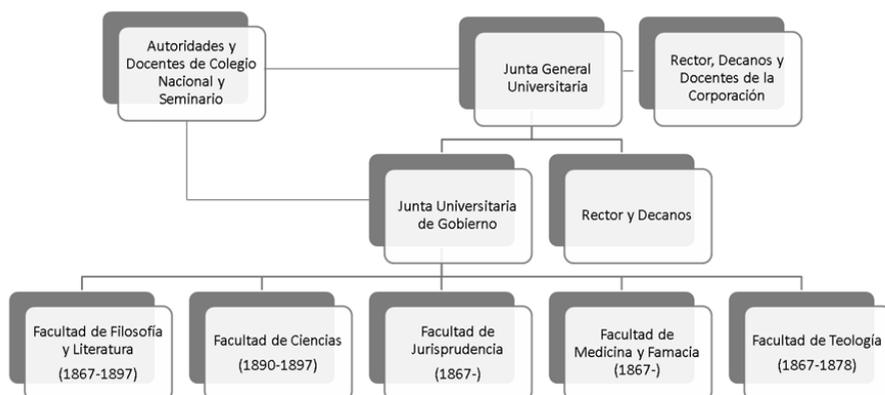
De Retórica i Humanidades

I de Ciencias Filosóficas (Malo González, 2001, p. 67)

1. La finalización del presente artículo fue posible a la beca de doctorado otorgada por la Università Vita-Salute San Raffaele, mis profundos agradecimientos al Centro di Ricerca Interdisciplinare in Storia delle idee (CRISI) y al Vicerrectorado de la Universidad de Cuenca.

A pesar de establecerse cinco facultades en la legislación, la Corporación del Azuay inició con cuatro: Medicina y Farmacia, Jurisprudencia, Teología y Filosofía y Literatura, esto debido a la falta de recursos y de personal docente capacitado particularmente en Ciencias. Desde su apertura la Universidad estuvo estrechamente ligada al Seminario de Cuenca y al Colegio Nacional ya que compartían instalaciones, equipos, docentes y autoridades. Por lo tanto, la novel institución no contaba con plena autonomía académica o financiera, situación que se refleja en discusiones y decisiones de la Junta Universitaria relativas a gestión, personal docente y recursos. Además, en la estructura de la Corporación Universitaria se evidencia la ausencia de una marcada separación entre dichas instituciones, al contrario, se caracterizaban por una dependencia orgánica.

Gráfico 1: Estructura de la Corporación Universitaria del Azuay 1867-1897



Elaboración: autor

Fuente: Archivos de la Universidad de Cuenca.

La Facultad de Filosofía y Literatura contó inicialmente con los siguientes profesores: José Miguel Rodríguez Parra, Vicente Cuesta, Pio Márquez, Romualdo Bernal, David Granda Espinoza, Antonio Aguilar, Benigno Ramírez y Luis Cordero (Lloré Mosquera, 1968), quienes ejercían la docencia simultáneamente en el Seminario y el Colegio Nacional. Esta concentración de funciones era resultado de la falta de personal que cumpla los requisitos exigidos para la cátedra universitaria en la ciudad de Cuenca. Es importante indicar que para el año 1867 el único centro de instrucción superior vigente era la Universidad Central del Ecuador en Quito². Por ello, los primeros docentes de la Corporación azuaya habían obtenido sus grados académicos bien sea en el extranjero o en la ciudad capital.

Por otra parte, la estructura curricular de la Facultad de Filosofía y Literatura se definió de acuerdo con el Reglamento General de Estudios de 1864 con las siguientes asignaturas: Gramática General, Retórica, Poética, Erudición, Cronología, Historia y Conocimientos de la Fábula, Poetas, Prosadores Castellanos y Latinos, Historiadores de más Nota Antiguos y Modernos, Oradores, Lógica, Crítica, Sicología, Metafísica, Derecho Natural, Filosofía Moral, Fundamentos de Religión, Historia de la Filosofía, Filosofía de la Historia (Malo González, 2001). En resumen, la orientación académica estuvo acorde a la tradición clásica (de corte medieval escolástico) predominante en las universidades quiteñas y seminarios desde los tiempos de la colonia.

En el ámbito institucional, la instrucción superior enfrentó continuas modificaciones legales en el Ecuador en la segunda mitad del siglo XIX, fueron un total de cinco entre 1863 a 1897. En 1869 a poco más de un año de creación de la Corporación azuaya, García Moreno emprendió una reforma a la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1863³ entre

2. Precisamente uno de los motivos para la exigencia de la creación de la Corporación Universitaria del Azuay fue el rechazo al centralismo quiteño.

3 Legislación aprobada durante su primer mandato constitucional (1861-1865).

las principales modificaciones se establecieron los grados académicos a conferir en las universidades:

- a) Grado de bachiller: otorgado exclusivamente por la Facultad de Filosofía y requisito para la licenciatura.
- b) Grado de licenciado: otorgado por todas las facultades disponibles y requisito para el doctorado.
- c) Grado de doctor: otorgado por todas facultades disponibles posterior a evaluaciones escritas y orales.

Esta reforma permitió a la Facultad de Filosofía mantener una competencia exclusiva que garantice su existencia académica que, desde el principio, estuvo sujeta a discusiones y revisiones. Es el caso, en octubre de 1868, cuando la Junta Universitaria del Azuay debatió reducir la duración del curso de Filosofía de cuatro a tres años; inicialmente la propuesta no fue aprobada que debió esperar hasta agosto de 1869 cuando se resolvió definitivamente la supresión del cuarto año. La permanencia de las Humanidades siempre cuestionada se puede explicar por la falta de recursos y especialmente por la preeminencia de un discurso oficial antagónico como se analiza más adelante.

Otra dificultad para la Facultad de Filosofía en Cuenca fue la falta de autonomía académico-administrativa frente al Colegio Nacional y al Seminario como se señaló previamente. A esto se suma, el espíritu centralista de la normativa aprobada por el garcianismo⁴ que concentró toda la dirección académica y administrativa en un órgano denominado Consejo General de la Instrucción Pública conformado por el Ministro del Interior, Arzobispo, Rector del Colegio Nacional y de la naciente Escuela Politécnica, así como, los Decanos de las facultades existentes. Este órgano plenipotenciario tenía entre sus funciones la designación de docentes y autoridades, definición de cátedras, facultades y materiales

4. Es importante indicar que en 1869 García Moreno retoma el poder a través de un golpe de estado y la convocatoria a una Asamblea Constituyente.

de enseñanza; por lo cual, las facultades no tenían potestad alguna para dirigir sus actividades académicas y administrativas.

Además, con la mencionada ley las Corporaciones Universitarias con sus instancias respectivas⁵ fueron extinguidas y, en su lugar, las facultades existentes de Jurisprudencia, Medicina, Teología y Filosofía fueron adscritas a los Colegios Nacionales. Esta grave vulneración a la incipiente autonomía universitaria del Ecuador colocaba a la instrucción pública al servicio del proyecto político de García Moreno con amplia influencia eclesiástica que se expresó en la ley de 1869 como se denota a continuación:

Art. 9, 5a Impedir que se enseñen en los establecimientos nacionales i libres, doctrinas contrarias a las instituciones republicanas, a la Relijion [sic] católica, a la moral i buenas costumbres (...)

Art. 10. El Poder Ejecutivo, de acuerdo con el Consejo jeneral [sic] de instrucción pública, designará las facultades que hayan de establecerse en los colejos [sic], según lo permitan las circunstancias, i nombrará a los profesores de ellas, i de, entre estos, a los que deban de desempeñar el cargo de Decanos de las respectivas facultades. (...)

Art. 44. El Poder Ejecutivo, de acuerdo con el Consejo jeneral [sic], determinará el número de cátedras de cada una de las secciones precedentes (facultades), i el que haya de haber en las otras facultades. (Convención Nacional del Ecuador, 1870).

Estos pocos artículos evidencian la orientación religiosa y centralista que se impuso a la instrucción pública ecuatoriana. Una vez suprimida la Corporación Universitaria del Azuay su dirección fue encargada a la orden de la Compañía de Jesús que también se hizo cargo del Seminario

5. Se suprimieron de la normativa las figuras de Rector de Universidad, Junta General de Gobierno, y Junta Universitaria.

y el Colegio Nacional de Cuenca (Malo González, 2001). Entonces, la autonomía y la Universidad misma como institución académica eran inexistentes ya que toda decisión académica y administrativa estuvo supeditada al Consejo General en Quito y a la orden jesuítica. Por ello, no es coincidencia que entre los Decanos de la Facultad de Filosofía y Literatura de la época consten dos sacerdotes como fueron Enrique Capelletti y Federico González.

Esta condición de subordinación académica se extiende hasta el año de 1878 cuando el gobierno de Ignacio de Veintimilla – posterior al asesinato de García Moreno en 1875 – promulgó la Ley de Instrucción Pública (Asamblea Nacional, 1879) que disponía reconstituir la institucionalidad de las Juntas Universitarias con sus respectivos rectores y eliminar las Facultades de Teología como contraposición a la influencia eclesiástica. En la Corporación del Azuay una primera expresión de autonomía se cristalizó en febrero de 1878 cuando la Junta Universitaria resolvió que “cada Facultad defina las materias que deban cursar los alumnos en cada año y que resuelvan también, si los exámenes han de darse por separado, o en un solo acto...” (Junta Universitaria, 1867-1878).

La legislación de Veintimilla tuvo un carácter transitorio al igual que aquella promovida por Luis Cordero Crespo en 1892 que creaba en papel las facultades de Ciencias Matemáticas y de Ciencias Físicas y Naturales, mismas que no llegaron a concretarse en universidad alguna durante dicho periodo. Ambas normativas fueron propias de un momento intermedio entre el garcianismo y el liberalismo laico de Alfaro, ejemplo de ello fue la conformación del Consejo General de Instrucción que aún mantenía al Arzobispo o su delegado.

Precisamente para determinar las posibles causas del cierre de la Facultad de Filosofía y Literatura es necesario analizar diversos acontecimientos que tienen lugar posterior al triunfo de la Revolución Liberal en 1895. Una vez nombrado como Presidente Constitucional del Ecuador, Eloy Alfaro inició un conjunto de reformas educativas como parte de su proyecto político.

Es el caso del Decreto de febrero de 1897 de la Asamblea Nacional que ordenaba por un periodo de dos años la “libertad de estudios”:

Art. 2.- Durante este tiempo podrán los alumnos de los Colegios y Universidades, rendir los exámenes que á bien tuvieren, sin más requisito que el de matricularse en el curso correspondiente.

Para matricularse en una Facultad Mayor, no se requiere haber obtenido, previamente, el grado de Bachiller en Filosofía. (Asamblea Nacional, 1897, pág. 2).

Esta medida constituyó una nueva vulneración a la autonomía universitaria y desencadenó en el debilitamiento de las estructuras académicas, particularmente, de las facultades de Filosofía al eliminar como requisito de ingreso el grado de Bachiller en Filosofía. Esta disposición demagógica, en términos académicos, se entiende como un ‘favor político’ en beneficio de los simpatizantes del liberalismo. El artículo 3 del mismo Decreto estipulaba que los estudiantes integrantes del “ejército regenerador”, el “gobierno regenerador” o que hayan servido a la “causa liberal” en la prensa, estaban exonerados del pago de derechos de matrícula, exámenes y grados durante los dos años de libertad de estudios.

Asimismo, en el mandato de Alfaro existió una continua oposición a la institucionalidad de las facultades de filosofía existentes en Quito y Cuenca para aquel momento. Muestra de ello, es el Decreto de la Asamblea Nacional de abril de 1897 que dispuso la anexión de dichas facultades a los Colegios Nacionales de la República para recibir el examen previo al Grado de Bachiller y conferir el respectivo título. Posterior a esta resolución la Facultad de Filosofía y Literatura de la Corporación Universitaria del Azuay cesó su existencia institucional y el Grado de Bachiller fue ofertado por el Colegio Nacional de Cuenca.

El proceso de reforma educativa liberal continuó con la expedición de una nueva Ley de Instrucción Pública en junio de 1897⁶, entre sus principales disposiciones constan:

- Modificación de denominación de Corporación Universitaria del Azuay por Universidad del Azuay.
- Exclusión de la Iglesia en el Consejo General de Instrucción Pública.
- Ratificación de autonomía de las facultades frente a Colegios Nacionales y Seminarios.
- Elección de Rectores por el Congreso y de Vicerrectores por una Junta de Doctores quienes deben cumplir el requisito de ser “seglar”.
- Homogenización de textos de enseñanza escolar para la “difusión de las luces” por el Consejo General de Instrucción Pública.
- Prohibición para órdenes religiosas de fundar y dirigir escuelas públicas, únicamente se autorizan escuelas particulares.

En cuanto a la estructura orgánica de las Universidades se estableció lo siguiente:

Art. 43. Quedan restablecidas en la Universidad Central todas las Facultades determinadas en esta Ley; mas, la Universidad del Azuay y del Guayas continuarán funcionando con las Facultades que actualmente existen, mientras el estado de sus rentas permita el establecimiento de las demás Facultades.

Art. 88. La Facultad de Filosofía y Literatura, tiene el derecho de conceder el grado de Bachiller. (Asamblea Nacional, 1897).

En consecuencia, se dispuso la creación y restitución de todas las facultades⁷ descritas en la normativa, incluyendo la Facultad de Filosofía

6. La reforma liberal en la educación se plasma de forma definitiva en la ley de instrucción pública de 1906 que no analizamos para nuestros objetivos.

7. Las facultades indicadas eran: Jurisprudencia; Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; Medicina, Cirugía y Farmacia; Filosofía y Literatura.

y Literatura con su competencia para conceder el Grado de Bachiller. No obstante, la ahora denominada Universidad del Azuay no contaba con dicha facultad como resultado del Decreto de abril de 1897 que la integró al Colegio Nacional. A esto se suma a una delicada situación de la Universidad que no contaba con local propio y, cuyos recursos eran escasos como consta en reiteradas ocasiones en las actas de la Junta Universitaria. Por lo tanto, no se dio cumplimiento a las disposiciones legales de 1897, la Facultad de Filosofía será refundada en el año de 1952.

En resumen, la historia del primer periodo de la Facultad de Filosofía – de toda la Corporación Universitaria inclusive - en la ciudad de Cuenca se caracterizó por una constante inestabilidad académica, institucional y normativa. Por ejemplo, la designación de Decanos no cumplía con las Leyes de Instrucción Pública desde 1869 que establecían su nombramiento por decisión docente colectiva por cuatro años. La gestión mayoría de autoridades académicas es intermitente como se observa en la cronología detallada por Lloré Mosquera (1968): José Miguel Rodríguez Parra (1868), Antonio Cáceres (1869), Enrique Capelletti y Federico González (1871), Manuel José Proaño (1872), Ambrosio Fonseca (1873), Roberto Loza (1875), Luis Cordero (1876), José Romualdo Bernal (1877), Manuel Coronel y Benigno Palacios Correa (1878), Tomás Abad (1885), Tomás Alvarado (1890), José M. Landin (1892) y Agustín J. Peralta (1896-1897).

Esta inestabilidad también deriva de los continuos cambios legales y políticos en la educación ecuatoriana, en los 30 años de funcionamiento de la Facultad de Filosofía y Literatura existieron cinco Leyes de Instrucción Superior que modificaban la gobernanza universitaria y su estructura orgánico-académica como se sintetiza a continuación:

Tabla 1: Reformas y Leyes de Instrucción Pública 1863 - 1897

Normativa	Estructura Orgánica Universitaria	Modificaciones Académicas	Presidente de la República
Ley Orgánica de Instrucción Pública 1863	Presenta 5 Facultades (Filosofía y Literatura, Ciencias, Jurisprudencia, Medicina y Farmacia, Teología). Establece las Juntas Universitarias.	Fundamento para decreto de 1867 de creación de Corporación Universitaria.	Gabriel García Moreno
Ley Orgánica de Instrucción Pública 1869	Elimina las Universidades y sus instancias respectivas. Mantiene 5 facultades sujetas a los Colegios Nacionales	Crea el Consejo General de Instrucción Pública. Divide a la facultad de Filosofía en: - Retórica y Humanidades - Ciencias Filosóficas	Gabriel García Moreno

Normativa	Estructura Orgánica Universitaria	Modificaciones Académicas	Presidente de la República
Ley de Instrucción Pública 1878	Elimina facultad de Teología	Restituye Corporaciones Universitarias de 1867	Ignacio de Veintimilla
Ley de Instrucción Pública de 1892	Crea facultades de Ciencias Matemáticas; Ciencias Físicas y Naturales	Amplía reconocimiento de títulos.	Luis Cordero Crespo
Ley de Instrucción Pública 1897	Fusiona facultades de Ciencias creadas en 1892	Modifica la denominación de la Corporación Universitaria del Azuay a Universidad del Azuay	Eloy Alfaro Delgado

Elaboración: autor

Fuente: Registro Oficial y Archivos.

2. Positivismo y cientificismo: ¿razones para suprimir la Facultad de Filosofía y Literatura?

Este acápite profundiza el análisis sobre la extinción de la Facultad de Filosofía y Literatura de la actual Universidad de Cuenca. Las recurrentes modificaciones legales y la escasez de recursos económicos fueron un

impedimento para la consolidación de dicha instancia académica. Sin embargo, es posible considerar como la principal causa la predominancia de una visión positivista y científicista en el pensamiento de la época. Para este fin, se revisan discursos oficiales de los presidentes García Moreno y Eloy Alfaro y del primer Rector de la Corporación Universitaria Benigno Malo. En general podemos colegir que existía una postura contraria a la difusión de disciplinas denominadas como “clásicas” vinculadas a las Humanidades y Artes, al ser concebidas como fútiles para el desarrollo de la nación.

Benigno Malo Valdivieso durante su discurso de inauguración de la Corporación Universitaria hace referencia al valor de la razón humana y de las ciencias exactas para el desarrollo de la humanidad. Es palpable en sus palabras un optimismo sobre la apertura de las aulas universitarias como un aporte a la emancipación intelectual y la regeneración social por ser “el más grande bien que el cielo nos pudiera enviar”. La creación de la Universidad significó una reivindicación política frente al centralismo quiteño, pero especialmente la oportunidad de alcanzar el anhelado progreso de la técnica que resolvería los problemas sociales y económicos de la región. El flamante Rector expresó lo siguiente en su discurso:

Bien está, Señores, que la razón humana, fiera con sus victorias en los campos del mundo material y en las ciencias exactas, siga en pos de nuevas conquistas y gloriosos descubrimientos. (...) somos los primeros que aplaudimos a la razón en su marcha triunfal, que reconocemos su competencia en estas materias y que vitoreamos sus útiles e incontestables progresos (...)

Inútil sería, Señores, venir en este momento a recordaros la importancia de las Ciencias Naturales: parece que todos estamos de acuerdo sobre este punto esencial; pues conocemos que, sin su auxilio, no puede dar un paso la Medicina, la agricultura, las manufacturas, las artes y todo lo que está conexas con la necesidad y el bienestar de la humanidad. (...) el poder ya no se apoya tanto en la espada, como en la ciencia (...). El porvenir, pues, de Cuenca, su rango, su influencia, su

bienestar están librados al descubrimiento y desarrollo de las riquezas naturales que abundan en su suelo; riquezas ignoradas y que solo el ojo de la ciencia puede descubrirlas, explotarlas y ponerlas a nuestro alcance (Malo Valdivieso, 1890, pp. 41-43).

En estas palabras es notable la influencia del pensamiento positivista que ya para la época se desarrollaba en el Ecuador y apuntaba al fomento de las ciencias exactas y naturales para aprovechar los recursos existentes y conseguir el desarrollo nacional. Aún más allá, el positivismo tiene como trasfondo filosófico la noción del bienestar de la humanidad como resultado de la “marcha triunfal de la razón” guida por el avance científico. En este marco, la universidad se concibe como un instrumento para la superación del atraso social y el desperdicio de las riquezas naturales.

El discurso inaugural esbozaba un proyecto educativo – integral en términos contemporáneos – que incluía tanto al Colegio Nacional para la enseñanza de ciencias físicas como al Seminario para conocimientos abstractos, lenguas sabias, doctrinas teológicas, forenses, médicas y literarias. Para Malo Valdivieso el porvenir de Cuenca estaba condicionado a los beneficios de la manufactura, industria y ciencia, que permitirían una regeneración social con el acceso de las clases obreras al conocimiento. La integralidad del proyecto pretendía igualar académicamente oficios, artes y ciencias; se preguntaba el Rector si no fuese una gloria para Cuenca declarar la igualdad entre laboratorio y taller, entre bellas artes y literatura, “colocar a igual altura el cincel de Vélez y la pluma de Solano”. A criterio de Malo González (2001) esta posición representó un discurso equilibrado en cuanto al cultivo de las letras, las artes y los oficios; visión ecuaníme que ha caracterizado a la Universidad de Cuenca hasta nuestros días.

Postura antagónica a la de García Moreno para quien la instrucción superior ecuatoriana requería de un exhaustivo desarrollo de las ciencias exactas. La instrucción superior se había concentrado en la enseñanza exclusiva de Jurisprudencia, Teología o Medicina que resultaba “perniciosa” para

el progreso de la República. Para cumplir dicho proyecto se quebrantó la institucionalidad universitaria nacional con la extinción de las noveles Corporaciones de Cuenca y Guayaquil y la clausura de la Universidad Central del Ecuador por ser “innecesaria”, condición que se mantuvo de 1869 a 1875. En su lugar, se fundó la Escuela Politécnica Nacional en agosto de 1869 con el objetivo de formar ingenieros civiles, profesores de tecnología, arquitectos, maquinistas, ingenieros en minas y profesores de ciencias. El Decreto de creación de la Escuela Politécnica estipulaba:

1. Que las empresas nacionales sobre construcción de carreteras, caminos de herradura, mejora material de ciudades i [sic] puertos así como la necesidad premisa de desarrollar ciertas industrias llamadas a influir poderosamente en el progreso i felicidad de la República exigen con urgencia la formación de hombres capaces de desempeñar con acierto i lucimientos los destinos públicos que requieren conocimientos fundamentales en matemáticas, ciencias naturales i otros estudios indispensables para el ejercicio de ciertas profesiones [sic] de importancia.
2. Que desde que los gravos [sic] anexos a las facultades de jurisprudencia y medicina pueden optarse en muchos colegios de la Nación, la Universidad de Quito ha dejado de ser un establecimiento necesario en el sistema de instrucción pública (Convención Nacional del Ecuador, 1869).

Estas disposiciones resumen la visión educativa y social del garcianismo; el “progreso y felicidad de la República” son alcanzables gracias a las matemáticas y las ciencias naturales, a “hombres capaces” de guiar el destino público con profesiones de importancia que miran al futuro conducidos por la línea ascendente e infinita de la modernidad. La Escuela Politécnica en el pensamiento de García Moreno es el camino para dejar atrás el pasado representado por las disciplinas clásicas e innecesarias como la Jurisprudencia o Medicina. La Filosofía no es nombrada por el Presidente, lo cual, podría resultar de su sujeción disciplinar a la

Teología en los Seminarios y de su reducción institucional a los Colegios Nacionales como mero requisito para la obtención del grado de Bachiller. Este sesgo ideológico también se plasmó con la orden de transferir bienes, recursos y docentes de la Universidad Central y las Corporaciones de Guayaquil y Azuay a la Escuela Politécnica, Seminarios y Colegios Nacionales respectivamente.

