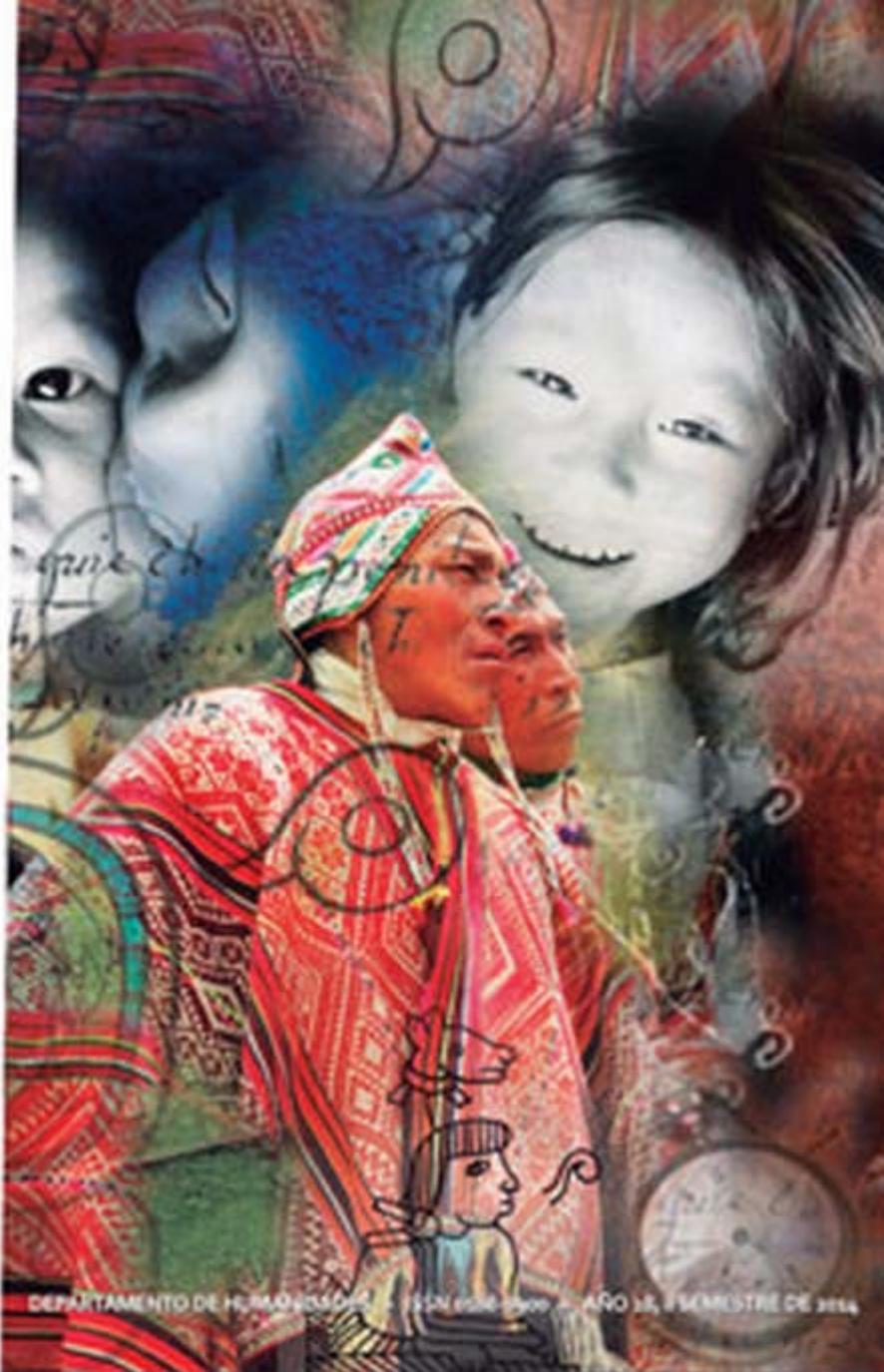


R E V I S T A  
**FUENTES**  
HUMANÍSTICAS



DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES ISSN 1548-3909 AÑO 15, SEMESTRE DE 2014