Por otra parte, históricamente el gobierno de Eloy Alfaro se ha definido como opuesto al de García Moreno, no obstante, encuentran un punto común en su concepción de la instrucción superior. El discurso positivista y científicista está también presente en las reformas educativas del alfarismo aunque desprendidas de la influencia eclesiástica del garcianismo. La Revolución Liberal prometía una profunda modernización del Ecuador como resultado de su posición filosófica-política y del “boom cacaotero” que permitió incrementar la inversión social y productiva del país.

En sus intervenciones públicas Alfaro expresó en reiteradas ocasiones su desazón con la situación de la educación universitaria como se manifiesta a continuación:

Es lamentable la limitación de la Enseñanza Superior; puesto que (...) los mejores talentos se ven como obligados a optar sólo entre la Facultad de Jurisprudencia y la de Medicina. Por este modo, el número de Profesores en esas Facultades, se multiplica ilimitadamente; y el Doctorado llega casi siempre a ser un medio inútil contra las necesidades de la vida. Es, por lo mismo, indispensable abrir nuevas sendas y nuevos horizontes a la juventud estudiosa e intelectual; estableciendo Escuelas Politécnicas y de Aplicación, único medio de utilizar todas las aptitudes y todas las energías, de desarrollar las Ciencias y las Industrias, y de acrecentar la riqueza pública y la riqueza privada. (Alfaro, 2012 [1908], p. 90).

...vuelvo a insistir en la observación que tuve la honra de haceros en mi Mensaje del año anterior, (...). La fundación de Escuelas

Politécnicas ha venido a ser una de las necesidades más apremiantes ya que sin la enseñanza de ciencias prácticas, de aplicación lucrativa inmediata, el progreso de la República tendrá que ser lento, y la riqueza nacional se menoscabará ó [sic] mantendrá estacionaria, por falta del debido desarrollo en las industrias. (Alfaro, 2012 [1909], p. 103).

Estos extractos pertenecen a los Informes del Presidente de la República al Congreso Nacional de los años 1908 y 1909; para aquel entonces, las facultades de Filosofía no habían recuperado su institucionalidad posterior a su anexión a los Colegios Nacionales por decisión del propio Alfaro en 1897. La contraposición del liberalismo a las disciplinas clásicas se debe a su convicción acerca de su inutilidad para resolver “necesidades de la vida” y especialmente generar riquezas. Las ciencias teóricas o los Doctorados no contribuyen al aprovechamiento lucrativo de la nación y más bien detienen su avance, por ello, las Escuelas Politécnicas son medios para la añorada industria del siglo XX que abrirá “nuevas sendas” fundamentadas en el goce de los recursos disponibles.

El liberalismo apuntó a una dinamización económica a través de la intensificación de la agroindustria y la conectividad comercial del país. En este ideal, la educación superior cumpliría un papel esencial con el desarrollo de la técnica en un país sumido en el retraso material y académico. A pesar de este anhelo positivista el ‘progreso’ debió esperar porque no se creó ninguna Escuela Politécnica durante la Revolución Liberal, hubo que esperar hasta 1922 para la fundación de la Escuela de Oficiales Ingenieros⁸ por el presidente José Luis Tamayo.

3. Conclusión

El presente artículo tiene como objetivo establecer las posibles causas para la extinción de la Facultad de Filosofía y Literatura de la Universidad de Cuenca a finales del siglo XIX; posterior a la revisión bibliográfica

8. Actualmente denominada Universidad de las Fuerzas Armadas - Escuela Politécnica del Ejército (ESPE).

y archivística podemos sugerir tres factores que influyeron en su cierre. Primero, la Corporación Universitaria del Azuay en sus primeros años de historia se caracterizó por una intermitencia institucional derivada de la falta de autonomía y recursos. Con la reforma de García Moreno en 1869 se extingue y las todas las decisiones sobre gestión y enseñanza se centralizaron en el Consejo General de Instrucción en Quito. La Facultad de Filosofía y Literatura pasó a depender tanto del Seminario como del Colegio Nacional con una inevitable afectación a su estabilidad y permanencia por ser una entidad de reciente creación. Su institucionalidad se recuperó con la ley de 1878 aunque no terminó de consolidarse por la carencia de ingresos que impedía inclusive la creación de todas las facultades⁹ determinadas en las sucesivas leyes de instrucción pública. Además, la reforma de Alfaro de 1897 dispuso la restitución de la Facultad de Filosofía y Literatura, posterior a su disolución el mismo año, de acuerdo a la disponibilidad de recursos situación que no su cumplió en la Universidad del Azuay¹⁰. Es decir, entre 1867 a 1897 la Facultad como entidad autónoma fue transgredida en dos ocasiones.

Segundo, la inestabilidad universitaria era acorde a las constantes reformas legislativas que respondían al vaivén de las diferencias político-ideológicas de los gobernantes de turno. En los cortos 30 años de la Facultad de Filosofía y Literatura se emitieron cuatro leyes orgánicas de instrucción pública y una reforma parcial, lo cual, demuestra que la educación no fue ajena a la disputa político-ideológica de fines del siglo XIX en Ecuador. Prueba de aquello es la inclusión del representante de la Iglesia en el Consejo General de Instrucción como parte del Concordato de García Moreno con el Vaticano o la “libertad de estudios” decretada por Eloy Alfaro como favor político a quienes colaboraron con la Revolución Liberal. Entonces, la organicidad y funcionamiento de una facultad reciente era inviable en un contexto de continua reforma

9. Por citar la Facultad de Ciencias Matemáticas o la Facultad de Ciencias Físicas y Naturales estipuladas en la ley de 1892.

10. La Facultad de Filosofía y Letras es refundada en el año de 1952 en la posteriormente denominada Universidad de Cuenca.

que impedía una planificación institucionalidad y menos aún un fomento académico pertinente.

Tercero, a nuestro criterio el factor determinante fue el predominio del discurso positivista y cientificista en autoridades nacionales y universitarias. La escasez de recursos y las múltiples reformas legales no fueron impedimento para la creación y apoyo de diversas facultades de ciencias y escuelas politécnicas. La extinción de las facultades de Filosofía fue un efecto de la instrucción superior concebida como camino al progreso a través de la racionalidad técnica e industrial. En este contexto ideológico, la universidad es el espacio para la aplicación lucrativa de las ciencias exactas y, consecuentemente, una facultad de filosofía representaba un obstáculo, una inversión innecesaria para el avance de la nación que requería ingenieros antes que licenciados y doctores. La “inutilidad” de las Humanidades y Ciencias Sociales dentro del proyecto modernizador en Ecuador de finales del siglo XIX, se entiende por su aparente intangibilidad e incapacidad de producir riquezas o bienes materiales frente a iniciativas industriales como el ferrocarril, apertura de caminos, el Observatorio Astronómico o el alumbrado eléctrico.

El empeño de explotar los recursos, en el pensamiento de la época, pretendía ser una respuesta a Alexander von Humboldt quien afirmó que “los ecuatorianos (...) viven pobres en medio de incomparables riquezas”. Justamente, la visita del científico alemán a Ecuador a inicios del siglo XIX provocó un interés por el conocimiento de la geografía nacional para su aprovechamiento industrial e investigativo. La Universidad entonces era la llamada a sacar a la nación de una pobreza injustificada en medio de la abundancia, pero explicada desde la carencia de ciencia, industria y razón.

Para finalizar es importante apuntar que los problemas aquí revisados todavía representan una dificultad para la educación superior en Ecuador como son la relación entre academia y política, vulneración de la autonomía universitaria o la inversión e impulso a las Humanidades y

Ciencias Sociales. Es decir, las discusiones de la segunda mitad del siglo XIX no encuentran una respuesta efectiva porque la educación todavía se concibe como un ‘botín político’ para los gobiernos.

En el caso de la Universidad de Cuenca la búsqueda de un proyecto educativo integral es todavía parte de su misión institucional y, por ello, se ha planificado la creación de una carrera en Humanidades con una visión interdisciplinar entre Historia, Filosofía, Literatura y diversas Ciencias Sociales. La intención es retomar la tradición humanística a través de un enfoque actualizado y contextualizado para el desarrollo de estudios socioculturales en la región.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, Eloy. (2012). “Mensaje del Presidente de la República al Congreso Nacional de 1908”. En Paz y Miño, J. (Comp.). *Eloy Alfaro: Pensamiento y Políticas Sociales*. Quito: Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, pp. 89-95.
- Alfaro, Eloy. (2012). “Mensaje del Presidente de la República al Congreso Nacional de 1909”. En Paz y Miño, J. (Comp.). *Eloy Alfaro: Pensamiento y Políticas Sociales*. Quito: Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, pp. 99-104.
- Asamblea Nacional (1879). *Ley de Instrucción Pública de 1878*. Quito: Imprenta Nacional
- Asamblea Nacional (1897, febrero 9). “Decreto 2”. *Registro Oficial*, Año III, Núm. 293. Quito: Imprenta Nacional.
- Asamblea Nacional (1897, abril 12). “Decreto 1”. *Registro Oficial*, Año III, Núm. 343. Quito: Imprenta Nacional.
- Asamblea Nacional (1897, julio 6). “Ley de Instrucción Pública”. *Registro Oficial*, Año III, Núms. 404 y 405.
- Congreso de la República del Ecuador (1892). *Ley Orgánica de Instrucción Pública*. Quito: Imprenta del Gobierno.
- Convención Nacional del Ecuador (1869). *Decreto Creación Escuela Politécnica Nacional*. Quito.
- Convención Nacional del Ecuador (1870). *Leyes, Decretos i Resoluciones de la Convención Nacional i Decretos del Poder Ejecutivo en 1869*. Quito: Imprenta Nacional.
- Junta Universitaria (1867-1878). *Libro I de Actas de la Junta Universitaria de la Corporación Universitaria del Azuay*. Cuenca.
- Lloré Mosquera, Victor. (1968). *La Universidad de Cuenca: Apuntes para su historia*. Cuenca: Universidad de Cuenca.

- Malo González, Claudio. (2001). “La Etapa Fundacional 1867-1895”. En María Cristina Cárdenas, Manuel Carrasco, Leonardo Espinosa y Claudio Malo, *Historia de la Universidad de Cuenca 1867-1997*. Cuenca: Instituto de Investigaciones Universidad de Cuenca.
- Malo Valdivieso, Benigno. (1890) “Discurso en la instalación de la Corporación Universitaria del Azuay el 10 de enero de 1868”. En *Revista Científica y Literaria de la Corporación Universitaria del Azuay*, Reimpresión, Tomo I, pp. 37-43.
- Senado de la República y Cámara de los Diputados (1863). *Lei Orgánica de Instrucción Pública*. Quito.

Comensalidad en el contexto fúnebre al sur de los andes ecuatorianos

Comensality in the funeral context south of the ecuadorian andes

Comensalidade no contexto fúnebre do sul dos andes equadores

Elsa Rosario Sinchi Lojano

Universidad Complutense de Madrid

E-mail: esinchi@ucm.es

Alberto de Campo Tejedor

Universidad Pablo de Olavide

E-mail: acamtej@upo.es

Resumen

La influencia del cristianismo, los avances científicos en el campo de la medicina y la modernidad han incidido, profundamente, en la forma en que las sociedades andinas enfrentan la muerte. Sin embargo, aun en sus formas actuales, las prácticas mortuorias articulan complejas interrelaciones entre los participantes. El compartir de comida y bebida es el eje primordial.

Comer y beber son acciones inherentes al ser humano, tienen un valor especial y vital a nivel fisiológico y también a nivel social debido a tiene la capacidad de generar amplias connotaciones simbólicas y afectivas (Contreras, 1993). El segundo nivel ocupa el interés del presente trabajo. En él se analiza el impacto y las funciones de la comensalidad en el

contexto fúnebre de núcleos rurales. Las reflexiones aquí expuestas derivan de las experiencias del trabajo etnográfico realizado entre los años 2016-2018 en las parroquias rurales Baños y Sinincay, ubicadas al sur de los Andes del Ecuador (Cuenca-Azuay). Estas comprensiones situadas se sustentan en una serie de experiencias (de observaciones, conversaciones, inferencias e interpretaciones) que dan cuenta de la formas de habitar e imaginar, de hacer y de significar el mundo fúnebre.

Abstract

The influence of Christianity, scientific advances in the field of medicine and modernity have profoundly affected the way Andean societies face death. However, even in their current forms, mortuary practices articulate complex interrelationships between participants. Food and drink sharing is the main focus.

Eating and drinking are actions inherent to the human being, they have a special and vital value at the physiological level and also on a social level because it has the ability to generate extensive symbolic and affective connotations (Contreras, 1993). The second level is of interest to this work. It analyses the impact and functions of dinerity in the funeral context of rural centres. The reflections set out here derive from the experiences of ethnographic work carried out between the years 2016-2018 in the rural parishes Baños and Sinincay, located south of the Andes of Ecuador (Cuenca-Azuay). These understandings are based on a series of experiences (of observations, conversations, inferences and interpretations) that give account of the way of living and imagining, of making and of meaning the funeral world.

Resumo

A influência do cristianismo, os avanços científicos no campo da medicina e a modernidade influenciaram profundamente a maneira como as sociedades andinas enfrentam a morte. No entanto, mesmo em suas

formas atuais, as práticas mortuárias articulam inter-relações complexas entre os participantes. O compartilhamento de alimentos e bebidas é o eixo principal.

Comer e beber são ações inerentes ao ser humano, possuem um valor especial e vital no nível fisiológico e também no nível social devido à capacidade de gerar amplas conotações simbólicas e afetivas (Contreras, 1993). O segundo nível ocupa o interesse do presente trabalho. Analisa o impacto e as funções da comensalidade no contexto fúnebre das áreas rurais. As reflexões aqui apresentadas derivam das experiências do trabalho etnográfico realizado entre os anos de 2016 a 2018 nas paróquias rurais de Baños e Sinincay, localizadas no sul dos Andes do Equador (Cuenca-Azuay). Esses entendimentos situados são sustentados por uma série de experiências (de observações, conversas, inferências e interpretações) que explicam os modos de habitar e imaginar, de fazer e de significar o mundo do funeral.

Introducción

La antropología ha explorado diferentes perspectivas a lo largo del tiempo para dar cuenta de las representaciones acerca de la relación ente la vida y la muerte (Durkheim, 1897 Hertz, 1990; Thomas, 1993; Malinowski, 1994). Este recorrido nos permite comprender hoy en día a la muerte como un proceso biológico y social, atravesado por rasgos universales de acuerdo a las variables culturales, y no universales conforme a lo que diversas culturas pueden producir al momento de enfrentar la muerte.



Figura 1: El Entierro. Baños, 2017

Como hecho social trascendente, la muerte precisa emociones que son canalizadas dentro de una serie de códigos socioculturales que enmarcan la práctica funeraria lo que se conoce como *ritos*; acciones encaminadas a favorecer el cambio de un estado hacia otro (Gennep, 2008). En este proceso de reestructuración la comida y la bebida juegan un rol fundamental.

Comer y beber tiene un valor especial y vital en la dieta de los seres humanos. Pero sus funciones no son exclusivamente fisiológicas, sino también de orden social, político y ritual. (Appadurai 1986). Por lo tanto, más allá de la nutrición, al hecho de comer y beber se lo entiende como “un fenómeno social, psicológico, económico, simbólico, religioso, cultural en el más amplio sentido del término” (Contreras, 1995 p. 10).

En la geografía andina, los pueblos indígenas y campesinos tejen sus relaciones emocionales y afectivas en base a la comida y a la bebida (Weismantel, 1998; Mintz 1985; Meiggs, 1997; Ferraro 2004). Por ejemplo, en fiestas, rituales, mingas y aun en la vida cotidiana andina compartir la comida y la bebida tiene la cualidad de unir, congregar y propiciar sentimientos de parentesco y de colectividad (Carsten, 1995, p. 224).

Las referencias tempranas de los Andes describen al hecho de comer y beber en abundancia como características propias y necesarias de la práctica fúnebre en los pueblos andinos. Pablo J. de Arriaga indicaba al respecto:

[...] Diez días después de la muerte del difunto se junta todo el ayllu y parentela y llevan al pariente más cercano a la fuente o corriente del río que tiene señalado y le zambullen tres veces y lavan toda la ropa que era del difunto, y luego se hace una merienda, y el primero bocado que mascan lo echan fuera de la boca; acabada la borrachera se vuelven a la casa y barren el aposento del difunto y echan la basura fuera, cantando los hechiceros, y esperan cantando y bebiendo toda la noche siguiente al ánima del difunto, que dicen que ha de venir a comer y a beber [...] (1621, p. 66).

No obstante, desde la época colonial son conocidos los intentos de supresión de tales “excesos” por medio de persecuciones y prohibiciones cristianas (siendo el paradigma la extirpación de idolatrías).. Y si bien en la república son más conocidos los métodos de asimilación, con el fin de desterrar la “barbarie”, la idea de la erradicación de los “excesos” persiste hasta nuestros días. A esto se suma el avance del campo de la medicina y la modernidad, que, bajo la consideración de la medicalización y el ocultamiento de la muerte, han generado nuevas formas de pensarla y sentirla.

En las grandes urbes es verdad que se evidencia cierta “moderación” en las prácticas fúnebres. Sin embargo, en sus poblados periféricos, el

pasado y el presente se conjugan y crean dinámicas propias frente a la muerte. Y precisamente, uno de los ejes de articulación social que pervive en el tiempo es el hecho de comer y beber juntos.

Bajo estas consideraciones, el presente artículo tiene como objetivo analizar el impacto y las funciones que tiene la comensalidad en la práctica fúnebre rural. El contexto de estudio son las prácticas fúnebres domiciliarias en las parroquias rurales Baños y Sinincay, ubicadas al sur de los andes ecuatorianos (Cuenca-Azuay). Las reflexiones que aquí se exponen buscan intercalar narraciones que tienen como fin expresar la espiritualidad andina viva a través de la comensalidad.

La metodología de trabajo se fundamentó principalmente en la etnografía, desde donde se ha ejecutado un proceso reflexivo y consciente, sustentado en observaciones, conversaciones, inferencias e interpretaciones (Guber, 2001; Restrepo, 2018), destinado a responder la importancia de la comensalidad en el contexto fúnebre rural. Las descripciones sobre las relaciones entre prácticas y significados particulares de estos contextos situados dan cuenta de la forma de habitar e imaginar, de hacer y significar la muerte, y por ende la vida.

La revisión de distintas contribuciones contemporáneas desde la etnografía andina (Duviols 1973; 158, Valcárcel 1980; 81, Cachiguano 2001; Emilia Ferraro 2004; 193), dan cuenta cómo en distintos momentos de la vida, las sociedades andinas tejen relaciones de reciprocidad a través de los alimentos. Pero estos aportes, si bien nos resultan valiosos para comprender los mecanismos de cooperación andina, no se enfocan en el contexto fúnebre. Otras etnografías centradas en las prácticas mortuorias de la sierra ecuatoriana (Rivet, 1910; Karsten, 1930; Hartman y Oberem, 1984; Brownrigg, 1971 y 1989, Ordoñez, 2004) resultan significativas debido a que entre sus descripciones consta el rol de la comida y la bebida en el ritual mortuario. Al respecto, Brownrigg (1971) detalla que para los habitantes de Monjas de Quingeo (Azuay) la comida era concebida como un *don* de los vivos hacia los difuntos en espera de una reciprocidad que se vería reflejada en la productividad satisfactoria de

los campos. La ofrenda de comida servía en este caso como un canal de comunicación entre estos dos mundos, el de los vivos y de los muertos. Karsten (1930) por su parte, describe la asociación entre las libaciones y los alimentos en el ritual mortuorio, y resalta el sacrificio de animales (corderos, cerdos, gallinas y cuyes) para el convite con los allegados. Hartmann y Oberem (1984) registran en el Sigsig-Azuay una comida especial del velorio llamada *Auquin*. De igual manera, Brownrigg (1989) registra en Monjas la comida del entierro llamada *Ayaaparcic*, compuesta por cuy, papas y un litro de trago, que era ofrendada a los cuatro hombres que cargaban el ataúd del difunto después de las tres noches del velorio.

Hoy en día hablamos de cambios y transformaciones en las prácticas mortuorias, pero también son evidentes las continuidades. Baños en el contexto rural resalta en el tiempo por la pirotecnia, las bandas de pueblo (música), las expresiones de espiritualidad en torno a la Virgen de Guadalupe (de trascendencia regional), la variedad gastronómica, las aguas termales, las artesanías y una rica tradición oral. Sinincay, por su parte, es también reconocida por su amplia tradición en la producción ladrillera. En estas parroquias la alimentación es crucial en distintos momentos sociales, entre ellos en la muerte, y dependiendo del momento del ritual: velación, entierro o el cinco, la alimentación alcanza distintas formas y dimensiones. Este artículo se ocupa de los dos primeros momentos.

Comensalidad en el ritual fúnebre

Dentro de las múltiples facetas de la alimentación, los rituales de comensalidad, en tanto rituales de interacción, cubren toda la amplia área de los ritos interpersonales, se basan en el respeto entre los individuos, facilitan el contacto y las respectivas fases situacionales. La presencia constante de la alimentación en los ritos de paso hace considerar que su compartir sea un espacio ideal para la representación. En mesas festivas ceremoniales hay tantos niveles de identificación simbólica de atenuación

de los conflictos presentes en la comunidad. La comida consagra, fortifica los lazos creados por las relaciones familiares, vecinales y los creados por el trabajo, reforzando la solidaridad, la amistad y la convivencia.

Desde el punto *funcionalista* en la comida ceremonial todos los participantes tienen la oportunidad de ver sus comportamientos entre sí, y comprobar, hasta qué punto los diferentes autores cumplen sus papeles sociales (Geertz 1997).

En los funerales la comida es un símbolo de unión entre los supervivientes (Van Genep, 2008) y compartirla se sustenta en un sentido de cooperación mutua –don y reciprocidad. Estas acciones, enmarcadas en el rito de la comensalidad fúnebre, involucran una cierta comunión de costumbres, valores y códigos, en otras palabras, comprender un mismo lenguaje simbólico. Aspectos que son objeto de descripción y reflexión de los siguientes apartados.

2.1 El café y las galletas

El velorio reúne a todos quienes conocieron alguna vez del difunto. Al ser el primer evento público de la muerte, los dolientes tienen un total esmero en las atenciones a los asistentes. Asimismo, los asistentes intentan hacer notar su presencia ante los dolientes a través de la ofrenda de bienes, de servicios y de alimentos. Los primeros asistentes: vecinos, amigos, familiares, llegan a la casa de los dolientes y se ofrecen a ayudar en distintas actividades: limpiar la casa, organizar rezos, trasladan mesas, sillas y demás cosas que hagan falta. Mientras reciben la ayuda, los dolientes preparan grandes ollas de café y agua aromática, y se abastecen de las galletas necesarias para ofrecer a los asistentes. La preparación de estos alimentos requiere de poco esfuerzo y se caracteriza por la sencillez de su presentación: un vaso de café y una fuente de galletas de sal.