LENGUAS AMERINDIAS Y LINGÜÍSTICA

# Contenido

<b>Alejandro de la Mora O.</b> Presentación Lenguas amerindias y lingüística	<b>3</b>	
<b>Martín Hidalgo Martínez/Ana Pineda Cruz</b> La lengua indígena como factor de discriminación en dos comunidades de Guerrero	<b>13</b>	Dossier
<b>Francisco Javier Ariano Cifuentes/Montserrat Esteinou Dávila/ Jessica América Gómez Flores/Kristie Rodríguez Pérez-Abreu</b> Bilingüismo: situación actual del mazateco frente al español	<b>35</b>	
<b>Mónica Elena Ríos</b> Escritoras indígenas del México contemporáneo	<b>47</b>	
<b>Ezequiel Maldonado</b> “El sueño del pongo” y la traducción de una cultura	<b>61</b>	
<b>Beatriz González Ortuño / Paola González Lázaro</b> Perspectiva histórica de la relación cerebro-lenguaje	<b>71</b>	
<b>Alfredo Durand Rivera /Celia Reyes Legorreta/ Efrén Alatorre Miguel/Germán Mendoza Barrera</b> Conciencia fonológica desde el punto de vista clínico terapéutico	<b>85</b>	
<b>Aline Hilary González Vargas</b> La adquisición del lenguaje y la gestualidad en la interacción adulto/bebé/objeto	<b>97</b>	
<b>Zughey Zamacona Ochoa</b> Teoría de la mente y narración en las etapas tardías	<b>113</b>	

	125	<b>Alejandro de la Mora O./Gabriela Carolina Aquino Hernández/ Hugo Corona Hernández/Edith Fuentes Soriano/ Verónica Guzmán Enríquez/Pedro Antonio Ortiz/ María José Rocha Castillo/Talía V. Román López/ Mariana Tlapanco Martínez/Jonathán Daniel Vielma Hernández</b> Escala DLT 4-411. Desarrollo del lenguaje típico
Historia e Historiografía	143	<b>Uriel Iglesias Colón</b> La historia en mosaico: hacia una interpretación de la analística
	153	<b>Javier Torres Medina</b> La Hacienda de San Antonio Clavería en las postrimerías del siglo XVIII
	171	<b>Fabio Sousa</b> <i>EL MACHETE</i> : prensa obrera y comunismo en México
Literatura y Lingüística	181	<b>Ociel Flores Flores</b> Mi acento y mi horizonte de comunicación
	195	<b>Margarita Palacios</b> “... y fueron santificados”: un imaginario social
Educación y Comunicación	207	<b>Abel Pérez Ruiz/Rosa Emilia Valdés Carrasco</b> Evaluación y reforma educativa en México
Cultura y Estudios culturales	223	<b>Carolina Robles Salvador</b> Género y subversión de roles en objetos de uso cotidiano
Mirada crítica	243	<b>Daniel Allen Chávez</b>
	247	<b>Valeria S. Cortés Hernández</b>
	253	<b>Colaboradores</b>
	259	<b>¿Quiénes somos?</b>
	261	<b>Reglas de funcionamiento</b>
	265	<b>Convocatoria 2016</b>
	267	<b>Debate. Actividades y publicaciones</b>

## Presentación

### Lenguas amerindias y lingüística

En el año 2016 estaremos celebrando el primer bicentenario del inicio de la lingüística propiamente dicha. En efecto, dos siglos atrás se publicó la obra de Franz Bopp *Sistema de conjugación del sánscrito*, obra que demostraba las relaciones de parentesco de lenguas aparentemente distantes. Cien años después de la aparición de la obra de Bopp, en 1916, los alumnos de Ferdinand de Saussure publican el *Curso general de lingüística*, obra que terminará de apuntalar el carácter científico de la nueva disciplina.

Antes de 1816, los estudios del lenguaje se hallaban fundamentados en la lógica greco latina y tenían un carácter prescriptivo con el propósito fundamental de determinar las expresiones “correctas” y sancionar las “incorrectas”. Un desarrollo posterior a esa perspectiva tradicional, lo constituyó el interés por la interpretación y comentario de los textos, mismo que proporcionó evidencias objetivas para estudiar rigurosamente los textos escritos, pero con una deficiencia

evidente: dejó de lado el objeto de estudio de las lenguas: el habla.

En el siglo XXI, en nuestro país, a pesar de los considerables avances de la lingüística cimentados sólidamente mediante disciplinas como la antropología, psicología, sociología, neurología, computación y sobre todo los avances tecnológicos; en algunas universidades el plan de estudios que forma a los lingüistas del país, tiene sus raíces en el año de 1777, fecha en la que dieron inicio los estudios filológicos. Consecuentemente esos profesionales adquirieron un concepción inadecuada de lo que conlleva estudiar una lengua.

En términos generales, las investigaciones lingüísticas durante el siglo XX dieron prioridad a los estudios de la lengua entendida como un sistema autónomo.<sup>1</sup> Sin embargo, en las últimas décadas del siglo, apareció en el escenario de los estudios de esta disciplina, un marco que concibe las lenguas como un medio de interacción comunicativo entre usuarios.<sup>2</sup>

\* Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, Departamento de Humanidades.

<sup>1</sup> *Language and Mind. The Psychology of Language.*

<sup>2</sup> Michael Tomasello, *The cultural origins of Human cognition.*

Observar los fenómenos de la lengua desde una u otra perspectiva acarrea resultados disímiles, notoriamente.<sup>3</sup>

A la concepción de las lenguas como sistemas autónomos se ha denominado formalista, en contraste con la teoría funcionalista que las concibe como un medio comunicativo entre usuarios. Las profundas diferencias teóricas se manifiestan tanto, entre unas y otras concepciones, como entre ellas mismas.<sup>4</sup> Aunque ello sucede en casi todas las disciplinas científicas, en la lingüística por razones desconocidas adquieren magnitudes extremas coloreadas de acres dogmatismos. En un intento por comprender esta situación, podría afirmarse que la diferencia sustantiva entre una y otra presunción, consiste fundamentalmente, por un lado, en la identificación de la unidad básica para el análisis y por otro, en lo que se entiende por “hablante-oyente”. Para los formalistas, la unidad es la oración y para los funcionalistas<sup>5</sup> el texto en sentido amplio; lingüística oracional y meta-oracional en otras palabras. Hablante-oyente ideal, para unos; para otros, hablante-oyente inmerso en una comunidad lingüística, en un momento determinado. Con relación a los niveles de análisis, para ambos cauces son: fonética, fonología, morfología, sintaxis y semántica, no obstante la lingüística funcional admite tanto el texto en sentido amplio, como la pragmática.

Como es de suponerse, adoptar uno u otro matiz implica asimismo la inclusión o rechazo de ciertos temas para su estudio como podría ser: la variación y el cam-

bio lingüístico, las lenguas en contacto, la evolución filogenética y ontogenética del lenguaje, las relaciones del lenguaje con la sociedad, la cultura, la psicología, la biología, la inteligencia artificial y las neurociencias. El cambio lingüístico consiste en las innovaciones que experimentan las lenguas con el paso del tiempo, producidas por factores internos o externos. El estudio del cambio lingüístico adopta una perspectiva diacrónica<sup>6</sup> a diferencia de la variación cuya orientación es sincrónica.<sup>7</sup> En el fenómeno denominado lenguas en contacto, la coexistencia de una o más lenguas en el mismo espacio geográfico, puede originarse por una multiplicidad de causas, cuando el contacto es prolongado da lugar a la creación de lenguas pidgin<sup>8</sup> o criollas.<sup>9</sup> Suele entenderse por evolución filogenética del lenguaje, a diferencia de la teoría de la discontinuidad,<sup>10</sup> al estudio de la evolución de las funciones cognoscitivas complejas relacionadas con el lenguaje. La ontogénesis se refiere al proceso de adquisición del lenguaje y el habla de un niño.<sup>11</sup> El contexto social y cultural en el que se desenvuelven los usuarios de una lengua y como consecuencia de ello influyen en el habla, es el objeto de estudio de la sociolingüística y de la antropología lingüística. La psicolingüística se especia-

<sup>6</sup> A través de la línea del tiempo.

<sup>7</sup> En un momento determinado de la evolución de una lengua.

<sup>8</sup> La simplificación de los niveles de lenguas en contacto para propiciar la comunicación entre hablantes de distintas lenguas que comparten el mismo territorio.

<sup>9</sup> Una lengua pidgin se convierte en criolla cuando una nueva generación la adquiere.

<sup>10</sup> N. Chomsky, *Language and Mind*.

<sup>11</sup> Michael Tomasello, *The new Psychology of Language*.