Los asistentes que llegan a velar al difunto traen entre sus manos “pequeñas ayudas” de alimentos: pan, galletas, granos secos, fundas

de fideos, atados de frescos¹, animales vivos, zhumir² y gasesosa, para ofrecer a los dolientes, algunos de estos alimentos son compartidos en el acto, mientras que otros pueden quedar como reserva para los ritos posteriores (entierro y el cinco), lo cierto es que todos los dones – en alimentos– que los deudos reciben son compartidos en los distintos momentos del ritual fúnebre.

La bebida es otra característica de las comidas rituales fúnebres. Esta propicia la charla, la comunicación y el carácter festivo y comunitario en el funeral. Al igual que los alimentos, el aguardiente forma parte de los dones que los amigos y vecinos ofrendan a los deudos. El aguardiente que reciben los deudos es transformado en una bebida conocida como canelazo³, esta es convidada a todos los asistentes, pero quienes consumen en mayor cantidad son los hombres. Durante el día el consumo de aguardiente es esporádico, mientras que en la noche se bebe en más abundancia, a tal punto que no es extraño ver que alguien se haya excedido en su consumo y se convierta en el narrador oficial de los chistes, secundado por otros hombres quienes también han alcanzado cierto grado de embriaguez. Acciones que rompen con la formalidad de un velatorio convencional, en donde la tristeza y el dolor son característicos.

La comida del velorio se caracteriza por ser totalmente incluyente, “hay café y galletas para todos”. Los dolientes consideran como un acto vergonzoso y posible causal de “malentendidos” el hecho de que algún asistente abandone la velación sin haber tomado café, ya que implica ausencia de hospitalidad y reciprocidad a la asistencia vecinal, lo que puede generar una deuda que solo tendrá fin el momento que el doliente pueda extender las disculpas del caso:

1. Compuesto de varias plantas aromáticas: hierba luisa, ataco, cola de caballo, cedrón, claveles. A esta infusión se le añade limón.

2. Bebida alcohólica tradicional del Azuay, elaborada en base a la caña de azúcar.

3. Bebida que se sirve caliente, resultado de la mezcla de aguardiente de caña con agua caliente de canela y azúcar. También alterna la mezcla con naranjilla o ataco

¡Cómo no te vas a fijar! [reclamaba la viuda a una de sus hijas] ¿En dónde estaba mi cabeza que no le vi que se fue? ¿Y ahora? Ellas vienen porque tiene buena voluntad ¡por eso nos acompañan!, no están obligadas, pero nosotros ¡nada, ni un vaso de agua! ¿Cómo ha de pasar esto? Ojalá entiendan que es por el momento duro que estamos pasando, ni cuenta me he dado que se han ido ¿porque no me ayudas?, tienes que estar pendiente. (Mujer de 54 años, Sinincay: 2018).

El don ofrendado, especialmente de comida, tiene por objetivo el establecimiento de lazos sociales que se constituyen en una red de obligaciones entre individuos y grupos, volviéndose más obligatoria entre parientes, estos últimos necesitan de un sistema mutuo de endeudamiento y dependencias para sostenerse (Ver Mauss 1979; Sahlins 1977b).



Figura 2. Sacerdote después de la eucaristía domiciliar. Baños, 2018

Las acciones de cooperación que tienen lugar en el velorio revelan un profundo sentido del “deber”, entendido como una acción positiva que permite al individuo y a la comunidad superar una determinada problemática (Ferraro, 2004). Bien pueden ser entendidas como

“prestamos” –de dinero, comida, servicios o bienes– que deberán ser correspondidos a futuro. Implican una negociación en el tiempo:

Yo les prometí a mis vecinos, los Ordoñez, que así como me ayudaron en la muerte de mi papasito. Cuando ellos pasen por un dolor igual, o una necesidad cualquiera, yo seré el primero en estar allí. Es mi forma de pago, es mi modo de ver la vida. Yo he aprendido a que uno tiene que ser agradecido hasta para que Dios le ayude. Los vecinos me ayudaron en todo de la velación, ha traído las sillas, las mesas, han barrido el cuarto, han traídos lo montes para hacer agüita, han hecho casi todo antes que empiece a llegar la gente. Por eso yo sé que tengo algo pendiente con ellos. (Hombre de 56 años, Baños: 2018).

En esta fase los alimentos entran en la cadena del don y la reciprocidad, involucran relaciones sociales a corto y largo plazo y revela dimensiones vitales y connotaciones profundas relacionadas con una estrategia de producción y reproducción del orden social y cósmico. El temor a la sanción, implicado en el deber de devolver, hace que los dolientes presten total atención a la devolución de las colaboraciones prestadas. El no prestar atención a los contradones puede desencadenar una serie de hechos negativos. Si los deudos fallan en sus responsabilidades con la comunidad (más todavía con sus familiares) quedan expuestos a la muerte social. En este sentido el café, las galletas y demás alimentos presentes en esta etapa, además de ser alimentos portadores de energía, representan solidaridad y hospitalidad.

2.2 El banquete fúnebre

Como si se tratara de los preparativos de una comilona festiva, la preparación del banquete que se ofrecerá después del entierro es también un evento extraordinario. La preparación de banquete inicia con el sacrificio animal. De manera paradójica, desde la muerte del animal toma sentido la regeneración de la vida.

La selección, la preparación y el consumo del banquete fúnebre, está

condicionado por “gramáticas culinarias” que dan lugar a una expresión alimentaria particular (Fischler, 1979, Mintz, 2003). La carne, los granos secos, el arroz y las papas son los alimentos principales del banquete fúnebre. Y si bien la carne es un alimento aprobado para esta ocasión “extraordinaria”, no todo tipo de carne animal es apta para el consumo dentro del contexto fúnebre. Por ejemplo, en la parroquia Baños, el cuy el cerdo y la chicha⁴ son alimentos relacionados con contextos festivos como matrimonios y bautizos, pero no con la muerte. Don Ángel, de 61 años de edad y don Eliseo de 80 años de edad afirmaban no recordar el consumo de estos alimentos en un funeral. La tradición, dicen, es comer la res y las gallinas. Mientras que en Sinincay estos mismos alimentos tienen gran aceptación dentro del contexto fúnebre y su uso depende de las condiciones socioeconómicas de los dolientes.

Si bien la tradición hereda alimentos inscritos culturalmente dentro de una cocina, además de transferir ingredientes, corpus culinario, técnicas de cocción y de conservación de los alimentos y representaciones culturales asociadas (Contreras, 1993), las propias dinámicas culturales abren la posibilidad de cambio de alimentos aptos para ser consumidos biológica y culturalmente.

Así, en las familias campesinas, y más en aquellas que poseen cierto prestigio social (asociado a priostazgo o cargos de representación comunitaria), el sacrificio de la res constituye algo excepcional, es un don importante asociado a actos festivos y rituales, en el sentido de que la familia ofrece algo valioso. Las gallinas (y pollos) están asociados a contextos familiares comunes. De allí que los alimentos no pueden ser considerados simples portadores de energía y de nutrimentos, sino provisiones colmadas de significados conferidos por una población (Mintz, 2003): riqueza, poder, prestigio, pureza, etnicidad por mencionar algunos.

4. Bebida que deriva, principalmente, de la fermentación no destilada de maíz.

Los preparativos del banquete comienzan un día antes del entierro. Los deudos acostumbran a realizar una reunión familiar un día antes de entierro para decidir qué alimentos preparar para el banquete ritual. En una familia con una situación económica buena la comida es abundante, se sirve más de dos platos de comida: uno de caldo, otro de arroz con carne, otro de papas doradas, otro de locro de algún grano. Cuando la condición socioeconómica es media o baja, la comida es modesta: caldo y arroz con carne o a su vez solo el segundo plato.

En la víspera del entierro se adelanta el sacrificio de la res, de esta actividad se encargan los hombres adultos y ancianos con cierta experiencia. Mientras los hombres tienen un papel protagónico en el sacrificio del gran animal, las mujeres destacan como líderes irrefutables en la preparación del banquete. Pese a que su actuación, en gran parte es por separado, sin embargo, siempre entre los grupos –hombres y mujeres– comparten picardías: “¡Hay! este hueso duro, igualito al de la que sabemos”, decía uno de los cortadores de la carne, a lo que reaccionaba una de las mujeres: “siquiera tiene a alguien a quien tocarle el hueso”. Otro de los cortadores, su sumaba a las bromas diciendo: “sino que se toque solo el hueso, eso es más complicado”, el bando de las mujeres, en respuesta, ríe a carcajadas.

El día del entierro, la cocina y el fogón de leña son tomados por un grupo de mujeres, en su mayoría, consanguíneas entre ellas y con los dolientes (nueras, cuñadas, sobrinas, hermanas). Todas muestran apuro por lograr a tiempo la preparación de la comida. La mujer más adulta dirige la preparación y divide las actividades para cada ayudante, y prevé la hora en la que todo estará listo. Prenden el fogón y sobre este colocan ollas grandes y repletas de agua. Mientras el fuego hace lo suyo, ellas hacen otras actividades en la cocina: trocean bien la carne, preparan los condimentos, escogen los granos de arroz y lo lavan, pican las finas hierbas (cebollín, perejil y cilantro), preparan el ají. La mujer que dirige la preparación pasea constantemente entre la cocina y fogón, vigilante a las novedades que pudiesen darse mientras hacen una y otra actividad. Al

hervir las ollas, la guiadora empieza a colocar en estas los ingredientes; en la una el espinazo de la res y más tarde el fideo (para el caldo), en la otra el arroz y en la otra la carne troceada (para el bistec), en otra las papas y añaden en cada una las especerías necesarias. La cocción de los alimentos tarda entre dos a tres horas.

Pese al hecho de la muerte, la atmósfera de la cocina es alegre, con risas, conversaciones y complicidad. Cada cocinera busca entre su memoria anécdotas para compartirlas con sus compañeras. Una de ellas relataba: “me acuerdo cuando recién estaba aprendiendo a cocinar y he puesto ají en vez de pimienta, la comida estaba picante, pero calladitos comieron”. Otra decía: “eso no es nada, una vez yo le di a mi esposo y a mis hijos caldo de estropajo, era caldo de pollo y cuando veo el estropajo me puse pálida, pero así le di de comer”. Otra comentaba: “Yo sí les he hecho barbaridades, la peor fue cuando los porotos cocinados se me cayeron en el balde de los desperdicios, yo me dije ¡no voy a desperdiciar tanto!, les lavé y así les di”. De repente, de las experiencias en la cocina, pasan a los ex-novios y a las parejas actuales: “El antiguo guapo, lleno de vida, grande, yo y mis malas decisiones, escojo al más patojo, al más flaco, al más zhunzhito”⁵, las risas son escandalosas, las experiencias continúan “Yo en cambio por escoger al dicho guapo ahora no puedo ni pegar los ojos, hasta ver ya está de risueño por una lado y por el otro”. Había otras conversaciones, son tan íntimas que ni la pared tenía acceso a ellas. Es evidente que preparar los alimentos constituye un espacio de autonomía relativa para las mujeres, donde cierto grado de elección es posible.

Así, la cocina se muestra como el verdadero corazón de cualquier casa del área rural; allí las conversaciones más íntimas tienen lugar, en ella se festeja y en ella se llora. Conjuga la presencia del hombre y la mujer en el proceso de producción y reproducción del orden social y de la vida familiar.

5. Expresión con la que se califica a una persona lenta, cabizbaja.

2.3 Comer y beber juntos.

En la mayoría de las sociedades, comer es esencialmente una actividad social. No es una casualidad que la mayoría de las ocasiones sociales y religiosas que marcan los ciclos vitales de los individuos y comunidades estén acompañadas de comidas festivas o ceremoniales. El estar juntos, el encuentro regularizado y pautado respecto al proceso de alimentación, permite superar el nivel instintivo y fisiológico de satisfacer el hambre, para convertirse en un proceso socializador que supera la significación personal (Mead, 1951; Simmel, 1986).

Compartir la comida en el funeral comulga y fortifica las relaciones sociales entre los comensales y les permite a los dolientes sentirse acompañados y apreciados por los vecinos y amigos del lugar.

“el abrazo solidario y que compartan con uno es medicina, que se interesen como murió mi madre, que me pregunten cómo estoy, que lloren conmigo, eso ayuda a sanar mi alma. Uno se desahoga. Eso es lo que uno valora y lo que le da fuerzas, le da valentía. En esos momentos difíciles uno se da cuenta quienes en verdad le estiman. Y ahora todo eso ¿cómo se agradece? ¡Con la comida! que se vayan siquiera bien comidos”. (Hombre de 50 años, Baños, 2018).

La comida que se ofrenda a los invitados se convierte en el mecanismo esencial para la continuación social y material del grupo, pero además les permite a los dolientes elevar un homenaje al difunto y por su intermedio darle paz a su ser querido en el más allá y alcanzar –los dolientes– la tranquilidad terrenal.

“Por más humilde que sea el plato de comida es necesario, sirve para agradecer a los vecinos y amigos y para que el muertito vea que no está solo, que hay una familia que le quiere... que siempre le tendrá presente...sino se hace la comida los difuntitos se enojan...va a decir ¿para qué he trabajado tanto mientras vivía si ni

siquiera despedirme bien pueden? Allí es cuando se complica, el alma viene a estar paseándose por acá, pero si se le despide con todas las honras: la misita, la comida ¿qué va a reclamar? ¡Nada! Esa es la ley de la vida. (Mujer de 45 años, 2017).

Pero el aspecto operacional del símbolo es también excluyente: distingue a los muertos de los vivos y marca la solidaridad entre estos últimos, excluye a los no elegidos al banquete ritual, estructura jerarquías dentro de los comensales, discrimina a los dolientes de los demás participantes del ritual, al simbolizar su nueva personalidad social, y establece fronteras más precisas (Goody 1984; Haaland 2007).

En Baños, la invitación selectiva al banquete que hacen los deudos después de que la fosa del difunto se haya sellado, es un claro ejemplo de que la comensalidad es también excluyente. Como un agradecimiento general los dolientes ofrendan a los asistentes adultos un vaso de gaseosa y una copa de aguardiente puro.



Figura 3. El aguardiente como ofrenda de agradecimiento. Baños, 2017

Sin embargo, la invitación a participar del banquete lo hacen selectivamente: familiares directos, amigos cercanos y personas de prestigio en la localidad. De cierto modo se trata de un “listado” acordado entre los familiares antes de salir al entierro: “A todos los tíos, a los primos, a los compadres, a ellos primerito les dicen, no se descuidarán de ellos. Así como ellos han estado tan pendiente de nosotros”, especificaba una doliente antes de ir al cementerio. Otra doliente les indicaba a sus hijos como hacer la invitación: “Ustedes vean más o menos a quién le invitan; bonito se acercan al oído y le dicen que acompañe un ratito a la casa, adentro en el cementerio les dicen o en la puerta, no importa que le digan dos veces, mejor, porque salido de allí ya es difícil”. En Sinincay, la invitación al banquete fúnebre se la hace a través de un micrófono en el cementerio. Si bien la invitación no es tan personalizada con el caso de Baños, sin embargo no asisten todas las personas que están en el cementerio, lo toman como invitación directa los familiares, amigos y vecinos más allegados.

Por otra parte, si bien la gran mayoría participantes del banquete reciben la misma cantidad de comida, los cargadores del ataúd tienen una jerarquía distinta. “A los que cargaron el ataúd daranles bastante comidita, no vaya a ser que les vaya [el difunto] jalando, que falte para nosotros no importa, pero ellos que se vayan satisfechos y protegidos”, decía uno de los hijos del difunto mientras esperaba que le entreguen nuevos platos de comida para servir a los invitados. A diferencia de los demás participantes, los cargadores del ataúd habían realizado una acción los había agotado física y psicológicamente. Don Manuel de 45 años (Sinincay) y la Señora Magdalena de 63 años (Baños) afirman que cargar el ataúd es “pesado”, no solo en cuestión de cansancio físico, sino que los cargadores se exponen a absorber las malas energías que transmiten los cuerpos en descomposición, lo que pueden producirles una enfermedad que se evidencia con dolor de cabeza y náuseas. De allí que los cargadores de ataúd del difunto requieren mayores atenciones, pues su pronta recuperación dependerá de la cantidad de comida y bebida que ingieran, mientras abunde mejor.



Figura 4. Cargadores del ataúd, de camino al cementerio

La comensalidad al comer y beber juntos después del entierro, es claramente un rito de agregación por el que los participantes retornan a la vida normal y los deudos asumen su nueva posición social: viudo (a), huérfano (a). Sera y Fernández señalan que “la comida ceremonial es un hecho de la vida colectiva, cosa normal cuando se considera que es la colectividad la que reconoce oficialmente los estados de transición por las cuales pasa cada individuo, el bautismo, matrimonio, muerte...” (1981, p. 49).

En este sentido, la comensalidad es un vector de diferenciación, pero también de inclusión que articula la sociabilidad entre los más cercanos con relaciones de distancia sociológica (Ver Salhins, 1977b). La comensalidad al comer y beber juntos es precisamente la que contribuye de manera fundamental a construir lo social. La comida constituye el soporte emocional y de reciprocidad que favorece a que las relaciones sociales no se extingan.

Conclusiones

Reflexionar sobre la comensalidad al comer y beber juntos en el contexto fúnebre rural de Cuenca, sin duda conduce a una comprensión más amplia de las relaciones que una población teje con su espacio geográfico, social y económico, y de las concepciones que se generan en torno a la vida y a la muerte. Para estas poblaciones, y para gran parte de las poblaciones andinas del Ecuador, el intercambio de dones de comida y de bebida en el contexto fúnebre propicia sentidos de parentesco entre los participantes y origina una cadena de compromisos adquiridos que se sostiene en códigos morales. El cumplimiento exitoso de estos define la continuidad social del grupo.

La comida común consagra y fortifica los lazos creados por las relaciones familiares y vecinales, refuerza la solidaridad, amistad y convivencia. La bebida, por su parte, da lugar a un ambiente festivo y rompe con esquema rígido del ritual. Permite superar el “yo calculador e individualista”, posibilita la comunicación entre los participantes y propicia un ambiente comunitario en el funeral. Estos grupos casi comunitarios como los que tienen lugar en los funerales domiciliarios de los núcleos rurales se diferencian es la familia quien asume la posición fundamental y quien va a dar lugar a una forma de convivencia extra-familiar.

En este sentido, la comensalidad en la práctica fúnebre, como rito de agregación, ayuda a los participantes a asumir la muerte, incorpora al difunto al mundo de los muertos y permite el retorno del curso normal de la vida. Pese a las transformaciones de los cultos funerarios en el tiempo, la intimidad del hogar permite que varios elementos culturales se enlacen a partir del compartir de la comida y la bebida y generen complejas formas de comprender y vivir la muerte sustentada en la deuda y la reciprocidad. Se trata de un micro-universo cultural que privilegia la organización social como valor fundamental de la vida.

Referencias bibliográficas

- Appadurai, A. (1986). "Introduction: commodities and the politics of value". En A. Appadurai (comp), *The social life of things. Commodities in cultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arriaga, P. J. (1621). *La Extirpación de la Idolatría en el Perú. Colección de libros y documentos referentes a la Historia del Perú*. (1920). Lima.
- Brownrigg, L. (1971). El papel de los ritos de pasaje en la integración social de los cañaris quichuas del austro ecuatoriano. *Revista de Antropología*. N.º 3 (pp. 203-214). Cuenca: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Brownrigg, L. (1989). Un juego de pishca al huairu en Quingeo, Azuay. *Revista de Antropología*. N.º 10 (pp. 9-38). Cuenca: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Cachiguango, L. (2001). ¡Wantiay...! El ritual funerario andino de adultos en Otavalo, Ecuador. *Chungara Revista de Antropología Chilena*. 33 (2). Universidad de Tarapacá. Edición digital: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562001000200003>.
- Carsten, J. (1989). "Cooking money: gender and the symbolic transformation of means of exchange in a Malay fishing community", en J. Parry & M. Bloch (comp.) *Money and the morality of exchange*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Contreras, J. (1993). Alimentación y cultura: Reflexiones desde la Antropología.
- Durkheim, E. (1990d) [1897], *Le suicide. Étude de sociologie*, 5a ed., París: PuF [edición original: París: Alcan]
- Duviols, P. (1973) "Huari y Llacuz: agricultores y pastores. Un dualismo pre-hispánico de oposición y complementariedad". *Revista del Museo Nacional* 39: 153-191.

- Ferraro, E. (2004). Reciprocidad, don y deuda. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Fischler C. (1979) Gastronomie et gastroanomie. Sagesse du corps et crise bioculturelle de l'alimentation moderne, Communications 31, 189-210.
- Geertz, C (1997), La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Goody, J. 1982. Cooking, Cuisine and Class. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Haaland, R. 2007. Porridge and Pot, Bread and Oven: Food Ways and Symbolism in Africa and the Near East from Neolithic to the Present. Cambridge Archaeological Journal 17, 166-82.
- Hartmann, R. y Oberem, U. (1984). "Aportes al Juego del Huairu", Revista de Antropología (pp. 67-101), Cuenca: Casa de la Cultura Ecuatoriana (8).
- Hertz, R. (1990 [1907] La muerte. La mano derecha. México D.F.: Alianza Editorial Mexicana.
- Karsten, R. (1930). Ceremonial Games of the South American Indians. Helsingfors: Societas Scientiarum
- Malinowski, B. (1994). Magia, Ciencia y Religión. Buenos Aires: Planeta.
- Mauss, Marcel (1979) [1950], "Ensayo sobre los dones. Motivo y forma del cambio en las sociedades primitivas", en Sociología y Antropología (pp. 155-263). Madrid: Tecnos.
- Mead, Margaret. 1951. El alimento y la familia. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- Mintz, S. (2003). Sabor a comida, sabor a libertad. Incursiones en la comida, la cultura y el pasado. México: Ediciones de la Reina Roja.

- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor San Marcos.
- Rivet, P. (1910). “Costumbres funerarias de los indios del Ecuador (Provincia del Azuay)”, Pedro Saad Herrería (comp.), *Ecuador en los ojos de afuera*, 2002. Tomo 12. (pp. 713-178). Ecuador: Campaña Nacional Eugenio Espejo por el libro y la lectura.
- Sahlins, M. (1997b). *Economía de la edad de piedra*. Madrid: Ediciones Akal.
- Sera, A y Fernández, A. (1981). *Salud e Higiene mental en un medio rural de la Sierra Morena cordobesa: Conquista*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Simmel, G. 1986. *El individuo y la libertad*. Barcelona: Península
- Thomas, V. (1993). *Antropología de la muerte*. México D.F.: F.C.M
- Valcárcel, L. (1980) “La religión Incaica”. *Historia del Perú*. Tomo 3 (pp. 75-202). Lima: Mejía Baca.
- Van Gennep. A. (2008) *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Weismantel, Mary (1994). *Alimentación, género y pobreza en los andes ecuatorianos*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

La representación icónico-alegórica de lo sobrenatural en siete cuentos de aparecidos del Ecuador

The iconic-allegoric representation on the supernatural in seven ghost stories from Ecuador

A representação icônico-alegórica do sobrenatural em sete contos de aparições do Equador

Vicente Robalino

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)

E-mail: vrobalino@puce.edu.ec

Resumen

En este ensayo se hace un análisis e interpretación de siete cuentos de aparecidos del Ecuador, para ello se parte de la siguiente pregunta: ¿Cómo se construye la representación icónico-alegórica de lo sobrenatural en los cuentos seleccionados? Para responder a esta pregunta se analizan los espacios kinésicos y proxémicos de los relatos seleccionados. De estas dos categorías semióticas destaca la imagen icónica, como modeladora de los espacios de lo sobrenatural, unida a los espacios geográficos, donde transcurre la acción de estos relatos. De esta relación –espacio natural-espacio geográfico-emergen los efectos fantásticos. Sin embargo, en algunos de estos relatos, la presencia dominante de la alegoría-moralizante destruye la percepción de lo fantástico como en “Vico y el duende”, “El enano (duende)” y en gran medida también en “Mariangula”. En cambio, otros relatos, como, por ejemplo, “Almita en pena” se enriquece la imagen icónica de lo sobrenatural con la incorporación del rito y del símbolo.