<sup>3</sup> Gary B. Palmer, *Lingüística cultural*

<sup>4</sup> *The Cambridge Encyclopedia of Language*

<sup>5</sup> Ricardo Mairal et al., *El Funcionalismo en la teoría lingüística*.

liza en el estudio de la comprensión y la producción de los niveles del lenguaje (fonología, morfología, etcétera). El análisis de las correlaciones entre el lenguaje y otros sistemas biológicos, es el campo de estudio de la biología del lenguaje. La inteligencia artificial observa los procesos psicológicos que viabilizan tanto la comprensión, como la producción del lenguaje, simulados por las computadoras. El vínculo de la lingüística con las neurociencias se condensa particularmente en el análisis de las funciones cognoscitivas asociadas al lenguaje.

Como se supondría, algunos de estos temas, se hallan excluidos de la concepción formalista.<sup>12</sup> Se ha señalado con insistencia, que la adopción de ciertas temáticas y el marco teórico para el estudio de las mismas, obedece a la corriente lingüística desde la que se observan los fenómenos. Ello ha impedido la construcción de un cuerpo teórico común en el que las nociones fundamentales de la disciplina sean aceptadas por tirios y troyanos. Un botón de muestra de este hecho lo concreta el estudio de las lenguas de amerindias.

Para dar cuenta del asunto se pueden mencionar dos horizontes de acercamiento, que como es obvio coinciden con diferentes desarrollos históricos y tecnológicos de la Lingüística. Uno de los primeros acercamientos al problema de la descripción de las lenguas denominadas amerindias, se dio a partir de los intentos por demostrar relaciones filogenéticas entre éstas, derivadas de la preocupación por agrupar con base en una

metodología científica las más de seis mil lenguas existentes en el mundo.<sup>13</sup>

Como es innegable y comprensible, este enfoque logró avances y soslayos teóricos metodológicos notables. Las clasificaciones de orden filogenético conjeturan la existencia de una lengua común que se desarrolló y dio origen a las derivadas de ésta. Una ilustración de ello acaece con la lengua latina, “madre”, o proto-lengua de las hablas romances: español, italiano, catalán, rumano, etcétera. Un acercamiento distinto es el tipológico.<sup>14</sup>

En la Tabla 1 puede observarse que de un total de 6533 lenguas en el mundo, las 985 lenguas amerindias, con 22 millones de hablantes representan 0.37 % del total.

Asimismo, salta a la vista por la disposición que guardan los datos en la Tabla 1, que el conjunto designado como “L. de América” pudiera entenderse como una familia. Desde ciertos panoramas así se entendería. Esto se explica por la hipótesis de Greenberg,<sup>15</sup> que con base en el planteamiento de la existencia de tres olas migratorias hacia las Américas y con el apoyo del método de comparación de léxico masivo, sostiene que las lenguas de América forman parte de una de las tres familias siguientes: lenguas na-dené, lenguas esquimo-aleutianas y lenguas amerindias.

Según Campbell<sup>16</sup> y Mithun,<sup>17</sup> la denominada hipótesis de las tres migraciones de Greenberg, no es aceptada por los especialistas en lenguas originarias de

<sup>13</sup> *The languages of Native North America.*

<sup>14</sup> Thomas Smith-Stark, *Mesoamerican calques*

<sup>15</sup> *Language in the Americas.*

<sup>16</sup> *American Indian languages: The historical linguistics of Native America.*

<sup>17</sup> *The languages of Native North America.*

<sup>12</sup> Andrew Radford et al., *Introducción a la lingüística.*

Tabla 1. Las lenguas del mundo agrupadas por familias<sup>18</sup>

Familia/ Agrupación	Número de lenguas	Hablantes (1980)		Hablantes (2000)	
		Millones	%	Millones	%
Indoeuropea	386	2500	49.8	3000	49.9
Sinotibetana	272	1088	21.7	1240	20.6
Austronesia	1212	269	5.4	300	5.0
Afroasiática	338	250	5.0	400	6.7
Niger-Congo	1354	206	4.1	235	3.9
Dravídica	70	165	3.3	185	3.1
Japónica	12	126	2.5	127	2.1
Altaicas	60	115	2.3	164	2.7
Austroasiática	173	75	1.5	100	1.7
Daica (Tai)	158	75	1.5	93	1.5
Koreana	1	60	1.2	75	1.2
Nilo-sahariana	186	28	0.56	28	0.47
Urálca	33	24	0.48	20	0.33
L. de América	985	22	0.45	22	0.37
Cáucaso	38	7.8	.016	8.0	0.13
Miao-yao	15	5.6	0.11	10	0.17
Indopacífica	734	3.5	0.070	3.0	0.050
Joisana	37	0.3	0.006	0.3	0.005
L. de Australia	262	0.03	0.001	0.03	0.0005
Paleosiberiana	8	0.018	0.0004	0.015	0.0002
Otras aisladas	296	2.0	0.040	2.0	0.033
<b>TOTAL</b>	<b>6533</b>	<b>5022</b>	<b>100%</b>	<b>7012</b>	<b>100%</b>

<sup>18</sup>The Cambridge Encyclopaedia of Language, p. 297.

América, porque la mayoría de los datos léxicos que empleó Greenberg son inexactos. El planteamiento de Greenberg, particularmente la parte considerada en las tres olas migratorias, tiene, sin embargo, un considerable apoyo desde los estudios genéticos.<sup>19</sup> Si bien en el mismo campo disciplinario, Hunley y Long<sup>20</sup> demostraron que las evidencias estadísticas que se obtienen de los resultados con base en estudios genéticos y estudios histórico filogenéticos de las lenguas amerindias, se inclinan a favor de los segundos.

Aunque es cierto que la hipótesis de Greenberg es controvertida, desde la visión opuesta, la discusión resulta igualmente debatida. En este orden de ideas, algunas

voces especializadas estiman que existen 200 familias, pero otras conjeturan que no sobrepasan las 50. Posiblemente desde una faceta más rigurosa, que precise la noción de inteligibilidad entre las lenguas, los criterios para clasificar una lengua por sus relaciones de parentesco demostradas en los niveles fonéticos, fonológicos, morfológicos y sintácticos, y además la noción de variante dialectal, pudieran ser consideradas cerca de 82 familias<sup>21</sup> dispuestas de la manera siguiente: Norte y Centroamérica 43; Sudamérica 39. Con la finalidad de tener una idea panorámica, en la siguiente tabla se exhiben las lenguas amerindias con más de 20 000 hablantes y la familia a la que pertenecen.

Tabla 2. Lenguas amerindias con más de 20 000 hablantes<sup>22</sup>

Lengua	Familia	País
Acateco	Mayense	Guatemala, México
Aguaruna	Jívara	Perú
Aimara	Aimara	Bolivia, Chile, Perú
Amuzgo	Otomangueana	México
Chatino	Otomangueana	México
Cheroqui	Iroquesa	Estados Unidos
Chinanteco	Otomangueana	México
Chontal	Mayense	México
Chortí	Mayense	El Salvador, Guatemala Honduras
Chuj	Mayense	Guatemala México
Esquimal	Esquimo-aleutiana	Canadá, Estados Unidos
Garífuna	Cariff	Belize, Guatemala, Honduras

<sup>19</sup>"The settlement of the Americas: A comparison of the linguistic, dental, and genetic evidence".

<sup>20</sup>Hurley y Long, *Does Greenberg's linguistic classification predict patterns of New World genetic diversity?*

<sup>21</sup>[es.wikipedia.org/wiki/Lenguas\\_indígenas\\_de\\_América](https://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_indígenas_de_América)

<sup>22</sup>Elaboración propia con datos de *American Indian languages: The historical linguistics of Native America, The Amazonian languages, Etnología y Nacionalenciclopedia* (enciclopedia sueca).