Palabras clave: semiótica, proxémica, kinésica, hermenéutica imagen icónica de lo sobrenatural, alegoría, símbolo, vacilación, pragmática

Abstract

This essay presents an analysis and interpretation of seven stories of ghosts –aparecidos- from Ecuador. In order to achieve that goal, the question ‘How is the iconic-allegoric representation of supernatural built upon the selected stories?’ is posed. To answer that question the kinetic and proxemic spaces of the stories are analyzed. From these two semiotic categories the one that stands out is the iconic image, as the shaping force of the spaces for supernatural, linked to the geographic spaces where the plot takes place. Fantastic effects emerge from this relation between natural space and geographic space. Nevertheless, in some of the stories the dominating presence of the moralizing allegory destroys the perception of the fantastic as in “Vico and the Goblin”, “The Dwarf (Goblin)”, and to a large extent in “Mariangula”. On the other hand, other stories, such as “The tormented soul” the iconic image of supernatural is enriched with the incorporation of the rite and the symbol.

Key words: Semiotics, proxemics, kinetics, hermeneutics iconic image of supernatural, allegory, symbol, hesitation, pragmatics

Resumo

Neste ensaio se faz uma análise e interpretação de sete contos de aparecidos do Equador, partindo, para isso, da seguinte pergunta: Como se constrói a representação icônico-alegórica do sobrenatural nos contos selecionados? Para responder a esta pergunta analisam-se os espaços cinéticos e proxêmicos dos relatos selecionados. Destas duas categorias semióticas, destaca a imagem icônica, como modeladora dos espaços do sobrenatural, unida aos espaços geográficos, onde transcorre a ação destes relatos.

Desta relação –espaço natural - espaço geográfico- emergem os efeitos fantásticos. Porém, em alguns destes relatos, a presença dominante da alegoria-moralizante destrói a percepção do fantástico como em “*Vico y el duende*”, (**Vico e o elfo**) “*El enano (duende)*” (**O anão (elfo)**) em grande medida também em “*Mariangula*”. Em contrapartida, outros relatos, como por exemplo, “*Almita em pena*” (**Alminha penada**) enriquece-se a imagem icônica do sobrenatural com a incorporação do rito e do símbolo.

Palavras-chave: semiótica, proxêmica, cinética, hermenêutica, imagem icônica do sobrenatural, alegoria, símbolo, hesitação, pragmática.

La palabra oral no solo se manifiesta como expresión hablada, que modeliza el sistema cultural al que pertenecen sus emisores, sino que está acompañada de todo un contexto kinésico y paralingüístico, como bien lo advierte Walter Ong: “Las palabras solo adquieren sus significados de su siempre presente ambiente real, que no consiste simplemente, como en un diccionario, en otras palabras, sino que también incluye gestos, modulaciones vocales, expresión facial y todo el marco humano y existencial dentro del cual se produce la palabra real y hablada” (Ong, 1987, p. 52). A esta afirmación bien se podría añadir que la expresión oral requiere también de una representación del espacio contextual en el que se desarrolla el enunciado, es decir, de una proxémica en la cual el sistema de signos icónicos vaya también matizando el mensaje, como lo manifiesta el Grupo U, al ocuparse de la emisión de los signos icónicos: “La recepción de signos icónicos, por su parte, identifica un estímulo visual como procedente de un referente que le corresponde mediante transformaciones adecuadas;” (...) (Grupo U, 1993, p. 126). Precisamente, la imagen visual, que se junta al enunciado oral, al mismo tiempo que le da la impresión de lo real, va fijando en la memoria-

la impronta- del espacio y de los seres y objetos que pueblan dicho espacio. Por esta razón, la pregunta que intenta contestar este trabajo es la siguiente: ¿Cómo se construye la representación icónico-alegórica en cinco cuentos pertenecientes a la tradición oral ecuatoriana? Dichos cuentos son estos: El duende en sus cinco variantes: “Los limoneros del duende”, “El duende de Quinchuquí”, “El duende del ciprés”, “El enano (el duende)”, “Mariángulo” y “Almita en pena”.

Lo sobrenatural, según Todorov, constituye una de las formas de lo fantástico, igual que lo extraño y lo maravilloso, se produce como una vacilación de quien solo conoce las leyes naturales: “Hay un fenómeno extraño que puede ser explicado de dos maneras, por tipos de causas naturales y sobrenaturales. La posibilidad de vacilar entre ambas crea entre ambas el efecto fantástico” (Todorov, 1981, p. 19). Aparte de este titubeo entre lo cotidiano y lo extraño, este mismo autor afirma que el efecto de lo fantástico implica “también una manera de leer “(Todorov, p. 24), es decir, una “integración del lector con el mundo de los personajes;” (...) (Todorov, p. 23). Todorov cree que lo sobrenatural no está confiado a cualquier lector, sino a una “función del lector implícito y de una función de narrador”, que emergen de la propia textualidad. Desde esta perspectiva, Todorov se acerca a una de las líneas de la Teoría de la recepción, propuestas por W Iser.

Finalmente, este autor establece tres condiciones para que se pueda cumplir el efecto de lo fantástico: que los personajes sean asumidos por el lector como si fueran “personas reales” (el efecto de lo real), de tal manera que surja la duda entre “una explicación natural y una explicación sobrenatural de los acontecimientos evocados” (Todorov, p. 24). Que esta vacilación entre realidad y fantasía, el lector la pueda sentir, tanto en uno de los personajes como en el tema de la obra; y, que el lector mantenga su propia actitud frente al texto y rechace tanto una interpretación alegórica como una interpretación poética (Todorov, p. 24). Además, es importante, según Todorov, señalar lo precario del efecto de lo fantástico: (...) “Lo fantástico no dura más que el tiempo de una vacilación: vacilación común al lector y al personaje;” (...) (Todorov, p. 31).

De estas reflexiones de Todorov, en torno a los efectos de lo fantástico, debido a la presencia de lo sobrenatural, es necesario destacar la relación no solo pragmática sino hermenéutica que este autor establece entre la imagen del narrador, la construcción y composición textuales y la imagen del lector, pues el efecto de lo real emerge de una experiencia figurativo-icónica compartida. Esta aprehensión de lo fantástico es comparable a uno de los ejemplos que pone Walter Ong, con respecto al reconocimiento que hace una comunidad oral (analfabeta) de distintas figuras al relacionarlas con sus propias vivencias cotidianas: “Los individuos analfabetos (orales) identificaban las figuras geométricas asignándoles los nombres de objetos, y nunca de manera abstracta como círculos, cuadrados, etcétera. Al círculo podía llamársele plato, cernedor, cubeta, reloj o luna; un cuadrado se designaba como espejo, puerta, casa o tabla para secar albaricoques” (Ong, p. 56).

A pesar de que Todorov no reconoce de manera explícita la dimensión cultural de los efectos de lo fantástico, dados por la presencia de lo sobrenatural, (lo sobrenatural es el mito) ni se refiere en su estudio a los textos provenientes de una tradición oral, quizá dicha dimensión pueda ser comparable también con los arquetipos y, en general, con la construcción de los mitos. En relación con lo primero, esto es, las imágenes arquetípicas, tal como lo expresa Yung: “Los arquetipos señalan vías determinadas a toda la actividad de la fantasía y producen de este modo asombrosos paralelos mitológicos, tanto en las creaciones de la fantasía onírica infantil como en los delirios de la esquizofrenia, así como también, aunque en menor medida, en los sueños de los normales y neuróticos.

No se trata entonces de *representaciones* heredadas sino de *posibilidades* de representación” (Jung, 2015, p. 94). Este mismo autor pone un ejemplo muy interesante para ilustrar la trascendencia de los símbolos y de los mitos para la cultura: “Si San Pablo hubiera estado convencido de que no era más que un tejedor ambulante de alfombras, no hubiera sido el mismo. Su vida real, su vida con sentido, se basaba en la certeza de que era el mensajero del Señor. (...) El mito que tomó posesión de él lo

convirtió en algo más grande que un simple artesano.” (Jung, 2016, p. 68). En este mismo sentido podemos tomar los cuentos orales que hemos escogido. No importa si es que, por ejemplo, el duende se apareció o no a alguien, sino la trascendencia que tiene para la cultura el poder explicarse la presencia del demonio, creando una imagen de un hombre pequeño con un sombrero inmenso que seduce a las muchachas y a las señoras que tienen el cabello largo. Lo mismo podemos decir del alma en pena, es esa presencia de lo sobrenatural lo que preocupa a una colectividad, no el hecho de que si existió o no. De allí que Todorov insista en que lo fantástico surge en el lector o en esa vacilación, en ese titubeo entre las leyes naturales y aquello que sale, en este caso por la imaginación colectiva, de ese ámbito.

En relación con la presencia de la alegoría en los relatos fantásticos, Todorov, en primer lugar, define a la alegoría, basándose, especialmente en la tradición retórica: [...]” la alegoría es una proposición de doble sentido, pero cuyo sentido propio (o literal) se ha borrado por completo” (Todorov, p. 46). En segundo lugar, afirma que la alegoría destruye, o al menos disminuye, los efectos de lo fantástico en la ficción: “Si lo que leemos destruye un elemento sobrenatural y, sin embargo, es necesario tomar la palabra no en sentido literal sino en otro sentido que no remite a nada sobrenatural, ya no hay cabida para lo fantástico” (Todorov, p. 47). Los cuentos seleccionados para este estudio oscilan entre la permanencia de lo sobrenatural y su destrucción por la orientación alegórico-moral del relato, igual que en las fábulas: Sin embargo, el relato que mantiene en toda su complejidad la imagen icónica de lo sobrenatural es “Almita en pena”, como lo vamos a ver.

El duende

“El duende” es el relato de aparecidos que más versiones posee. Por esta razón se han escogido seis versiones que pertenecen a distintas provincias del Ecuador: una de Manabí, tres de Imbabura y otra de la

Provincia de Tungurahua. Los compiladores de estas versiones, en su orden son: Rubén Darío Montero Flor, Verónica Reyes, Mónica Weiser, Claudia Torres y María Sol González, María Elena Chiriboga y Mario Conde.

Los limones del Duende

Este cuento está ambientado en el Cantón El Carmen, “en uno de los recintos olvidados de nuestra campiña, muy cerca de La Tablada de Limones, en una de las pocas casas que hay en aquel lugar” (Montero, 2013, p. 76). La trama desarrolla una de las facetas del Duende, la seducción. En efecto, una adolescente, Bella Inocencia Lema, es atraída por el lugar donde habita el Duende y se atreve a coger los limones del limonero, propiedad de este. La familia de la protagonista intenta, por todos los medios persuadirla y devolver los limones a su dueño. Sin embargo, el Duende muestra su furia y hace su aparición fantasmal en la casa de la adolescente: (...) “todos los parientes que estaban en la casa vieron cómo cuchillos, tijeras platos y las ollas de barro, caían al suelo aventadas por el duende” (Montero, p. 77) para, finalmente, el momento en que Bella Inocencia, junto con su familia, arroja todos los limones en la especie de cueva donde vive el Duende, este se olvida para siempre de ella. Es interesante anotar cómo en este relato, a diferencia del mito bíblico del paraíso, el seductor es él (el duende), y el árbol del pecado es el limonero y no las manzanas. Situación que se explica porque la región donde se ambienta el cuento-La Tablada de Limones- se caracteriza por la producción de este cítrico. Además, limón es un sustantivo masculino, a diferencia de manzana que es un nombre femenino.

Con respecto a la imagen icónica de lo sobrenatural, esta se construye con la presencia de espacios que van desde la particularización de la región geográfica-La Tablada de Limones-donde se desarrolla la acción de este relato, hasta la del barranco, donde - se supone- vive el Duende. Asimismo, la condición de deshabitado que posee el lugar, donde se va

a dar el acto seductor, aunque fallido del Duende, contribuye a crear una atmósfera de miedo, especialmente para la familia de Bella Inocencia: “Su madre pega un grito de susto y le dice a la hija: “Muchacha de los mil demonios, no sabes que de aquel árbol nadie coge limones, porque ese árbol pertenece al mismo duende” (Montero, p. 76.). Sin embargo, esta muchacha rompe con la prohibición, a pesar de las advertencias de su madre: “ Desde ese momento los padres de la joven se pusieron en guardia, porque ese mismo día la chica empezó a sentir pellizcos en todo su cuerpo y la casa se movía como hamaca”(Montero, p. 77). Otro elemento configurador de lo sobrenatural está formado por el limonero del duende que aparece de la noche a la mañana, según el comentario de la gente: “La gente comenta que de la noche a la mañana apareció el árbol, sin que nadie lo haya sembrado” (Montero, p. 76). De la misma manera, la muñeca de la protagonista adquiere también este mismo carácter: (...) “del cuarto de Bella Inocencia salía una de sus muñecas caminando y alzando sus manos, y apuntando a la muchacha y le hablaba de que le devuelva los limones” (Montero, p. 77).

La vacilación efímera que, según Todorov, experimenta el lector, propia del relato fantástico-como lo hemos visto-entre el mundo natural y el mundo sobrenatural, sí se produce en este cuento, pues el matiz alegórico no afecta a la estructura simbólica de lo sobrenatural. Además, no concluye, como las fábulas, con una moraleja.

Otro aspecto que complementa el carácter de oral e icónico de este relato es su configuración gestual y entonacional que le proporciona a este cuento plasticidad , como en estos ejemplos: “recogió los limones y los colocó en un canasto” , “pega un grito de susto”, “se persignó y aventó los limones para después salir en precipitada carrera” (Montero, p. 76), “echando rabetas”, “se trepó al tumbado de la casa”, “las fotos caían hechas pedazos”, “Cogió las ropas y se las hizo pedazos”. Cada una de estas fórmulas expresivas, que van dibujando una imagen sonora o una imagen visual revelan tanto al narrador oral como a su auditorio.

El duende de Quinchuquí

Este cuento está ambientado en la hacienda Quinchuquí, ubicada en la provincia de Imbabura. Centra su tensión narrativa en los rumores y testimonios que rondan en este lugar sobre la existencia “real” del duende. Por ello, el relato diegético se limita a la constatación de esa presencia legendaria, del duende, por parte de un grupo de jóvenes, quienes en principio se muestran escépticos, hasta que, finalmente, son testigos de dicha presencia.

Las estrategias icónicas que utiliza este cuento se centran en los siguientes espacios: la hacienda de Quinchuquí, que representa el poder feudal, y donde, a las doce de la noche aparece el duende: “Comentaban que a las doce de la noche no se podía pasar por la hacienda de Quinchuquí, porque siempre aparecía el duende” (Hidalgo, 2000, p. 119). Además, los hacendados” tenían unos perros muy bravos”. Por eso la gente del lugar decía: “Si no es el duende son los perros que no dejan pasar” (...) (Hidalgo, p. 119). Además otra de las imágenes icónicas centrales de este relato es la del retrato del duende, identificada por los jóvenes: “Dicen que lo vieron como que tenía, como que estaba cobijado con una sábana y con el sombrero muy grande, que no era alto, era una persona pequeña, pero que se pasó de una calle a la otra calle, haciendo ademán de como si tuviera alas debajo de la sábana y puesto el sombrero.”(Hidalgo, p. 120). A pesar de que los jóvenes ven al duende, no lo pueden identificar, pues está “cobijado con una sábana y lleva puesto un sombrero. De lo único que pueden dar fe es de su estatura: “que no era alto, era una persona pequeña”. Además, por la rapidez con la que cruza la calle, los jóvenes suponen que el duende tiene alas: “haciendo ademán como si tuviera alas”. Así el enigma sobre la apariencia física se mantiene. Sin embargo, la imagen icónico-sobrenatural que de él se tiene, no ha desaparecido de la memoria colectiva. Precisamente es esa memoria la que mantiene viva la imagen del duende y la trasmite a la nueva generación (a los jóvenes). En este relato, igual que en el anterior, se desarrolla la misma cualidad seductora que posee el duende, pero en este caso, no se refiere a la seducción amorosa, sino a la curiosidad que la figura enigmática del duende provoca en la colectividad.

El duende del ciprés

En este relato, igual que en el primero, el duende va a poner en práctica sus cualidades de gran seductor que es, pues ya no es solo una imagen icónica sobrenatural sino una presencia encargada de perseguir a las señoras o señoritas guapas que tengan el cabello largo. Es decir que el duende: “Y así me conversaron, y que, a las señoritas y señoras, así guapas, que dizque tenían el pelo largo, que apenas pasaban a misa, madrugada, que dizque se aparecía el duende” (...) (Hidalgo, p. 121). Igual que en los cuentos anteriores, en este, el duende se aparece en un espacio concreto y a una hora determinada: “Que aquí hay una calle, una casa que le llaman la Tola. La llaman esta casa grandota, La Tola, y es en la calle Rocafuerte y allí hay un árbol grandote de ciprés, [...] (Hidalgo, p. 121). A diferencia del cuento anterior, en este, la imagen icónico-sobrenatural del duende se encuentra mucho más delimitada por la colectividad: “Y ha sido el duende un hombre chiquito y con sombrero grandote” (Hidalgo, p. 121). “Y así mismo, otra señora dizque ha dicho: -No, ¡qué va! [el duende] tenía los ojos grandotes y el pelo así mismo suelto,” (...) “y ella del susto le queda viendo [al duende], dizque era un hombre chiquito, con ojos grandotes, y que se abría los brazos y no dejaba pasar.” (Hidalgo, p. 122). Así en este cuento no queda la menor duda ni en los narradores testigos ni en el lector de cómo es físicamente, el duende. Sin embargo, su imagen sobrenatural se mantiene incógnita. Asimismo, el lugar donde hace su aparición el duende, igual que en los cuentos anteriores, se encuentra plenamente identificado: “Cuando dizque ella principia ya a bajar. Llega a todo el árbol y ¡pum! Se asoma de pronto el duende” (Hidalgo, p. 122).

El enano (el duende)

Este cuento sucede en Ayora, localidad de la provincia de Imbabura. En él un borracho se enfrenta con el duende, porque este se niega a ir a un molino viejo, que, según el narrador oral, está ubicado debajo de un puente, en Ayora. Esta negativa hace que el borracho intente golpearlo al

Duende, sin conseguirlo: “El borracho se ha enojado y ha querido pelear con el enano. De ahí el borracho le ha tratado de pegar, pero no le ha dejado llegar, no. Pero el enano sí le ha pegado fuerte” (Hidalgo, p. 124). Como consecuencia de este enfrentamiento, el borracho se enferma gravemente, tanto que ha tenido que recurrir a una limpia.

En este cuento no se desarrolla la imagen icónica de lo sobrenatural, puesto que el enano no aparece con poderes demoníacos ni seductores, como los que posee el duende en los cuentos anteriores. Sin embargo la aparición súbita del enano, y el espacio donde este vive, un molino abandonado, son inicios icónicos, para que el lector asocie al enano con el duende. Como afirma Todorov, según lo hemos comentado, la alegoría, destruye el instante de vacilación de lo sobrenatural. Esto es lo que sucede en este cuento, no hay desarrollo de lo sobrenatural, porque la literalidad del enunciado lleva a la moraleja: una persona no debe emborracharse ni caminar por la noche por lugares nada frecuentados.

Vico y el duende

Este cuento se desarrolla en Huambaló “una parroquia rural del cantón Pelileo, cerca de Baños” (Conde, p. 9), en la provincia de Tungurahua. El centro del relato es el pacto que Vico, un niño del lugar, hace con el duende, para jugar bolas por las noches. Este juego se convierte en un pretexto para que el duende se quede con el alma del niño, quien, finalmente, es salvado por su abuela por medio de una sesión de exorcismo.

Este relato posee varias dimensiones: una de carácter alegórico-moralista, otra de construcción de la imagen icónico-sobrenatural y una ritual. En la primera, el narrador-transcriptor califica al niño (Vico) de jugador y ambicioso y establece una especie de amenaza, en el sentido de que el duende persigue “a la gente, en especial a los chicos que se pasan en la calle jugando bolas hasta altas horas de la noche” (Conde, p.

10). Así el juego se convierte en la metáfora, cuyo sentido literal es lo malo y pernicioso del juego, especialmente en las circunstancias en las que lo hace Vico, a altas horas de la noche, desafiando al duende y con la intención de ganar. En la segunda, igual que en los cuentos anteriores, en este la imagen del duende es la de un ser malévolo, que se identifica con el diablo, que vive en un lugar apartado del poblado-en la quebrada de Huambaló- y que se dedica a perseguir a la gente que deambula por las noches, especialmente a los niños. Sin embargo, la descripción física que se hace del duende en este cuento es un tanto diferente a la de los otros relatos, pues este lleva “un sombrero negro enorme como los que usan los mariachis”, “su rostro era negro y velludo, usaba poncho rojo, tenía los pies chiquitos y las manos inmensas y deformes” (Conde, p. 10).

Sorprende de esta descripción la comparación del sombrero, la deformidad de su cuerpo y el poncho rojo con el que se cubre. Con respecto a la primera, esto es, la comparación del sombrero del duende con el de los mariachis, hace pensar que la versión de este cuento es contemporánea y está relacionada con las fiestas que se realizan tanto en las ciudades como en las zonas rurales, donde la presencia de los mariachis es muy común. En relación con la segunda- el aspecto deforme del duende- se puede apreciar que estas facciones repulsivas que el duende posee están en relación con su no menos despreciable personalidad, pues es uno de los representantes del demonio. Finalmente, el poncho rojo que usa el duende tiene que ver con un nexo de identidad con la zona donde se sitúa el cuento, Huambaló, pues el poncho es una prenda de vestir especialmente indígena y el color rojo, es una cualidad vinculada con el demonio. Los ritos que se celebran en este cuento-en realidad son dos-, el primero es aquel que hace Vico cuando va a la iglesia y sumerge en agua bendita las bolas de cristal, para poder ganarle el juego al duende: “Al oscurecer, se dirigió a la iglesia. Entró allí en forma disimulada, mojó en la pila de agua bendita las bolas que traía en el bolsillo y se las guardó” (Conde, p. 12). El segundo, se refiere al que realiza la abuela de Vico para evitar que el duende se lleve el alma del niño: “Otra vez era la abuela. Ella traía un fuerte y una botella de aguardiente en una mano

y un paquete de cigarrillos en la otra. Puso la botella y los cigarrillos en el suelo, a un lado del maligno, y gritó en forma amenazante: ¡Duende, duende! ¡Prefieres fueete o aguardiante? En el acto el demonio tomó las cosas del suelo y desapareció” (Conde, pp. 14-15). De esta manera el bien triunfa sobre el mal. Aunque la imagen icónico-sobrenatural del duende vive en la comunidad, en este cuento, la alegoría-moralista, a la que parecería reducirse esta historia, amenaza constantemente con destruir la vacilación lectora entre lo real y lo icónico, es decir, el instante del efecto fantástico.

Mariangula y Almita en pena

Estos dos cuentos se relacionan en cuanto construyen la imagen icónica de lo sobrenatural en el espacio del cementerio. Se diferencian porque el primero-Mariangula- desarrolla el tema del horror y lo profano; mientras que el segundo-Almita en pena-se concentra en lo sagrado, la pureza, el cielo. Igual que en el cuento anterior-Vico y el duende- en Almita en pena, su protagonista es un niño. En tanto que en el cuento de Mariangula, una adolescente de catorce años. Mariangula narra la historia de la muchacha, con este mismo nombre, que para evitar el castigo de su madre, quien le había pedido comprar tripas y puzún, decide profanar una tumba y extraer la vísceras de una difunta: “En una ocasión, antes de salir a las ventas en un famoso parque en Ibarra por sus puestos de comida al atardecer, la madre encargó a Mariangula que fuera al camal a comprar las tripas y el puzún para el próximo día” (Conde, p. 58). Pues la desobediencia de Mariangulo , el temor a ser castigada por su madre y los consejos de un carnicero (“Si quieres librarte de una buena paliza, será mejor que caves una tumba y robes las tripas de un muerto” (Conde, p. 59) hacen que, efectivamente, esta muchacha acuda al atardecer al cementerio y hurte las tripas y el puzún de una persona muerta.El alma de la difunta toma venganza y hace lo mismo que había hecho la protagonista, es decir, arranca las vísceras de Mariangula en medio de una escena de terror. Escena que empieza con el estribillo recriminatorio del alma de

la difunta: “Marianguuuula, devuélveme las tripas y el puzún que te robaste de mi santa sepultura” (Conde, p. 62). Este cuento tiene por lo menos dos lecturas, gracias a la presencia de dos imágenes icónicas de lo sobrenatural, formadas por la profanación de la tumba y por la venganza del alma de la difunta profanada, respectivamente. La primera lectura sería la meramente alegórico-moralista: el castigo por la desobediencia a los padres. La segunda, recrea, como lo hemos anotado, toda una compleja configuración de la imagen de lo sobrenatural, cuyos efectos son el terror que comparten tanto el lector como la protagonista de este cuento.

El cuento “Almita en pena” por una parte desarrolla el tema de la ascensión al cielo del alma de un niño, por otra, robustece esta imagen icónica de lo sobrenatural mediante la intercalación de los rituales que giran en torno a la muerte como el vestir de blanco al niño muerto, junto con los mitos que emergen de este mismo asunto: (...) “los familiares nunca visten a un difunto porque este podría llevárselos; así es que la curandera del pueblo fue quien arregló al niño para el entierro” (Conde, p. 18). Igualmente es significativo el rito del velorio: “Mientras el padre bailaba con la madrina, el hermano mayor, un chico de unos nueve años, tomó unos caramelos de una bandeja y fue a ponerlos en las manos del difunto” (Conde, p. 18). No menos importante para el desarrollo de la imagen de lo sobrenatural es, en este cuento, la visión que los personajes tienen del alma, a través de la mirada de un perro: “Entonces explicó que los perros pueden ver seres del más allá, y que al untarse las lagañas del perro sus ojos serían como los del animal y podrían ver el almita en pena” (Conde, p. 19). De la misma manera la descripción del alma por parte de un anciano adquiere la dimensión de lo extraño, otra categoría de lo fantástico, de aquello inaprensible, pero al mismo tiempo existente: “Sobre la mesa, donde estaba el ataúd, vieron una pequeña forma, como una sombra blanca, que flotaba por el lugar. El anciano recordó al chico que el alma no podía verlos” (Conde, p. 19). Este es un clarísimo ejemplo de la vacilación del lector, señalada por Todorov; vacilación que oscila entre la realidad y el imaginario colectivo.

Conclusión

Este ensayo nos ha permitido ver la complejidad que poseen los cuentos seleccionados, pues están compuestos por un entretreído de discursos provenientes de la oralidad como la enunciación múltiple, la contextualización gestual, entonacional e icónica y la visión de lo sobrenatural que posee una colectividad con respecto al mundo real y a su transformación fantástica, dentro del ámbito de lo sobrenatural. Precisamente esta categoría de lo sobrenatural no es un elemento individual ni solo encargado de producir miedo y hasta terror; sino que está unida a toda una reflexión colectiva, moral e imaginaria, en torno al bien y al mal, a dios y al demonio y que no surge al azar sino como una experiencia de vida de lo cotidiano y muy fuertemente vinculada a los espacios geográficos, generalmente rurales, donde la comunidad afirma ha sucedido tal o cual hecho.

La imagen icónica de la que hemos hablado, a lo largo de este trabajo, ha permitido mostrar cómo la colectividad construye lo sobrenatural, primero como una presencia arquetípica que subyace en esa sociedad y luego como una manifestación histórica, geográfica y social de dicha sociedad. Para el develamiento del efecto de lo fantástico nos ha sido muy útil el concepto de vacilación, empleado por Todorov y el de arquetipo de Jung, pues bajo estas consideraciones teóricas han emergido ritos, símbolos y mitos sometidos, para tomar un concepto de Peirce, en un proceso constante y dinámico de semiosis; en este caso de semiosis de lo sobrenatural.

Referencias bibliográficas

- Conde M. (comp.) (2005). *Cuentos ecuatorianos de aparecidos*. Quito: Norma.
- Grupo U (1993). *Tratado del signo visual. Para una retórica de la imagen*. Madrid: Cátedra.
- Hidalgo.L. (comp.) (2000). *Mariangula y otros aparecidos*. Quito: Eskeletra y Alianza Francesa.
- Jung C. (2016). *Escritos sobre espiritualidad y trascendencia*. Madrid: Trotta.
- _____. (2009). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero. R. (comp.) (2013). *Cien leyendas y cuentos de la campaña manabita*. Portoviejo: Gobierno autónomo y descentralizado del cantón Portoviejo.
- Ong. W. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México D.F.: F.C.E.
- Todorov T. (2006) *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Paidós.

Percepciones de los profesores de inglés sobre experiencias de capacitación: un estudio de caso

Perceptions of english teachers about training experiences:
a case study

Percepções de professores de inglês sobre experiências de
treinamento: um estudo de caso

Calle, Ana María

Calle, María Daniela

Heras, Gerardo Esteban

León, Verónica

Universidad de Cuenca, Ecuador

Resumen

Las percepciones que los profesores de inglés tienen con respecto a las diferentes capacitaciones que ellos reciben ha sido un fenómeno de interés de varios investigadores en los últimos años, ya que permiten encontrar herramientas útiles que conduzcan hacia una reflexión, desarrollo profesional y una mejor práctica docente. El objetivo principal del presente estudio fue indagar sobre las percepciones de 19 docentes de inglés con respecto a dos tipos de capacitación; una centrada en el docente; y otra abordada desde el Ministerio de Educación de Ecuador. El instrumento utilizado fue una entrevista semi-estructurada. Los resultados muestran que los docentes consideran que una capacitación tiene trascendencia cuando se toman en cuenta el contexto y la realidad de los maestros.

Palabras clave: Capacitación, desarrollo profesional, enfoque institucional, enfoque centrado en el docente

Abstract

Recent studies on English teachers' perceptions regarding training and professional development have allowed researchers to find useful tools that lead to reflection, professional development and a better teaching practice. The main objective of the present case study was to investigate, using a semi-structured interview, the perceptions of 19 English teachers with respect to two types of training; one teacher-centered; and the other was based on the Ministry of Education view. The results show that educators consider that training is significant when the context and reality of teachers are taken into account.

Key words: training, professional development, bottom up, top down

Resumo

As percepções que os professores de inglês tem com relação às diferentes capacitações que recebem tem sido um fenômeno de interesse de vários pesquisadores nos últimos anos, uma vez que permitem encontrar ferramentas úteis que conduzam a uma reflexão, desenvolvimento profissional e uma melhor prática docente. O presente estudo de caso teve como objetivo principal indagar sobre as percepções de 19 docentes de inglês à respeito de dois tipos de capacitação: uma centrada no docente; e outra abordada sob a ótica do Ministério da Educação. O instrumento utilizado foi uma entrevista semi-estruturada. Os resultados mostram que os docentes consideram que uma capacitação tem transcendência quando se levam em conta o contexto e a realidade dos professores.

Palavras chaves: capacitação, desenvolvimento profissional, enfoque institucional, enfoque centrado no docente

1. Introducción

Varios estudios (Cárdenas, González & Álvarez, 2010; Giraldo, 2014; Trejo Guzmán & Mora Vázquez, 2014) han demostrado que el desarrollo profesional en maestros de inglés es importante para poder adquirir conocimiento y experiencia, realizar procesos de autorreflexión, y, en general, para lograr un cambio positivo que se verá reflejado en una práctica docente efectiva y satisfactoria para los estudiantes y el profesor.

Está generalmente aceptado que no existe una definición clara y exclusiva de lo que es el desarrollo profesional. Este es cualquier intento de incrementar el conocimiento profesional de los profesores tanto en la fase inicial de su preparación como después de esta (Craft, 1996). Es decir, el desarrollo profesional lo constituyen las actividades que los docentes realizan para su crecimiento profesional.

Varios autores han presentado diferencias entre lo que es entrenamiento (*training*) y desarrollo (*development*) en el área de la enseñanza de inglés (ver Freeman, 1989; Richards & Lockart, 1994; Wallace, 1991). Entrenamiento o capacitación es, principalmente, el aprendizaje de ítems de enseñanza discretos, tales como presentar vocabulario, responder las preguntas de los estudiantes, etc. Por otro lado, el desarrollo profesional pretende asistir a los docentes a concientizarse y reflexionar sobre su práctica y su experiencia como profesionales, a través de intervenciones que se relacionan con aspectos complejos e integrados de la enseñanza (Freeman, 1989).

El presente estudio se enmarca en estas diferencias. Es decir, la capacitación o *training* es entendida como el desarrollo de un aspecto puntual del ámbito profesional; mientras que el desarrollo profesional (DP) profundiza una serie de elementos que incluyen la autorreflexión de los docentes y su praxis (Cárdenas, González, & Álvarez, 2010). Por lo tanto, coincidiendo con estos autores, consideramos que el DP promueve cambios significativos a largo plazo en las prácticas docentes y debe ser ejercido en mayor medida que la capacitación.

Giraldo (2014) hace hincapié en la necesidad de que los programas que contribuyan al desarrollo profesional de los profesores de inglés deben estar centrados en las características y necesidades de los docentes y su contexto. A este enfoque se lo conoce como *bottom-up* (de abajo hacia arriba) (Giraldo, 2014), lo que Trejo Guzmán y Mora Vázquez (2014) denominan enfoque centrado en el profesor. Mientras que muchos de los programas de capacitación adoptan un enfoque *top-down* (de arriba hacia abajo) (Giraldo, 2014; Mora, Trejo, & Roux, 2014), en el que los contenidos vienen impuestos desde las autoridades, sin considerar las condiciones de los docentes y su contexto. A este último sistema se lo conoce también como enfoque institucional, constituyéndose en programas que se originan desde ministerios de educación, distritos escolares y escuelas (Mora, Trejo, & Roux, 2014; Trejo Guzmán & Mora Vázquez, 2014).

Estos últimos autores resaltan que una de las principales ventajas del enfoque institucional (*top-down*) es el hecho de que se pueden producir cambios observables en un corto período de tiempo, reiterando que desde instancias superiores no se toman en cuenta los intereses de los docentes. Mencionan, citando a Craft, que en estos programas se enfatiza lo técnico, antes que lo humano o moral (Mora, Trejo, & Roux, 2014; Trejo Guzmán & Mora Vázquez, 2014). Otra característica del enfoque *top-down* es que en él se emplea un modelo de transmisión que ignora el aspecto reflexivo y crítico de los maestros cuyos contenidos e implementación son planteados por actores que desconocen las realidades específicas de los docentes (Fandiño-Parra, 2017).

Por otra parte, Trejo Guzmán y Mora Vázquez (2014) indican que, dentro del enfoque *bottom-up* “el rol de sus identidades adquiere mayor importancia” (p. 1249). Los profesores participan de manera activa en su desarrollo profesional, ya que este se basa en sus necesidades individuales, buscando un balance entre lo que se espera del profesor por parte de las autoridades y lo que el propio maestro desea aprender.

Fandiño-Parra (2017) señala la necesidad de brindar procesos formativos que promuevan el empoderamiento entre los docentes como “conocedores activos y agentes críticos” (p. 132). Así para este autor, el desarrollo docente permite a los maestros ser capaces de comprender sus conocimientos “para transformar sus prácticas y circunstancias” (Fandiño, 2010, p.112). Siguiendo un enfoque de abajo hacia arriba, Correa y Usma (2013) plantean la necesidad de consensuar entre todos los actores del proceso educativo las decisiones y acciones con el propósito de alcanzar cambios profundos dentro del marco del programa Colombia Bilingüe, por ejemplo; el escuchar todas las voces y las especificidades de cada contexto son aspectos primordiales. En la misma línea Guerrero Nieto y Quintero Polo (2016) destacan el capital cultural que poseen los maestros de inglés cuyas ideas no han sido consideradas en la planeación de políticas educativas, rescatando así la importancia de su participación en estas.

El presente estudio intenta recoger las percepciones de los maestros de inglés sobre una experiencia de capacitación centrada en el docente y una capacitación institucional llevada a cabo a este mismo grupo por parte del Ministerio de Educación de Ecuador (ME) con el propósito de que estas se constituyan en insumos y sean consideradas en la planificación y ejecución de eventos de capacitación y desarrollo profesional y así contribuir al mejoramiento profesional de los maestros. Cabe señalar que no se pretende comparar las capacitaciones mencionadas, en cuanto a objetivos y contenidos específicos, sino auscultar las percepciones de los docentes sobre ellas, al margen de sus diferencias.

2. Antecedentes: el caso de Ecuador

En el caso de Ecuador, y de acuerdo con la información del ME y de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología e Innovación (SENESCYT), se inició una serie de programas de capacitación como medidas adoptadas para mejorar el bajo nivel de inglés

de los profesores demostrado en una evaluación realizada a docentes de esta lengua (SENESCYT, 2014).

Es así que, en el año 2012 junto a una reforma curricular, el ME inicia una etapa de evaluación a los docentes de inglés con el propósito de establecer su nivel de suficiencia (Ministerio de Educación, 2013). Los resultados no fueron favorables; según Chicaiza (2013), un 8,2% de los docentes lograron un nivel B2 en la prueba TOEFL y el resto alcanzaron diferentes niveles, desde el A1 hasta el B1¹.

2.1. Capacitación institucional a docentes de inglés

En este contexto se suscribe el convenio entre el Gobierno Ecuatoriano y el *English Testing Service* (ETS) para la preparación en el examen TOEFL-IBT de los profesores públicos de inglés; se emprendió así, un proceso de capacitación y evaluación en la suficiencia del idioma (Calle, Argudo, Cabrera, Calle, & León, 2015) para superar su nivel. Los objetivos de esta capacitación, según el ex gerente de Proyecto de Lengua Inglesa para el ME, Jean-Michel Mosquera, fueron contribuir a que los docentes “alcancen un nivel B2 en inglés [...] y que mejoren su habilidad de enseñar inglés como lengua extranjera” (Ministerio Coordinador de Talento Humano, 2012). Sin embargo, la entidad que administra esta prueba (ETS), señala que este instrumento sirve, *únicamente, para evaluar la competencia comunicativa de esta lengua en un contexto académico* (ETS, 2017).

En la página web del ME (2013), se ofertaron tres módulos de inglés para los docentes que no alcanzaron el nivel requerido, distribuidos de la siguiente manera: A2-B1, B1- B2 y módulo TOEFL. Durante la

1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Estándares internacionales que describen las habilidades en el lenguaje) determina 6 niveles de suficiencia: Nivel básico o inicial (A1 y A2), nivel independiente o intermedio (B1 y B2) y nivel avanzado o competente (C1 y C2) (*Cambridge English Language Assessment*).

capacitación, se desarrollaron actividades relacionadas con el uso del idioma y las destrezas comunicativas enmarcadas en una unidad semanal por diez semanas consecutivas².

El Programa “Enseña Inglés” o conocido como “Go Teacher” promovido por la SENESCYT, (2014), se inserta también en esta política de capacitación que persigue mejoras en los conocimientos y metodologías de los docentes para que incidan luego en el mejor nivel de inglés del estudiantado. Al finalizar su programa de capacitación, en el que los participantes asisten a cursos en universidades estadounidenses y del Caribe, los becarios deben aprobar un examen de suficiencia de inglés que les acredite un nivel B2.

Estos programas de capacitación han formado parte del apoyo brindado por el gobierno ecuatoriano a los docentes de inglés. Por otro lado, desde otros espacios locales como es la Universidad de Cuenca (UC), específicamente desde el Centro de Consultoría para la Enseñanza de Inglés (*Consulting Center for English Language Teaching*, CONCELT por sus siglas en inglés) también se contribuyó en esta misión de desarrollo profesional y capacitación. Justamente este centro que estuvo adscrito a la UC, capacitó a un grupo de profesores de inglés de instituciones fiscales de la urbe en el marco de un proyecto de intervención auspiciado por la Dirección de Investigación de la UC.

2.2. Una experiencia de capacitación centrada en el docente (CONCELT)

Luego de un estudio exploratorio llevado a cabo en la ciudad de Cuenca con profesores de inglés en colegios fiscales, se determinó que estos docentes utilizaban estrategias de enseñanza enmarcadas en una metodología tradicional en la que el maestro es el centro de la clase sin

2. Los docentes debían tomar un módulo, dos o todos ellos, situación que dependía de la nota obtenida en su primera evaluación.

promover la interacción en el aula (Calle, Calle, Argudo, Moscoso, Smith, & Cabrera, 2012). De ahí surgió la necesidad de impartir un programa de desarrollo profesional ofrecido a lo largo de un total de 110 horas (Calle *et al.*, 2015). En vista de que el lenguaje es el medio para la interacción y la comunicación (Richards & Rodgers, 2004), el programa se centró en un enfoque comunicativo y en el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT). También, los docentes participantes elaboraron conjuntamente con los facilitadores una guía didáctica³ de 30 lecciones de clase para estudiantes de colegio.

Luego de dos años de finalizada esta capacitación se inició un estudio que perseguía determinar su impacto a través de un análisis cuantitativo. Los autores señalan efectos positivos de este programa, pues a pesar de haber transcurrido dos años, se pudo evidenciar un incremento en el uso de estrategias comunicativas (Calle *et al.*, 2015). Posterior a esta investigación, se realizó un estudio cualitativo, el que nos indica resultados favorables ya que se observa el uso apropiado del ABT por parte de algunos de los docentes quienes recibieron esta formación (Calle, Calle, Heras & León, 2017). En este estudio también se llevaron a cabo entrevistas con el fin de conocer la perspectiva de los docentes acerca del proceso de formación recibido. Surge de esta manera información sobre sus percepciones de la capacitación realizada por el ME en la temática del TOEFL y también información sobre la capacitación dictada por CONCELT.

Vale destacar que todos los participantes mencionan sus percepciones sobre estos dos eventos, a pesar de que no se indagó nunca sobre la capacitación del TOEFL. Es en este marco que nace el presente artículo. De los antecedentes anotados, la capacitación institucional ha sido específicamente dirigida a mejorar el dominio de la lengua inglesa (capacitación TOEFL) y la metodología, a través de las diferentes convocatorias del programa “Enseña Inglés”. Por su parte, Chicaiza (2013) señala que, en Ecuador, a partir del año 2006 y debido a las políticas

3. Guía didáctica titulada: *Speak Out with Task-based Activities. Our World Through English Skills Reinforcement* (Calle *et al.*, 2012).

del gobierno de turno, las oportunidades de capacitación para docentes de diferentes asignaturas se han incrementado. Sin embargo, indica que, en el área de inglés como lengua extranjera, dichas capacitaciones han sido mínimas y no cuentan con una estructura que permita satisfacer las necesidades de los docentes, medir el impacto de estas capacitaciones y apoyar a los profesores de inglés. La autora resalta, también, que una de las razones por las que los colegiales tienen un nivel bajo de inglés, se debe a la escasa formación continua que reciben los docentes de esta asignatura.

Otro problema detectado es que “no se dispone [de la] existencia de investigaciones específicas en detección y análisis de necesidades de capacitación para profesores del idioma inglés” (Chicaiza, 2013, p.25). De la misma manera, el estudio realizado en Cuenca (Calle et al., 2012) exploró la realidad de la enseñanza del inglés en algunos colegios públicos de esta ciudad lo que permitió determinar necesidades de formación docente relacionadas con la metodología de la lengua extranjera. Con el afán de contribuir a la construcción de propuestas de capacitación y formación docente, se hace necesario analizar a través de los ojos de sus actores, las llevadas a cabo, como es la brindada por CONCELTEC y la del ME, para que con esta lectura se pueda contribuir a generar propuestas que consideren nuestro contexto y sus realidades. Por lo tanto, este estudio plantea analizar y así comprender las perspectivas de los educadores sobre estas dos capacitaciones.

3. Metodología

Se empleó una metodología cualitativa (Dörnyei, 2007) utilizándose una observación y una entrevista. La observación se ejecutó luego de dos años de finalizada la capacitación de CONCELTEC. Luego de la observación, se empleó la entrevista semi-estructurada que se profundizó debido a las inquietudes de los participantes. Posteriormente, el análisis de contenido (Dörnyei, 2007) fue utilizado en el presente estudio.

Diecinueve⁴ docentes de los 23 capacitados fueron observados ejecutando cada uno de ellos una clase de una duración de 30 minutos en el caso de los colegios nocturnos y de entre 40 a 80 minutos en el caso de los colegios diurnos y vespertinos⁵. Luego de sus clases todos los docentes fueron entrevistados. La entrevista fue grabada y transcrita, utilizando seudónimos para mantener la confidencialidad de los participantes. El propósito de este instrumento fue auscultar la práctica observada y las percepciones de los docentes, así como también analizar la influencia de la capacitación recibida hace dos años, surgiendo la temática de sus apreciaciones sobre la capacitación recibida por parte del Ministerio y de CONCELTA. Es este el campo que el presente estudio aborda.

Las entrevistas transcritas fueron analizadas a través del análisis de contenido. Para el efecto se utilizó el Software Nvivo 10. Una vez importadas las entrevistas a Nvivo, se codificó la información a través de un análisis profundo que incluyó varios ciclos de reflexión. A través de una lectura reiterativa de las entrevistas, se delimitaron y clasificaron temas que fueron codificados. Se volvió a proceder varias veces con nuevas lecturas eliminando, reclasificando y creando categorías y subcategorías (nodos y subnodos). Una de estas categorías fue justamente la percepción de los participantes sobre la capacitación, surgiendo subcategorías de esta.

3.1. Muestra

Los docentes que fueron parte de esta investigación, aceptaron su participación voluntaria de manera verbal y a través de la firma de un consentimiento informado.

4. De los 23 docentes que recibieron la capacitación de CONCELTA, 19 aceptaron ser entrevistados; los cuatro restantes no participaron en este estudio por diversas razones.

5. Los resultados de las observaciones se encuentran analizados en un artículo previo (Ver Calle *et al.*, 2017).

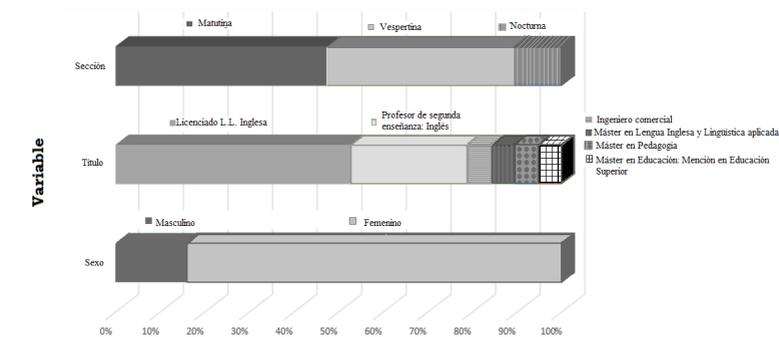


Figura 1. Muestra de docentes participantes

4. Resultados

Los resultados nos arrojan dos grandes categorías (Percepciones sobre la capacitación de CONCELТ y del TOEFL) con sus subcategorías y correspondientes características.

Categoría	Subcategoría	Características/Elementos de las subcategorías
Percepciones sobre la capacitación de CONCELТ	Actitudes / Opiniones	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes motivados por nuevas estrategias aplicadas - Alto involucramiento de los estudiantes. - Después de la capacitación, el rol del profesor en clase cambió (centrado en el estudiante). - Docentes adquieren nuevas estrategias metodológicas - Creación de un <i>Booklet</i> (actividades, lecciones y material didáctico) por parte de los docentes capacitados. - El proceso apropiado de capacitación.

Tabla 1. Categoría: Percepciones sobre la capacitación de CONCELТ, subcategorías y características.

Dentro de las percepciones sobre el curso impartido por CONCELT, emergen tres subcategorías: Objetivos comunicativos, estrategias aprendidas y actitudes/opiniones⁶. En general, los maestros indican que las estrategias aprendidas son de gran utilidad.

[...]me gusta mucho trabajar lo que aprendí ahí [...] las estrategias grupales que nos enseñaron en el CONCELT, nos dan muy buenos resultados porque es la única manera de mantener, eh, con la disciplina [...]. (Entrevista a Maurixi)

Un cambio importante es el hecho de que, después de la capacitación, los docentes se centran en el alumno y en objetivos comunicativos:

El objetivo principal, y que a raíz de lo que seguimos el curso en la universidad con ustedes, era el que los estudiantes produzcan. Antes quienes nos lucíamos éramos los profesores. ¡Uuy! Un aplauso al profesor (risas); ahora es que el estudiante produzca, que hable, o escriba [...]. (Entrevista a Laura)

Los docentes expresan su complacencia por el uso de las estrategias aprendidas pues promueven la motivación entre los estudiantes, quienes, se sienten cómodos para expresarse en la lengua meta, en un ambiente de camaradería.

Cuando empleamos estas actividades los estudiantes participan, pierden el miedo de hablar; a veces se sienten en confianza, se están riendo, hablan ellos mismos de los errores que hacen, se van se van riendo, [...] preguntan y ahí está entre ellos mismos se van corrigiendo [...]. (Entrevista a Jaime)

6. No se presentan ni se analizarán las dos primeras subcategorías, ya que estas hacen referencia a los contenidos de la capacitación, y el interés de este estudio se enfoca en las percepciones relacionadas con la implementación de este tipo de eventos y los elementos que promovieron mejoras.

Por otro lado, cabe señalar la importancia que dan los docentes a la forma como se llevó a cabo el proceso de capacitación, pues a más de los beneficios en cuanto a nuevas estrategias metodológicas, los docentes indican que la metodología y el tiempo utilizados durante el proceso fueron los más convenientes.

Fue grandioso para mi caso capacitarme en el CONCELTE [...] el tiempo que nos dan para la capacitación es muy reducida⁷, por ejemplo, la del CONCELTE, dos años excelente [...]. (Entrevista a Maurixi)

Un último factor es la utilidad del material de apoyo (*Booklet*) para sus clases.

Yo le diré con, con sinceridad el libro que ustedes nos dieron... es mi clave (risas) sí, sí, sí y me gusta mucho porque nos ayuda, nos ayuda, sabemos que también con esfuerzo lo hicimos. (Entrevista a Eugenia)

Sin embargo, al margen de los beneficios mencionados sobre esta última capacitación brindada por CONCELTE, los docentes también señalaron las dificultades de implementación de las estrategias metodológicas aprendidas en sus aulas de clase. Estas dificultades se relacionan principalmente con el entorno familiar y escolar de los estudiantes. El contexto familiar, que incluye limitaciones de tipo económico y carencias afectivas provocadas por la migración, hace que los estudiantes se sientan desmotivados con respecto al aprendizaje. La infraestructura y recursos limitados tampoco favorecen a la implementación de estrategias comunicativas (aulas estrechas con muchos estudiantes; falta de recursos básicos, entre otros). El hecho de que los contenidos de cada bloque curricular deban ser finalizados a determinado tiempo y de manera obligatoria, hace que su terminación sea una prioridad para los docentes.

7. La docente se refiere a la capacitación intensiva que recibió del TOEFL.

Por lo tanto, este factor impide la constante aplicación o adaptación de estrategias comunicativas que contribuyan a reforzar los contenidos. Además, el tiempo limitado que disponen los profesores por diferentes responsabilidades⁸: encargo de tutorías de tesis, seguimiento a estudiantes con bajo rendimiento y llenado de una serie de informes para evidenciar su trabajo, preparación para TOEFL, entre los factores más destacados, no les permite planificar sus actividades docentes considerando las estrategias aprendidas.

A continuación, se presentan las percepciones de los docentes sobre la capacitación del TOEFL.

Categoría	Subcategoría	Características de las subcategorías
Percepciones sobre la capacitación del TOEFL	Favorable	<ul style="list-style-type: none"> - Fácil acceso a capacitación - Oportunidad para la capacitación - Apertura del docente hacia la capacitación
	Desfavorable	<ul style="list-style-type: none"> - Exceso de actividades en línea - Presión por culminar todas las actividades en un tiempo reducido - Agotamiento físico y mental - Desmotivación - Inseguridad con respecto al manejo del idioma - Esfuerzo infructuoso - Falta de capacitación en metodología

Tabla 2. Categoría: Percepciones sobre la capacitación de TOEFL, subcategorías y características.

8. Idea expresada por Mariuxi en la entrevista después de la observación de su clase.

Justamente, luego del análisis de las entrevistas en las que se les auscultaba sobre la capacitación recibida por CONCELTA, surgió, de los entrevistados, la temática de la capacitación planteada por el ME con respecto a la preparación para el examen TOEFL. Se menciona este asunto en vista de que todos los participantes manifestaron una serie de opiniones relacionadas con esta capacitación. En general los docentes la valoraron, en la medida en que sentían la necesidad de mejorar su dominio de la lengua:

...a mí me parece una oportunidad maravillosa que, que, nos den esto de los cursos, porque realmente a veces por falta de dinero, los profesores no podemos acceder, pero para mí eso ya es una gran ayuda. (Entrevista a Jessica)

Sin embargo, hubo opiniones desfavorables con respecto a la implementación de esta capacitación. Todos los docentes concordaron que la manera intensiva en la que se desarrolló este curso no contribuyó a alcanzar resultados positivos; por el contrario, provocó agotamiento físico y mental, incomodidad en su entorno familiar y frustración debido a la presión de culminar sus actividades en un tiempo reducido.

De ahí, o sea, yo estoy encantada de aprender más [...], pero sí me hubiera gustado, que no, no nos den así como mucha presión, sino que nos den como un poquito más de tiempo para ir hasta asimilando mejor lo del TOEFL. [...] Algunos días son bien pesados; una vez me tocó estar cuatro horas para terminar ese cronograma entonces es muy cansado porque ya físicamente Ud. se agota [...] nos tienen a full toda la tarde estudiando [...]. (Entrevista a Jessica)

También se pudo observar la inseguridad del docente sobre el dominio de la lengua meta, por ende, el posible fracaso en la prueba TOEFL⁹. En otras palabras, el esfuerzo realizado resulta, a la larga, infructuoso.

9. Luego de las entrevistas, algunos docentes manifestaron su temor a la pérdida de su trabajo, pues en esa época no se informaba con claridad sobre este aspecto.

[...] ahora la evaluación del TOEFL IBT que eso sí, o sea... no, no es que me da miedo pero sí, sí me da un poco de resistencia porque ni yo no estoy tan bien preparada para rendir esa prueba. (Entrevista a Raquel)

Otros docentes manifestaron la necesidad de también capacitarse en procesos didácticos y metodológicos como parte importante de su desarrollo profesional además del dominio de la lengua.

[...] necesitamos [...] un poco en metodología, en actividades, eso, el TOEFL es más bueno, sí necesitamos para la lengua pero las otras actividades también van de la mano; para ser un profesor en clase, no se necesita simplemente el inglés [...] es una ayuda sí, pero en cambio las actividades, la metodología, todas las cosas que van con un profesor; sí, sí son necesarias. (Entrevista a Isabel)

Finalmente, la siguiente cita engloba las percepciones de los docentes sobre las dos capacitaciones brindadas, tanto la de CONCELTEC como la del ME. Esta cita surge cuando la docente fue auscultada sobre sus necesidades como maestra de inglés.

Como docente de inglés, la capacitación [...] fue grandioso para mi caso capacitarme en el CONCELTEC, y ahora que nos están capacitando con el TOEFL, eso es lo que necesitábamos los docentes [...] queremos capacitarnos, deseamos capacitarnos, lo que sí nos cuesta mucho es no [...] una capacitación a presión, [...] a presión, muy rápida, muy acelerada, que exige mucho tiempo porque [...], tenemos hogares, somos estudiantes [...] trabajamos ocho horas y [...] entonces el tiempo que nos dan para la capacitación es muy reducida, por ejemplo la del CONCELTEC, dos años excelente, pero esta, me estoy refiriendo a la capacitación del TOEFL, nos dieron muy poquito tiempo, nos abren la plataforma [...] el 9 de Marzo y nos van a cerrar el día lunes 31 de Marzo para más de 500 actividades; eh... no sabemos si vamos a lograr terminar [cumplir] [...], entonces es una capacitación muy a presión, que sinceramente los profesores

nos estamos enfermado [...] Entonces estamos de acuerdo con la capacitación, agradecemos la capacitación, nos gusta pero no de la manera esta ...por la rapidez [...]. (Entrevista a Maurixi)

De acuerdo a lo expuesto en el acápite introductorio, se puede apreciar que el enfoque conocido como *top-down* en el caso del presente estudio, representado por la capacitación para rendir el examen TOEFL, provoca estrés y malestar en los docentes debido, fundamentalmente, a la presión del tiempo y exceso de actividades. En este caso específico, este enfoque no consideró el tiempo que los docentes requerían para el cumplimiento de las actividades asignadas. Por otro lado, el curso ofrecido por CONCEL, centrado en el profesor, parece haber contribuido favorablemente al desarrollo profesional de los docentes implicados según se observa en los comentarios mencionados. Al margen de estos beneficios, los profesores informan las dificultades para implementar lo aprendido debido fundamentalmente a las limitaciones de sus instituciones y de los problemas del contexto familiar de sus alumnos. Esto no significa que el enfoque institucional sea menos exitoso que el centrado en el docente pues existen varios factores que pueden incidir en los resultados. Como se puede apreciar, en el presente caso, la implementación de la capacitación TOEFL no fue la adecuada según lo manifiestan los docentes. Pensamos hipotéticamente que, si se hubiera reducido contenidos o ampliado el tiempo de entrega de las actividades de la plataforma, las percepciones de los docentes hubieran sido diferentes.

5. Discusión

El presente estudio pretendió comprender las percepciones de los docentes con respecto a las capacitaciones recibidas. La información aquí analizada nos permite evidenciar la importancia de los docentes como actores principales en los procesos de desarrollo profesional. Esto significa escuchar sus voces y requerimientos con el objeto de obtener resultados positivos a largo plazo como ya lo han señalado varios autores (Fandiño-Parra, 2017; Guerrero Nieto & Quintero Polo, 2016).

Según Freeman (1989), un elemento del desarrollo profesional conduce a los docentes a una concientización y reflexión de sus prácticas a través de intervenciones que funcionan alrededor de aspectos complejos e integrados de la enseñanza. Tal es el caso de la capacitación brindada por CONCELTEC en relación con el cambio sucedido en el empleo de estrategias de enseñanza tradicionales centradas en el docente. Esta capacitación promovió espacios de acción y reflexión en donde los participantes crearon, con los facilitadores, una guía didáctica de 30 lecciones de clase enmarcadas en el ABT.

Giraldo (2014), por su parte, añade que otro componente de este enfoque es la necesidad de que los programas de desarrollo profesional contribuyan a solventar las necesidades de los docentes y respondan a las características particulares de su contexto inmediato. En esta línea, CONCELTEC, efectivamente, contribuyó con la creación de la guía didáctica como respuesta a una necesidad específica de los docentes, encontrándose que la problemática común era la escasa producción oral de los estudiantes. Así se promovió el empoderamiento y agencia de los maestros, tal como Trejo Guzmán y Mora Vázquez, (2014) manifiestan.

De otra manera, estos autores resaltan que una de las principales ventajas del enfoque institucional es el hecho de que se pueden producir cambios observables en un corto período de tiempo, se podría aseverar que la evaluación realizada a los docentes de inglés y la capacitación del TOEFL contribuyeron a la concientización de los maestros sobre la necesidad de alcanzar una suficiencia aceptable en el idioma meta.

Conforme a las evaluaciones de suficiencia del inglés antes del entrenamiento del TOEFL, se podría afirmar que existía una necesidad de preparación en este sentido. De alguna manera, los docentes así lo manifiestan. Sin embargo, de acuerdo a las entrevistas, no se tomó en cuenta los contextos laborales de los docentes, a quienes, les fue muy difícil cumplir con las tareas asignadas por su intensidad y por las responsabilidades a ellos encomendadas en sus instituciones. Es decir,

ni el factor tiempo ni el humano fueron considerados, ya que solamente se tomó en cuenta aspectos técnicos (Trejo Guzmán & Mora Vázquez, 2014). Así lo corrobora Chicaiza (2013) al afirmar que la estructura de las capacitaciones en el contexto ecuatoriano no permite satisfacer las necesidades de los docentes, tampoco medir el impacto de estas y por lo tanto no se brinda un apoyo real a los profesores.

De igual manera los resultados del presente estudio coinciden con los expresados por la investigación de Cárdenas, González y Álvarez (2010) en la medida en que aseveran que, los programas que se ejecuten deben considerar factores como el contexto de los profesores; tales como, el lugar de residencia, su lugar de trabajo y las condiciones en las que desarrollan su práctica docente. Este último factor debe ser tomado en cuenta cuando se implementan eventos de desarrollo profesional desde las altas esferas.

6. Conclusiones

La capacitación recibida por parte del ME relacionada con la preparación para el examen TOEFL no se enmarca dentro de lo que Giraldo (2014), entre otros autores, llama desarrollo profesional, ya que se circunscribe a un aspecto puntual del manejo de la lengua para fines académicos, como indica el *ETS*. En otras palabras, este evento forma parte de lo que en inglés se denomina *training*. Por otro lado, el programa Enseña inglés (especialmente los programas de Maestría que abarcaron elementos metodológicos de enseñanza de manera más amplia), se incluiría en el ámbito del desarrollo profesional.

De la misma manera, el programa de capacitación brindado por CONCELTE se enmarcaría en el área del desarrollo profesional en la medida en que sus contenidos versaron sobre metodologías de enseñanza que apuntaron al desarrollo de la comunicación en los estudiantes. A través de la investigación-acción, los participantes reflexionaron sobre su práctica

y la posible ejecución de lo aprendido. Este componente reflexivo, fundamental en el desarrollo profesional, promovió que participantes y facilitadores diseñaran un material de apoyo con lecciones listas a ser implementadas poniendo a disposición este producto, valorado por los docentes.

El proceso de la capacitación llevada a cabo por el ME en el contexto analizado parece no haber sido el apropiado, ya que no se consideró las condiciones y el contexto de los docentes. En efecto, Borg (2011) y Wedell (2003) concluyen que los procesos de innovación curricular impuestos desde las altas esferas resultan en débiles implementaciones; en nuestro contexto, eso parece haber sucedido en el campo del desarrollo profesional.

Por otro lado, además de la falta de oportunidades de desarrollo profesional para docentes de inglés en Ecuador, Chicaiza (2013) señala la pobre calidad en la enseñanza-aprendizaje del inglés, manifestando que las universidades son las instituciones donde se deben generar programas de capacitación continua en las distintas disciplinas. La autora añade que, en el campo del inglés, no existen en las universidades programas que puedan apoyar de manera efectiva a los docentes de inglés en su desarrollo profesional. Sin embargo, CONCEL, en su época de funcionamiento, fue un centro de consultoría de la UC que ofreció asesoramiento y apoyo a docentes de inglés de manera individual y colectiva en su desarrollo profesional. Esta experiencia da cuenta de la importancia del involucramiento de las Instituciones de Educación Superior en el apoyo al desarrollo profesional de los docentes en general, particularmente, de los docentes de inglés.

Por otra parte, es conocido que vivimos en una época del pos-método en donde las metodologías no son tan relevantes pues el énfasis puesto en ellas ha hecho que no se considere la complejidad de muchos otros factores tales como los requerimientos de la sociedad y las restricciones de las instituciones (Kumaravadivelu, 2003). Este autor remarca la

necesidad de considerar lo que piensan y hacen los docentes (la cognición del maestro) así como sus circunstancias particulares, coincidiendo esta idea con el sistema de desarrollo profesional centrado en el docente. De hecho, esta perspectiva considera al docente como sujeto de acción en el aula y no como objeto que solamente cumple disposiciones sin reflexionar sobre la relevancia de estas en su contexto.

Es evidente la necesidad de implementar eventos de desarrollo profesional que consideren al maestro de inglés, según lo indicado por los docentes participantes, y de acuerdo con lo observado en otros contextos. Sin duda, mayores investigaciones necesitan ser conducidas en la temática abordada, especialmente en el contexto ecuatoriano donde no se conocen estudios que nos señalen el impacto de las capacitaciones llevadas a cabo con los educadores de esta área. Finalmente, coincidiendo con Guerrero Nieto y Quintero Polo (2016) es imperante conducir mayores investigaciones empíricas en los contextos latinoamericanos, para que las realidades de los docentes y sus voces sean escuchadas por las instituciones gubernamentales.

Referencias bibliográficas

- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *Systems*, 39, 370-380.
- Calle Calle, A., Calle Calle, M., Heras Urgilés, G., & León Vélez, M. (2017). Interpretations of Task-Based Language Teaching following an Inset Course: A Case Study. *International Congress on the Didactics of the English Language*, 2(1). Retrieved from <http://revistas.pucese.edu.ec/ICDEL/article/view/131>.
- Calle, A. M., Argudo, J., Cabrera, P., Calle, M. D., & León, M. V. (2015). El impacto de la capacitación a profesores fiscales de inglés de Cuenca. *Maskana*, 6(1), 53-67.
- Calle, A. M., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., & Cabrera, P. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *MASKANA*, 1-17.
- Cárdenas, M., González, A., & Álvarez, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, 49-67.
- Chicaiza, V. (2013). Detección y análisis de capacitación para el profesorado del idioma inglés en la Universidad Técnica de Ambato-Ecuador. *Unpublished PhD Thesis*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Correa, D., & Usma Wilches, J. (2013). From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. *HOW*, 20(1), 226-242. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499450719013>
- Craft, A. (1996). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. London : Open University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.

- ETS. (2017). *About the Test: TOEFL IBT*. Obtenido de ETS TOEFL: <https://www.ets.org/toefl/ibt/about>
- Fandiño, Y. (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. *Educación y Educadores*, 13(1), 109-124. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n1/v13n1a08.pdf>
- Fandiño-Parra, Y.-J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(22), 122-143. Obtenido de <https://ries.universia.net/article/view/1288/2251>
- Freeman, D. (1989). Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 23, 27-45. doi:10.2307/3587506
- Giraldo, F. (2014). The Impact of a Professional Development Program on English Language Teachers' Classroom Performance. *Profile*, 63-76.
- Guerrero Nieto, C. H., & Quintero Polo, A. H. (2016). *Las voces de los maestros frente a las políticas educativas: ¿la ilusión de la democracia?* Bogotá: UD.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Ministerio Coordinador de Talento Humano. (2012). *El ministerio fortalece la enseñanza de inglés*. Obtenido de <http://www.conocimiento.gob.ec/el-ministerio-de-educacion-fortalece-la-ensenanza-de-ingles/>
- Ministerio de Educación. (2013). Obtenido de <https://educacion.gob.ec/capacitacion/>
- Mora, A., Trejo, P., & Roux, R. (2014). English language teachers' professional development and identities. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 49-62. doi:<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n1.38153>.

- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2004). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- SENESCYT. (2014). *Programas Educación Superior*. Obtenido de Enseña Inglés: <http://programasbecas.educacionsuperior.gob.ec/ensena-ingles/>
- Trejo Guzmán, N. P., & Mora Vázquez, A. (2014). Narrativas autobiográficas de profesores de lengua inglesa. Una mirada a la formación de su identidad profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1245-1266.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wedell, M. (2003). Giving TESOL change a chance: supporting key players in the curriculum change process. *Systems*, 31, 439-456.

Lectura, comprensión lectora y el nivel léxico-semántico

Reading, reading comprehension and the lexic-semantic level

Leitura, compreensão de leitura e nível léxico-semântico

Alejandro Caamaño Tomás

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Azcapotzalco.

E.mail: act@azc.uam.mx

Resumen

La comprensión lectora remite a una serie de procesos relacionados con el lenguaje, las capacidades cognitivas del lector y sus habilidades para enfrentarse a un texto. Su estudio es posible desde la confluencia de numerosas disciplinas que investigan los diferentes aspectos que conlleva la interpretación de un texto escrito. A partir de mediados del siglo pasado, la comprensión lectora ha sido estudiada de manera continua y, desde entonces, se han multiplicado las investigaciones sobre ella alrededor de todo el mundo. El resultado ha sido el nacimiento de diversos enfoques que tratan de explicar cómo comprender la lectura a partir de los numerosos componentes que la integran. Uno de ellos es el nivel léxico-semántico que será indispensable para la comprensión de los textos escritos.

Palabras clave: lectura, comprensión lectora, nivel léxico-semántico, modelos de comprensión lectora, inferencia.

Abstract

Reading comprehension refers to a series of processes related to the language, the cognitive abilities of the reader and their abilities to face a text. Its study is possible since the confluence of numerous disciplines that investigate the different aspects involved in the interpretation of a written text. Since the middle of the last century, reading comprehension has been studied continuously and, since then, research on it has multiplied around the world. The result has been the birth of different approaches that try to explain how to understand reading from the many components that make it up. One of them is the lexical-semantic level that will be indispensable for the understanding of written texts.

Keywords: reading, reading comprehension, lexical-semantic level, reading comprehension models, inference.

Resumo

Compreensão de leitura refere-se a uma série de processos relacionados com a linguagem, as habilidades cognitivas do leitor e suas habilidades para enfrentar um texto. Seu estudo é possível desde a confluência de inúmeras disciplinas que investigam os diferentes aspectos envolvidos na interpretação de um texto escrito. Desde meados do século passado, a compreensão de leitura tem sido estudada de forma contínua e, desde então, a pesquisa sobre ela se multiplicou em todo o mundo. O resultado tem sido o nascimento de diferentes abordagens que tentam explicar como entender a leitura dos muitos componentes que a compõem. Um deles é o nível léxico-semântico que será indispensável para a compreensão dos textos escritos.

Palavras chave: leitura, compreensão de leitura, nível léxico-semântico, modelos de compreensão de leitura, inferência.

Introducción

El verbo comprender está cargado de una extensa polisemia: quien comprende, percibe; quien comprende, aprehende; pero, también descifra... y, así, un amplio catálogo de términos que se acercan o complementan la interacción entre el protagonista del acto de la comprensión y lo comprendido, y en la que intervienen procesos mentales de alto calibre. Y, si de lectura hablamos, comprender se sitúa en el centro de la discusión que la crítica viene manteniendo desde hace más de un siglo y a la que se han ido añadiendo aportes significativos que progresivamente han enriquecido una actividad de por sí compleja y, al mismo tiempo, apasionante; cuyo estudio se antoja de capital importancia por su trascendencia en el devenir humano y que ha ido complejizándose en los últimos tiempos. En relación con la investigación acerca de esta actividad Anne-Marie Chartier puntualiza: “Después de haber sido el elemento no pensado de la cultura letrada, la lectura, identificada con la propia cultura, pierde su estatuto de excepción cultural para convertirse en un terreno de investigación problemática” (2002: p.61).

Es necesario tener en cuenta una serie de datos acerca de la lectura y la escritura occidentales que parecen irrefutables: podemos hoy acercarnos muy certeramente a esos momentos de la protoescritura occidental, conocer los modos de escritura y las maneras de lectura de las civilizaciones más alejadas en el tiempo –incluso por encima de otras prácticas sociales–, estimar los avances en el pensamiento a través de los escritos y reconocer el desarrollo de los distintos géneros discursivos en las distintas lenguas. Pero la pregunta obligada es si a lo largo de los poco más de 5000 años que el signo articulado en escritura viene acompañando al ser humano puede observarse un interés por parte de la crítica, o de los lectores, sobre qué sucede a la hora de leer, sobre qué es lo que ocurre cuando nos enfrentamos al hecho lector o acerca de cómo se desarrolla la lectura más allá de la descripción habitual de las prácticas lectoras. Pero también, qué significa la palabra en la lectura; es decir, qué valor ocupa el nivel léxico-semántico en el acto de extraer o interpretar el significado de un texto.

Este trabajo tiene dos objetivos primordiales: el primero, hacer unas breves reflexiones sobre la lectura antes del siglo XX para recalcar la inexistencia de estudios, a lo largo de la historia, que se ocuparan de los mecanismos psico-mecánicos de la lectura y la comprensión lectora, al igual que de la relación entre lectura y la palabra (nivel léxico-semántico); para, a continuación, prestar atención a los inicios del siglo XX y a las nuevas miradas –sociales, lingüísticas, psicológicas, educacionales...– que se dirigieron al acto lector y que supusieron un cambio para el estudio de esta actividad. En segundo lugar, quiero presentar tres de los más relevantes modelos para la comprensión lectora desarrollados en los últimos decenios del siglo pasado con el fin de demostrar que las transformaciones provocadas por las visiones comentadas elevaron la trascendencia del nivel léxico-semántico para el proceso de la lectura.

Es necesario aclarar que no está en los objetivos de esta investigación extraer conclusiones que puedan ser aplicables a la evaluación de la comprensión lectora o a la didáctica de la práctica lectora; aunque los resultados, en mi opinión, bien podrían servir para tales fines.

1. Las carencias históricas en las consideraciones sobre la lectura y la comprensión lectora

Es hoy en día de conocimiento general que el estudio de la lectura –y de la actividad lingüística en general– debe hacerse de manera teórico-pragmática desde todos los enfoques posibles de la ciencia¹. Tal esfuerzo

1. Jean Piaget es muy explícito al describir la naturaleza de la relación actual entre la lingüística y otras disciplinas científicas, lo cual podría extenderse, en mi opinión, a la relación del acto lector con las distintas disciplinas: "Naturalmente, la semiología general se refiere principalmente al comportamiento humano, pero incluso en lingüística puede ser eficaz solo al establecer relaciones interdisciplinarias con otras ramas del conocimiento [...] En cuanto a la interdependencia directa entre lingüística y psicología o sociología, ya lo mencionamos al hablar de sociología y psicología contemporánea" (1971, p.139). Traducción propia.

investigador aunaría las energías de estudiosos de numerosas disciplinas, incluso de las que podrían parecer más alejadas de la actividad lectora. Por otra parte, la evolución de la lectura está indisolublemente unida a la práctica de la escritura, y ambas están condicionadas por las circunstancias sociales del grupo en el que están siendo producidas: es imposible disociarlas, pues conforman lo que hoy aceptamos como la cultura escrita; compuesta por esos objetos escritos, en cualquiera de los soportes en que se presenten, ligados, en mayor o menor grado, a los usuarios consumidores y a las utilidades para las que son construidos.

Hay unas palabras de Roger Chartier, enunciadas en una conferencia impartida en 1999, que nos pueden ayudar a clarificar el sentir general de la crítica sobre la lectura, el cual se empieza a oír ya desde la primera mitad del siglo XX:

[...] la lectura no está previamente inscrita en el texto, pensado sin distancia entre el sentido asignado a este texto por su autor, por su editor, por la crítica, por la tradición, por la escuela, etcétera, y por otra parte, el uso, la interpretación, la apropiación que cabe hacer por parte de sus lectores. La segunda idea es que el texto no existe más que porque existe un lector o una lectora para conferirle significado.” (1999: p.2).

Estas líneas ratifican el papel significativo del lector en el acto de leer; algo que hasta dicha centuria todavía no se tenía contemplado y que hoy está considerado como elemento *sine qua non* la lectura perdería su sentido de ser. En esta misma conferencia, el francés alude a la tarea del historiador como reconstructor de los modos de leer “que han caracterizado a los lectores de las sociedades occidentales”. Efectivamente, sabemos de una forma más o menos certera cómo se leía a través del tiempo –actos privados e íntimos frente a lecturas colectivas; lecturas en voz alta frente a lecturas silenciosas...– e, igualmente, conocemos las prácticas occidentales de la reproducción y desciframiento de los textos escritos. Sin embargo, no sucede lo mismo en relación a lo que pensaban los in-

investigadores y los lectores sobre qué era leer: no sabemos qué pasaba en la mente de los estudiosos –si es que los hubo– del acto lector y cuáles eran para ellos los entresijos de esa operación lectora ni a través de qué mecanismos se articulaban.

En primer lugar, la concepción de lo que significaba leer –en la cultura occidental– no aparece ni en los escritos clásicos ni en los textos de siglos posteriores, por ejemplo, de los padres de la Iglesia ni de autores de disciplinas como la historia o la literatura. Así, Platón, en *Fedro*, y en boca de Sócrates, habla de los escritos –y de manera crítica sobre el papel de los libros como transmisores de un arte– como despertadores de reminiscencias “en aquel que conoce ya el objeto de que en él se trata” (1871: p.342). Dice el filósofo de los textos escritos que los lectores “al oírlos ó leerlos creéis que piensan” (1871: p.342); y concluye: “[...] pero pedidles alguna explicación sobre el objeto que contienen y os responden siempre la misma cosa” (1871: p.342). Tal prosopopeya platónica parece remitir, en la misma línea de la cita anterior, a “elementos mágicos” insertos en los textos como responsables de sus significados.

San Agustín refiere en *Confesiones* los modos lectores de Ambrosio de Milán. Habla de ellos, en primer término, desde el punto de vista de su ejecución; regresa, a continuación, al oscurantismo de su interpretación lectora, y acaba relatando la práctica lectora silenciosa habitual en su época: “Pero cuando leía, sus ojos eran conducidos a lo largo de las páginas y su corazón escrutaba su sentido; en cambio, la voz y la lengua quedaban quietas. [...] así lo vimos leyendo en silencio, y nunca de otro modo” (2010: pp.298-299). Seguimos sin saber qué mecanismos tenía san Agustín por responsables de la interpretación textual, más allá de ese “corazón escrutador” del obispo de Milán; aunque sí es evidente para él “cómo” leía.

Asimismo, podemos observar lo que ocurría en cuanto a la lectura del Siglo de Oro español (Frenk, 1998); en las prácticas ilustradas del XVIII, conocidas como “revolución de la lectura” (Wittmann, 1997); o en el

siglo XIX, en trabajos en los que ya se pueden encontrar también una descripción de las prácticas de la enseñanza de la lectura (Botrel, 1998). Son innumerables los escritos que describen y analizan las prácticas lectoras, a los lectores y sus situaciones en el acto lector; y fatigoso e innecesario sería comentarlas, pues, como ya dije, no es el propósito central de este escrito.

No obstante, hay que decir que la historia no nos ofrece nada de información acerca de la curiosidad de los lectores por cómo funcionaban sus mecanismos mentales en cuanto a la comprensión lectora. Pero tampoco hay testimonios con respecto a la crítica. La palabra, como elemento constitutivo del nivel léxico-semántico, parece navegar en un espacio sin definir durante todos estos siglos e interviniendo de manera imprecisa, casi sobrenatural, en un proceso en el que autores y lectores parecen no querer o poder explicar. Y unas últimas palabras de Chartier corroboran lo que, desde el punto de vista de este historiador de la lectura, ha de ser el cometido del lector y de los especialistas en el acto psico-mecánico lector: “[...] una historia de las lecturas y de los lectores, ha de ser una historia de los modos de utilización, de comprensión, de apropiación de los textos. El investigador deberá considerar que el mundo del texto es un mundo de objetos, de formas, de efectuaciones, cuyas convenciones, dispositivos permiten y limitan a la vez la construcción del sentido.” (1999: p.3).

2. ¿Qué hacemos cuando leemos? El despertar de los estudios multidisciplinares sobre la lectura

En relación con la comprensión lectora –más concretamente al cambio de la mentalidad en el campo de la investigación o en la percepción sobre cómo se comprende un texto al leerlo–, hay varios momentos oportunos que han impulsado de manera definitiva la evolución de esta operación y que, como veremos más adelante, han ayudado a que el nivel léxico-semántico se consolide como su elemento clave.

Los avances tecnológicos desarrollados durante y posteriormente a la Segunda Guerra Mundial a raíz de investigaciones primordialmente bélicas impulsaron los cambios en la comunicación a partir de los cuales surgieron teorías sobre la obsolescencia de la letra impresa que la revolución audiovisual iba a producir, al igual que la imprenta de Gutenberg hizo 500 años atrás (McLuhan, 1962); lo que, con toda lógica, afectaría al modo de lectura.

Pero lo que sin duda estimularía el interés y conocimientos sobre las profundidades del hecho lector fue el desarrollo de una serie de disciplinas asociadas a la lectura y al lector, y que pueden observarse desde los primeros decenios del siglo XX, como la lingüística, la filosofía, la historia, la psicología, entre otras (Ramírez, 2009; Cassany, 2006). Era el cambio epistemológico de las ciencias sociales y las humanidades sin el cual no habría posibilidad de contar con el instrumental preciso para el estudio físico, pero, mayormente psicológico que abriera nuevos espacios y perspectivas a lo que significaba leer, en la máxima extensión de la palabra.

La sociología de la lectura comenzó su andadura en Suiza y los Estados Unidos, principalmente, a partir de los trabajos de la llamada Escuela de Chicago, durante las décadas de los años 20 y 30 del siglo XX². Sus investigadores pretendían identificar los efectos de la lectura en las circunstancias específicas de la época para, así, poder caracterizar de un modo más científico el acto lector.

A partir de la filosofía del lenguaje, que entre otros muchos asuntos se ocupó del proceso de la lectoescritura, se desarrolló el llamado *Whole language*, propuesta educativa iniciada en los años 60 en Nueva Zelanda y Australia y que, desde allí, se extendió a países como Estados Unidos

2. Es interesante el trabajo del sociólogo francés Bernard Lahire (2004) que indaga en la relación entre la obra y el lector, y se hace preguntas como la posibilidad de estudiar algo tan personal como la lectura y si ese estudio podría acabar con la relación mágica que existe entre el lector y la obra.

y Canadá. Se planteó como un proceso de aprendizaje de la lengua en el que intervendrían múltiples disciplinas: pedagogía, psicología, filosofía, sociología, etcétera. Para el lenguaje integral: “La lectura va más allá del texto y tiene como objetivo desvelar en el alumno su autoconciencia y autoconcepto, guiándole en el aprendizaje de cómo tomar decisiones y mejorar sus vidas. El alumno analiza la información que recibe a la luz de su experiencia personal, la medita y critica para finalmente incorporarla a su propio concepto de la realidad.” (Bosch, 1992: p.377).

Fundamental es también la psicología para entender toda esta transformación. Durante las primeras décadas del siglo XX fue la corriente conductista la que marcó la investigación de los estudios psicoeducativos. En los años 60, con la incorporación a las ciencias educativas de otras disciplinas, se produjo el cambio en la trayectoria de la psicología de la educación que supuso también una renovación decisiva en los estudios sobre la lectura. El paradigma cognitivo, sucesor del conductismo, estudió los procesos como el lenguaje, la percepción, la memoria, el razonamiento, entre otros, y su tarea se dirigió a descubrir cómo actúan en las acciones y conductas humanas. Según Chomsky (1972), los individuos cumplen un papel activo en la adquisición del lenguaje y en su desarrollo —como es el aprendizaje y perfeccionamiento de la lectura—; el de este estudioso es un trabajo dinámico que contrasta con la “tecnología de la lectura” planteada en los años 20 por el conductista William Gray, para el que la lectura es un mero ejercicio mecánico de habilidades: un elemental acto de identificación de palabras que deben ser unidas para lograr textos significativos.

Y, para concluir estas reflexiones, es obligado decir que los posicionamientos de estudiosos de la lectura como Michel de Certeau, Robert Scarpit, Roger Chartier, Roland Barthes, Pierre Bordieu nunca hubieran sido posibles sin los resultados de las investigaciones en los distintos campos del saber. Por ejemplo, la pertinencia a la que se refiere Barthes (1994); o las relaciones entre lectura, lector y obra literaria expresadas por Robert Scarpit (1971). En resumen, si queremos entender por qué

hasta ahora no hubo posibilidades de indagar estos caminos de la lectura, debemos inferir que se debió a la inexistencia de herramientas con las cuales hacer investigaciones rigurosas, y que es desde la aplicación de estas cuando el acto lector adquiere una nueva dimensión a los ojos de los especialistas, pero también de los usuarios.

3. Modelos de comprensión lectora y el nivel léxico-semántico

Desde las prácticas y nuevos esfuerzos, leer dejó de ser, de manera exclusiva, una “acción mecánica de descifrado” o decodificación; una actividad de mero reconocimiento de las palabras en la que el lector aportaba sus habilidades interpretativas³. Las estrategias de comprensión lectora y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura se combinaron, desde entonces, con conceptos como procesos metacognitivos, la lectura en el currículum, habilidades y estrategias de lectura, tipos de lectores y de textos, objetivos de la lectura, análisis crítico de textos, evaluación de la lectura, etcétera.⁴

¿Pero qué relevancia alcanza el nivel léxico-semántico en las nuevas concepciones sobre lo que es el acto lector? Digamos, primeramente,

3. Considero que la definición de lectura que Meredyth Daneman proporciona incide de manera muy acertada y precisa en el carácter cognitivo de la actividad lectora: “La lectura es una habilidad cognitiva compleja que consiste en la ejecución coordinada de una serie de procesos oculomotores, perceptivos y de comprensión. Estos incluyen procesos que dirigen el ojo de una ubicación a otra, procesos de nivel de palabra que codifican el patrón visual de una palabra y acceso a su significado desde la memoria, y procesos de nivel de texto que computan las relaciones semánticas, sintácticas y referenciales entre palabras sucesivas, frases y oraciones en un texto.” (2015, p. 513). Traducción propia.

4. Otros enfoques sobre la actividad lectora, como la orientación sociocultural, la concepción lingüística o la psicolingüística (Cassany, 2006; Golder y Gaonac’h, 2005) la acercan a los conceptos arriba mencionados. Sin embargo, debo enfatizar el hecho de que en cualquiera de los enfoques que se puedan presentar la unidad léxica palabra adquiere un lugar preponderante para la comprensión de la lectura.

lo que entendemos por nivel léxico-semántico, en cuanto su sentido más gramatical: es aquel que estudia el origen y forma de las palabras de un idioma (esta sería la parte propiamente léxica), y el significado y las relaciones de sentido que las palabras establecerían entre sí (nivel semántico).

Es importante señalar, como punto de partida, que “los distintos modelos desarrollados para abordar el problema de la comprensión de la lectura coinciden en la consideración de ésta como un proceso multinivel, esto es, el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo” (Alonso y Mateos, 1985: p.5). Ahora bien, precisamente la relación entre estos elementos interconectados, junto con factores como, por ejemplo, la intervención del lector en la lectura será lo que defina la diferencia entre los tres modelos que a continuación presentaré.

El modelo ascendente o *bottom up*, también conocido como modelo inductivo, observa la lectura como un proceso secuencial en el cual el lector parte de lo más simple –como la grafía–, va ascendiendo hacia la letra, la palabra y la frase hasta llegar al texto. Su tarea consistiría, básicamente, en reconocer y decodificar cada uno de estos elementos, y, entre ellos, el caudal léxico. Es precisamente este halo de cierto automatismo en la decodificación del texto y el supuesto alejamiento de la unidad palabra del resto de elementos textuales lo que aproximaría, en cierta medida, a este modelo a las prácticas lectoras más tradicionales.

Sin embargo, dejando a un lado la importancia que este modelo ha tenido, tanto para la investigación como para la enseñanza, parecen ser numerosas las objeciones expresadas por los críticos. En primer lugar, que la comprensión lectora puede activarse en cualquier nivel de este proceso, por lo que no se hace necesaria esta sucesión de grados para el entendimiento de un texto. También que en este procesamiento serial “la comprensión lectora queda reducida al resultado. No se tiene en cuenta el proceso [...] Las actividades de enseñanza específicas referidas a la

comprensión lectora no se dan, puesto que para que exista un proceso de enseñanza/aprendizaje hay que incidir en el mismo con el fin de guiarlo hacia unos objetivos determinados.” (Galera, 2003: p.233). Acercamiento este último a aspectos más didácticos relacionados con el modelo que también deben ser tomados en cuenta para una mejor comprensión del fenómeno lector.

El modelo descendente, *top down*, tiene un idéntico proceso secuencial y jerárquico que el anterior, aunque en sentido descendente. En este modelo: “Los conocimientos y experiencias del lector priman sobre el texto o mensaje para acceder a la comprensión lectora [...] parte de la palabra o frase, para ubicar siempre el proceso lector en un marco de significado” (Galera, 2003, p.233). Además, la importancia reside en el papel protagónico del lector, pues el aprendizaje y el uso de sus conocimientos sintácticos y semánticos previos se vuelven imprescindibles para anticipar el significado del texto.

En este camino de dos vías, y por mecanismos cognitivos todavía poco conocidos, se producen procesos por medio de los cuales se identifican las letras y las palabras, es decir, los elementos constitutivos de la categoría léxico-semántica. Estos son conocidos como microprocesos y están relacionados con la decodificación más o menos mecánica del texto por medio del reconocimiento de letras, de la construcción silábica, de la codificación de palabras y del procesamiento sintáctico. Sin embargo, mientras en el procesamiento ascendente el primer paso de dicho movimiento se realiza a través del reconocimiento visual de las letras y su agrupación silábica en formas léxicas, en el *top down*, afirman Alonso y Mateos, “solo cuando el reconocimiento de palabras llega a ser automático, los macroprocesos [a los que me referiré más adelante] pueden complementar a los microprocesos y no sustituirlos.” (1985: p.6). De cualquier manera, y esto es lo importante para la propuesta planteada, tanto en la vía ascendente como descendente nos encontramos ante la necesidad del reconocimiento y decodificación léxicos: en la captación de una significación léxica única, de formas léxicas integradas

en estructuras más extensas y en su incorporación a formas textuales más amplias; e igualmente, aplicando para un recorrido deductivo, se hacen indispensables estas técnicas de comprensión lectora. Aunque se podría afirmar, de modo general, que también para cualquier visión que se pueda tener actualmente y en el futuro sobre lo que la lectura y su comprensión significan.

Por su parte, Isabel Solé, después de hacer la distinción entre la lectura como conocimiento y la lectura como instrumento de aprendizaje en su obra *Estrategias de lectura*, define la comprensión lectora en su relación con el aprendizaje significativo de Ausubel, en el camino marcado por la psicología cognitiva a finales de los años setenta. Para la española, la comprensión lectora es el proceso en el que la lectura es significativa para las personas, y esto ocurre desde el momento en que estas emplean sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir un significado (2006: p.37). De aquí, la necesidad de un nuevo modelo que explique de modo más eficaz la comprensión de la lectura, pues “la insuficiencia manifiesta de ambos modelos [*bottom up* y *top down*] para dar cuenta del proceso de lectura constituye el origen de un nuevo marco explicativo que, superando los defectos de aquellos, integran sus aspectos positivos y necesarios para la construcción de una teoría de la lectura.” (Solé, 1987: p.3).

Este es el llamado modelo interactivo de comprensión lectora, desarrollado desde finales de la década de los años setenta, para el cual la lectura es un proceso de acción recíproca entre el lector y el texto, y combina los anteriores modelos para paliar sus deficiencias y recoger sus aspectos más positivos: “Los procesos de arriba-abajo facilitan la asimilación de la información de orden inferior que sea consistente con las expectativas del lector, mientras que los procesos de abajo-arriba aseguran que el lector esté alerta a cualquier tipo de información nueva o que no encaje con sus hipótesis previas.” (Alonso y Mateos, 1985, pp.6-7). Y de modo idéntico se expresa Isabel Solé sobre la asimilación de ambos modelos:

El funcionamiento constante del procesamiento top down asegura que la información consistente con las hipótesis del lector será fácilmente asimilada; por su parte, el procesamiento bottom up se responsabiliza de que el lector esté atento a aquellas informaciones que no confirman sus expectativas sobre el texto, que tienen un carácter novedoso. (1987: p.4).

En este momento es cuando se debe hablar de los llamados macroprocesos, que están ya enmarcados en el procesamiento semántico textual global. Estos están relacionados con la comprensión del texto como una totalidad, con su construcción semántica, la que debe realizar el lector al establecer relaciones entre los significados de las palabras, es decir, entre los elementos de la categoría léxico-semántica, pero a niveles más amplios: oracionales y paragrafícos; lo que tiene que ver, en gran medida, con la habilidad que posea el lector para organizar coherentemente esos conceptos que emanan del discurso: con su competencia lingüística particularmente.

Por otro lado, la comprensión textual y las operaciones descritas anteriormente se verían imposibilitadas si no se tuvieran en cuenta otros componentes como la integración de proposiciones en esquemas o la inferencia, aspectos, a su vez, íntimamente ligados al nivel léxico-semántico.

Los esquemas, que son estructuras de conocimiento de carácter abstracto, es decir, disposiciones de datos que permiten representar esos conceptos y que interpretan los significados del texto mediante su integración semántica, pueden entenderse en cualquiera de los sentidos expuestos: desde las unidades superiores ascendiendo hasta el texto completo, o en sentido descendente hasta llegar a los más elementales componentes léxicos, es decir, las palabras, mediante, como ya he comentado, operaciones cognitivas aún no esclarecidas, aunque sí necesarias para la comprensión lectora.

Según el enfoque cognitivo, estos esquemas tienen huecos o hendiduras que deben ser rellenados con información por medio de la inferencia, para lo cual, la mente del lector interviene lanzando hipótesis, “creando expectativas”, tanto sobre la información contenida en el preciso momento de la lectura, como sobre la posible información por venir. Y es justamente la inferencia léxica una de las principales claves contextuales para la verificación de hipótesis necesarias para la comprensión global textual:

Constructing a mental model using previously learned or schematic knowledge requires the reader to make inferences about the situations in the text. The number of inferences that could be made is potentially infinite, so readers must place some limits on how completely and specifically they construct the situational model (McNamara, Miller y Bransford, 2015: p.497)⁵.

¿Y en dónde ponen nuestros últimos autores citados los límites inferenciales a los que se refieren? Pues en cuatro modelos de inferencias: 1.- Las inferencias instrumentales: “Cuando el lector infiere que una acción (por ejemplo, cavar un agujero) se realizó con una herramienta específica (por ejemplo, una pala). [...] los lectores hacen inferencias para llenar casos en algunas circunstancias.” 2.- “Las inferencias de casos o ejemplos se producen cuando el lector deduce que la categoría (por ejemplo, pez) es más específica que el caso o ejemplo presentado (por ejemplo, tiburón).” 3.- Inferencias de eventos predecibles: “Las inferencias sobre eventos predecibles son aquellas que se realizan cuando la presencia de un hecho está fuertemente implícita, pero no se establece explícitamente”. 4.- Inferencias de propiedad: “[...] Cuando los lectores entienden

5. “Construir un modelo mental utilizando el conocimiento previamente aprendido o esquemático requiere que el lector haga inferencias sobre las situaciones en el texto. El número de inferencias que se podrían hacer es potencialmente infinito, por lo que los lectores deben poner algunos límites en la forma en que construyen el modelo situacional de manera completa y específica.” Traducción propia.

una palabra, se les proporciona inmediatamente un conjunto de propiedades correspondientes al concepto evocado por la palabra. Este conjunto de inferencias de propiedad puede ser modificado por el contexto que rodea a la palabra.” (McNamara, Miller y Bransford, 2015: p.498-501).

En tres de estos cuatro casos de inferencias, la asociación de una unidad léxica —o una categoría, como puede observarse en el segundo ejemplo— con un concepto es indiscutible: el camino de la conceptualización parte, otra vez más, de la palabra para perderse después en ese inextricable complejo de relaciones y procesos cognitivos ya comentado.

Por otra parte, hay que considerar igualmente estas actividades mentales en cuanto a su naturaleza de construcción social que les confiere, teniendo en cuenta la naturaleza textual; ya sean estos textos narrativos, explicativos, científicos, de ficción, etcétera. (Alfaro, 2010, Cassany, 2006). Sobre esto, hay que decir que cualquier texto tiene un referente más o menos cercano con la realidad, y también por extensión los textos de naturaleza literaria. No obstante, la palabra como componente de un texto literario adquiere un valor añadido producto de la relación del escritor literario con su escrito: al autor externo y su circunstancia, parafraseando a Ortega y Gasset, es decir, su contextualidad exterior, se suma el escritor interno, con su bagaje, que actúa de demiurgo para posesionarse de la palabra. La fuerza del léxico literario acrecienta el valor de la creación en la que el autor interpreta su tiempo y reinventa su época, incluso cuando esta no es la de él, como testigo que gana con esta hazaña un lugar preferente en la colectividad y en su historia.

Pero es necesario reflexionar todavía más sobre el reconocimiento léxico, pues algo que en apariencia puede resultar tan simple como la decodificación de las letras, su integración en palabras y la búsqueda de su significado, se convierte en un requisito indispensable para la comprensión lectora, ya formando parte de los microprocesos, ya de los macroprocesos, como lo señalé; pero también de niveles superiores, como los textuales, en los que las ideas principales (macroestructura), provenientes de la agrupación

coherente del elemento individual “palabra”, permiten construir el significado global por su organización formal (superestructura) (Van Dijk, 1978, 1980 A, 1980 B); esto es, la que representa las partes en que un texto se organiza, en cuanto a su contenido.

No parece haber duda de que en cada uno de esos procesos de comprensión lectora es necesaria una decodificación léxica; no obstante, esta debe estar inscrita en un proceso más amplio en el que intervengan al mismo tiempo componentes de tipo perceptivo, sintáctico y semántico que, en definitiva, construyan el significado del texto (Philip Gough, 2013).

Además, esta declaración refuerza la idea de la importancia de atender el reconocimiento léxico mediante la inscripción de su estudio en modelos teóricos –precisamente por la trascendencia del mismo reconocimiento en el acto lector–, los cuales han sido desarrollados de manera constante desde mediados del siglo pasado (Dale D. Johnson y James F. Baumann, 2013; Keith E. Stanovich, 2015).

Conclusión

Es innegable, a la luz de lo expuesto, que la palabra se erige como principio y fin de la actividad lectora: la “palabra impresa” –alejada de su visión mecánica tradicional– y su reconocimiento se antojan trascendentales en el proceso de comprensión lectora. No obstante, hay que hacer puntualizaciones importantes.

En primer lugar, aunque las palabras, tomadas como unidades léxicas o como agrupaciones significativas, remiten a conceptos que el lector implementará en la lectura; no son, de por sí, trascendentales para la comprensión lectora, si no son consideradas en la compañía de otros procesos. Desde esta perspectiva, la simpleza evidente del acto lector debe ser definitivamente reconsiderada; especialmente en lo referente a la lectura en la educación.

En segundo lugar, de igual manera, tomar en la lectura el resultado del mero descifrado de las palabras como el instrumento definitivo, al más puro estilo tradicional, nos lleva a desconocer la riqueza del mensaje escrito. Hay que aceptar que el “rescate conceptual” de los términos expresados en la lectura –guardados en la memoria del lector–, sumado a los aportes de la nueva información, es lo que definitivamente crea las condiciones para el desciframiento textual global.

En este sentido, parece ser la propuesta interactiva la más aceptable por la entrada en escena del principal actor en esta actividad: el lector. No es posible ya pensar la lectura desde la perspectiva pasiva del lector en relación con el contenido textual: leer supone la asimilación del contenido del texto que efectúa el lector, en relación a sí mismo y al mundo que está a su alrededor.

En definitiva, comprender es un universo polifacético, pero que nace de pequeños, diminutos chispazos léxicos extraídos del texto y que iluminan los primeros instantes del entendimiento humano. Quizá no sea lo más importante desentrañar los vericuetos del hecho de leer, sino reconocer la riqueza y magia de su complejidad, y alabar las posibilidades que nos ofrece de edificación personal y de comunión social; pero, sobre todo, y más importante, de ese placer barthiano de la palabra.

Referencias bibliográficas

- Agustín, S. (2010). *Confesiones*. Recuperado de https://www.academia.edu/35597157/CONFESIONES_San_Agust%C3%ADn_BIBLIOTECA_CL%C3%81SICA_GREDOS
- Alfaro, H. (2010). La lectura como proceso de comprensión y conocimiento científico. *Investigación Bibliotecológica*, 24 (50), 35-47.
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Bosch, M. (1992). La filosofía de *whole language* en la enseñanza de la lengua. Actas del *Segundo Congreso Internacional de la S.E.D.L.L. El Guiniguada*, 3 (2), 377-394.
- Botrel, J. (1998). Teoría y práctica de la lectura en el siglo XIX: el arte de leer. *Bulletin Hispanique*, 100 (2): 577-590.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Chartier, A. (2002). *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona, España: Gedisa.
- Chartier, R. (1999). Las Revoluciones de la lectura: siglos XV-XX. Conferencia presentada en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, Monterrey. Recuperado de <https://revistacolofon.com.ar/roger-chartier-las-revoluciones-de-la-lectura-siglos-xv-xx/>
- Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Madrid, España: Gredos.
- Daneman, M. (2015). Individual differences in reading skills. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research II* (pp. 512-539). Nueva York, EEUU: Routledge.

- Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, España: Paidós.
- Dijk T. (1980 A). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid, España: Cátedra.
- Dijk, T. (1980 B). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno editores.
- Frenk, M. (1998). Más sobre la lectura en el Siglo de Oro: de oralidades y ambigüedades. Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, Madrid, España. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/aih_xiii.htm
- Galera, F. (2003). La lectoescritura: métodos y procesos. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 217-261). Madrid, España: Pearson Educación.
- Golder, C. y Gaonac'h, D. (2005). *Leer y comprender: psicología de la lectura*. Ciudad de México: México: Siglo XXI editores.
- Gough, P. (2013). Word Recognition. En D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 225-254). Nueva York, EEUU: Routledge.
- Johnson, D. y Baumann, J. (2013). Word Identification. En D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 583-608). Nueva York, EEUU: Routledge.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona, España: Gedisa.
- McLuhan, M. (1969). *La galaxia Gutenberg: génesis del homo typographicus*. Madrid, España: Aguilar.
- McNamara, T., Miller D. y Bransford, J. (2015). Mental models and reading comprehension. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research II* (pp. 490-511). Nueva York, EEUU: Routledge.
- Piaget, J. (1971). *Psychology and epistemology*. Nueva York, EE UU: Grossman Publishers.

- Platón. (1871). Fedro. En *Obras completas*. Madrid, España: Medina y Navarro. Recuperado de www.filosofia.org/cla/pla/img/azf02257.pdf
- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23 (47), 161-188.
- Scarpit, R. (1971). *Sociología de la literatura*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*, Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13.
- Stanovich, Keith. (2015). Word Recognition: Changing Perspectives. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research II* (pp. 418-452). Nueva York, EEUU: Routledge.
- Wittmann, Reinhard. (1997). **¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII?** En G. Cavallo, R. Chartier y R. Bonfil (Ed.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 435-472), Madrid, España: Taurus.

Reseñas

Héctor Rubén López Terán
FLACSO Ecuador
E-mail: lopezth6@gmail.com

García de León, Antonio, *Misericordia. El destino trágico de una collera de apaches en la Nueva España*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2017, 215 pp.

Como en un “western”, Antonio García de León nos traslada a los últimos años del Imperio Español en la Nueva España, específicamente a finales del 1796 y principios de 1797 para exponernos un episodio sobre una collera de “indios bárbaros” del septentrión de la Nueva España que trasciende rutas, escenarios y distancias. Misericordia aborda la aventura de una collera de indios apaches capturados en la frontera de Texas, Sonora y Nuevo México con destino a Veracruz y las Antillas, en tiempos inciertos y caóticos reveladores de un “equilibrio inestable y una autoridad endeble” (p. 182) e incapaz de preservar la hegemonía colonial.

En este escenario incierto, el autor describe la fuga e huida de un conjunto de indios apaches de las manos de sus captores coloniales, indios insurrectos sin miedo de fundirse al morir con el Universo, “convirtiéndose en estrellas y acompañando al sol en su destino” (p. 107). Los indios rebeldes, ágiles y astutos, difícilmente sometidos al poderío colonial, trazan la ruta de una historia de escape y persecución entre ellos y sus rastreadores. Un excepcional trabajo de archivo teje la ruta de los indios apaches y su persecución. Crónicas, cartas, pares militares e informes se convierten en el hilo descriptivo de las operaciones de búsqueda y captura de la campaña militar, aunada a una historia “entre líneas”, como afirma García de León, para reconstruir el episodio de un

destino trágico de indios rebeldes “incapaces de entregar sus habilidades al control de un amo” (p. 27).

En un preámbulo y seis capítulos, García de León (2017) nos sitúa en el escenario del avance del Imperio Español hacia el norte y su enfrentamiento con poblaciones de guerreros indomables. Detalla a los “hijos del Gran Diluvio”, grupos de guerreros cazadores con cualidades excepcionales en el arte de la guerra y el sigilo, amplia destreza con el arco y la flecha, la ubicación del terreno y la astucia para escapar de sus captores. Una historia de persecución con ataques y defensas guiadas desde los dos bandos, una ruta de escape con enfrentamientos y capturas entre las fuerzas militares del poder colonial y sus aliados circunvecinos contra hombres que ocultan su rastro en una ruta de esperanza nocturna guiada por los astros hacia su liberación. Una persecución con desenlace trágico de una campaña de más de tres meses que expone el episodio de una guerra y persecución desigual entre más de tres mil elementos del bando colonial y un puñado de indios que culminará con eventos disímiles, horizontes impensados y aventuras en otros terrenos.

El desenlace inesperado nos traslada hacia la deportación de los indios apaches a Cuba como “guachinangos”, grupos deplorables de indios de la sociedad colonial, reconocidos en la isla como “los indios feroces de la Vuelta Abajo”, con destino a trabajos forzados. García de León detalla otros suelos de rebeldía de los indios apaches exponiendo su espíritu indomable en territorios ajenos y su capacidad de construir anclajes de liberación con las comunidades de negros cimarrones, formando “bandas multiétnicas” (p. 191) que amenazaban pueblos y haciendas. Así las proezas de los apaches quedarán registradas en las historias del “Indio Grande” y el “Indio Chico” y sus hazañas en la Antilla mayor.

En conclusión, Misericordia construye un suceso excepcional sobre el espíritu rebelde de un grupo de indios que habitaron el norte de la Nueva España. Muestra en el tratamiento del texto la complejidad y problemática del avance de las tropas del Imperio Español hacia

territorios indomables de indios insurrectos. Traza los pasos y marca las huellas de la campaña militar y la ruta de escape desde Plan del Río hasta el Bajío de la Nueva España. Asimismo, construye desde sus fuentes la historia de un conjunto de indios indómitos que evidencia la fuerza de un espíritu rebelde e imponente que ante la mirada de su alteridad india en el momento de su captura se suplicaba misericordia: “para que se les perdone la vida y se les regrese a sus patrias de origen” (p. 154). Una historia de indios álgidos de libertad: ya sea por la huida a sus territorios o por fundirse con el Universo al alcanzar la muerte.



Directrices para autores

Forma y preparación de manuscritos

PUCARA publica artículos inéditos, los que serán sometidos a evaluación de acuerdo con lo indicado en el punto 2 de las normas de publicación.

Las personas interesadas en publicar en *Pucara* deberán tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Son sujetos de evaluación dos clases de trabajos:
 - Tipo A: Artículos sobre aspectos teóricos, críticos o ensayísticos relacionados con las humanidades y la educación.
 - Tipo B: Reseñas sobre libros o documentos, vinculados a la teoría, investigación o creación literaria.
2. Se consideran trabajos del tipo A los productos de investigación teórico o ensayístico y las revisiones bibliográficas sobre el estado actual del conocimiento en un tema determinado. Se dará prioridad a los reportes de investigación originales que constituyan un aporte significativo al campo específico sobre el que versan.
3. Los trabajos deben ser inéditos, escritos en el idioma del que tratan, y no estar sometidos a evaluación simultánea en otra revista.
4. Los trabajos tipo A tendrán una extensión máxima de 20 páginas, y los de tipo B no pasarán de seis.
5. Los materiales se remitirán en formato A4, a doble espacio interlineal, por una sola cara, con márgenes de tres centímetros arriba, abajo y a los lados y en letra Times New Roman tamaño doce, a través de la plataforma en envíos. A fin de garantizar el anonimato durante el proceso de arbitraje, la identificación del autor (o los autores) aparecerá solo en la primera página.
6. Los trabajos tipo A que el Consejo Editorial considere potencialmente apropiados para su publicación serán sometidos a doble arbitraje ciego por especialistas independientes, quienes propondrán que el trabajo se publique, con modificaciones o sin ellas, o que no se publique. En caso de discrepancia entre

los árbitros el trabajo se enviará a un tercero y la decisión será tomada por mayoría. Si a juicio de los evaluadores el trabajo es publicable con modificaciones, le será devuelto oportunamente al autor con las observaciones de los árbitros, quien a partir de ese momento tendrá un mes para reenviar el trabajo corregido. De no recibirse en ese plazo, el Comité Editorial dará por sentado que el autor ha desistido de su intención de publicar en la Revista.

7. Los trabajos tipo B serán revisados por el Consejo Editorial, que decidirá sobre su publicación.
8. En los dos primeros tipos de trabajos, el autor (o autores) se compromete(n) a aceptar los cambios que los árbitros o el Consejo Editorial estimen convenientes.
9. Los autores de los trabajos no admitidos para publicación serán notificados oportunamente de la decisión de los árbitros, pero no les serán devueltos los originales.

Manera de presentar los originales

Artículos:

1. Página inicial. En ella aparecerán: a) título del trabajo (en lo posible no mayor de trece palabras) en español, inglés y portugués; b) fecha de finalización del escrito; c) nombre del autor o autores; d) adscripción institucional; e) direcciones (personal y laboral), teléfonos y correos electrónicos.
2. Resumen. En página/s aparte se incluirán el resumen, el abstract (versión del resumen en inglés) y el resumo (versión del resumen en portugués). La extensión de cada uno estará entre 100 y 150 palabras transcritas a un espacio. Al final se incluirán entre tres y cinco palabras clave, Key Words o Palavras chave. Siempre que sea posible, el orden irá, de izquierda a derecha, de lo más general a lo más específico.
3. Agradecimientos. Si los hay, aparecerán en nota a pie de página cuya llamada será un asterisco ubicado en el primer título (INTRODUCCIÓN*, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA* o lo que corresponda). Este es también el lugar en el que el autor dará noticia (si así lo desea) de las ayudas, becas o financiamiento que ha recibido para el desarrollo de la investigación, lo mismo

que de cualquier otro dato al margen del contenido del trabajo que considere oportuno hacer público.

4. Texto. Se iniciará a partir de tercera página. Los artículos que expongan los resultados de una investigación deben contener claramente definida la estructura de un plan coherente: Introducción (planteamiento del problema, objetivos, justificación, posicionamiento teórico...), Desarrollo, Conclusiones y Bibliografía. Cada autor es libre de amalgamar o subdividir estas categorías, pero deberán estar presentes de algún modo como muestra de que la investigación se ajusta a los patrones generales de la ciencia.
5. La estructura de las revisiones teóricas o ensayísticas tendrán un carácter más libre. Seguirán, sin embargo, un orden expositivo asimismo lógico y estarán divididas en partes tituladas (y si es preciso, subtituladas), que permitan seguir ordenadamente el contenido del artículo.
6. Los encabezados dentro del texto indican su organización y establecen la importancia de cada tema. Todas las partes que posean idéntica importancia llevarán el mismo nivel de encabezado a lo largo de todo el texto. Se emplearán caracteres arábigos seguidos de punto en las partes principales (1. 2. 3.) y los subapartados se iniciarán con el número de la sección mayor de la que forman parte seguidos de nuevo por números arábigos separados por puntos (1.1., 1.2., 1.2.1., 1.2.2.).
7. Para los títulos se emplearán VERSALES y en los subtítulos cursivas.
8. Las citas y referencias se ajustarán a las normas de la *American Psychological Association* (APA). A continuación, se describen algunas de las más usuales:
 - 8.1. Todas las citas estarán incorporadas al texto; en consecuencia, no aparecerá ninguna a pie de página.
 - 8.2. Cuando las citas textuales contengan menos de cuarenta palabras, se incluirán en el párrafo correspondiente y entre comillas (“...”). En caso de tener cuarenta o más palabras, formaran un párrafo aparte con sangría de cinco espacios en ambos márgenes, sin comillas y escritas a doble espacio interlineal. Si se parafrasea a algún autor debe dársele el corres-

pondiente crédito. En todos los casos se empleará el sistema año: página y se incluirá la referencia completa en la bibliografía.

8.3. Las referencias se relacionarán al final del trabajo por orden alfabético. Deberán aparecer todos los autores y trabajos citados. No se incluirán referencias a autores o publicaciones no mencionados en el cuerpo del artículo.

8.4. Las ilustraciones, tablas y/o figuras (gráficos, dibujos o fotografías) se limitarán al menor número posible. Se presentarán en blanco y negro, y deberán aparecer numeradas correlativamente y reseñadas en ese orden dentro del artículo, con cabeceras de texto apropiadas, leyendas explicativas y fuentes. El Consejo Editorial podrá decidir sobre la ubicación de las ilustraciones, tablas y/o figuras de acuerdo con las necesidades de diagramación.

Reseñas:

Las reseñas o recensiones constituyen noticias sobre la publicación de libros o documentos de reciente aparición. Pueden ser simplemente descriptivas, pero se recomienda que incluyan algún comentario crítico en tanto que su finalidad es orientativa para el lector. Siempre que sea posible se acompañarán de una reproducción nítida en blanco y negro de la portada y contraportada del libro, documento o publicación, o de una fotografía clara en blanco y negro del material, instrumento o equipo al que hacen referencia.

Al igual que los artículos, se incluirá una página inicial independiente que contendrá a) la fecha de realización de la recensión, b) el nombre del autor, c) la institución a la cual está adscrito y d) sus direcciones (de domicilio y trabajo), correo electrónico y teléfonos.

Informaciones finales:

1. Todos los trabajos incluirán en una hoja aparte un breve currículum del (de los) autor(es) con una extensión de diez líneas, en el que se describa su perfil académico y profesional, así como sus principales líneas de investigación.

2. Los trabajos que no se ajusten a estas normas, tanto en el fondo como en las formas, no serán considerados para el proceso de arbitraje.

Sistema de arbitraje y selección de artículos. Los artículos recibidos se someten a la consideración del Consejo de Redacción. En casos conflictivos en que existan evaluaciones contradictorias se recurre a los miembros del Consejo Consultivo para dilucidar el problema.

Notificación a los autores. Se notificará la recepción del trabajo y, posteriormente, si este fue seleccionado por el Consejo de Redacción para su publicación.

Orden de publicación de trabajos. El orden de publicación de los artículos quedará a criterio del Director.

PUCARA
Revista de Humanidades y Educación
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Universidad de Cuenca
Av. 12 de abril. Ciudadela Universitaria.
Teléfono (593) 07 4051000 Ext. 2514
e-mail: pucara@ucuenca.edu.ec
Cuenca - Ecuador