Guaraní	Tupi-guaraní	Bolivia, Paraguay
Guaraní	Tupí	Argentina, Brasil, Paraguay
Huichol	Uto-azteca	México
Mapudungun (Mapuche)	Aislada <sup>23</sup>	Argentina, Chile
Mayo	Uto-azteca	México
Mazahua	Otomangueana	México
Mazateco	Otomangueana	México
Misquito	Misumalpa	Nicaragua
Mixe	Mixe-zoqueana	México
Mixteco	Otomangueana	México
Náhuatl	Uto-azteca	México
Navajo	Na-dené	Estados Unidos
Otomí	Otomangueana	México
Paez (	Aislada	Colombia
Quechí	Mayense	Belice, El Salvador, Guatemala, México
Quechua	Quechua	Bolivia, Ecuador, Perú
Quechua	Quechua	Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú
Quiche	Mayense	Guatemala y México
Sikuani	Guahibana	Colombia, Venezuela
Siux	Siux	Estados Unidos
Sumo	Misumalpa	Honduras, Nicaragua
Tarahumara	Uto-azteca	México
Tarasco	Aislada	México
Ticuna	Aislada	Brasil, Colombia, Perú
Tlapaneco	Otomangueana	México
Toba	Mataco-guaicurú	Argentina
Totonaco	Totonacana	México
Triqui	Otomanguena	México
Tzetzal	Mayense	México
Tzotzil	Mayense	México
Wayúu	Guajiro	Colombia, Venezuela
Zapoteco	Otomangueana	México
Zoque	Mixe-zoqueana	México
Zutuhil	Mayense	Guatemala

<sup>23</sup>Por familia aislada se entiende que la lengua no ha sido clasificada a la fecha.

Tabla 3. Correlación entre hablantes de una lengua indígena y hablantes del español<sup>24</sup>

Año	Población total*	Población hablante de lengua indígena (millones)*	Porcentaje de la población que habla una lengua indígena respecto a la población total
1930	14 028 575	2.3	16.0
1950	21 821 032	2.4	11.2
1970	40 057 728	3.1	7.8
1990	70 562 202	5.3	7.5
2000	84 794 454	6.3	7.1
2005	90 266 425	6.0	6.6
2010	101 808 216	6.6	6.5

En México y Centroamérica<sup>25</sup> se ubican 14: Familia álgica,<sup>26</sup> caddoana, chibcha, chumash, hokana, esquimo-aleutiana, iroquesa, kere, kiowa-tañoana, *mayense*, misumalpa, *mixe-zoqueanas*, muskoki, nadené, *otomangue*, penutie, salish, siux y *uto-azteca*.<sup>27</sup>

Según la clasificación del INALI<sup>28</sup> este catálogo excluye a 6 familias: cochimí-yumana, seri, otonaco-tepehua, tarasca, chontal de Oaxaca y huave. Con este recurso, se puede afirmar que existen 11 familias lingüísticas en México con un total de 68 lenguas.

Entre estas 68 lenguas hay una distribución heterogénea. Por ejemplo, dos familias<sup>29</sup> maya y otomangue aglutinan 38

lenguas (57% del total.) Asimismo hay una enorme diversidad lingüística. En efecto, tres lenguas de la familia otomangue (mazateco, mixteco y zapoteco) poseen un total de 159 dialectos.<sup>30</sup>

En otro orden de ideas, con relación a la población mexicana que habla alguna de las 68 lenguas originarias, obsérvese la Tabla 3.

La Tabla 3 permite observar que de 1930 a 2010 ha aumentado el número de hablantes de una lengua indígena en México. Aunque si estimáramos los datos que aparecen en la columna "Porcentaje de la población que habla una lengua indígena respecto a la población total", se distingue que cada vez es menor el porcentaje de hablantes de alguna lengua originaria, en contraste con el número de los hablantes de español. En otras palabras, ha aumentado en una mayor proporción los hablantes de la lengua dominante.

En los artículos que forman parte de este dossier se amplían y profundizan los

<sup>24</sup>cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P

<sup>25</sup>Véase Smith-Stark, *Investigaciones lingüísticas en Mesoamérica*.

<sup>26</sup>En cursivas las familias de lenguas amerindias de México.

<sup>27</sup>El Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas de México la denomina "yuto-azteca"

<sup>28</sup> www.inali.gob.mx/clin-inali/

<sup>29</sup>El INALI denomina "agrupación lingüística" a las lenguas.

<sup>30</sup>Variante de una lengua. El INALI designa "variantes lingüísticas" a los dialectos.

temas comentados anteriormente. Éstos se agruparon en un par de secciones: lenguas amerindias y lingüística.

El artículo "La lengua indígena como factor de discriminación" analiza las actitudes de los hablantes bilingües del estado de Guerrero con relación al uso del náhuatl. Los autores demuestran que el empleo de la lengua originaria se halla inhibido por los prejuicios y la discriminación. Contrasta con las conclusiones de este ensayo, las obtenidas en "Bilingüismo: situación actual del mazateco frente al español" los autores, con base en una colección de entrevistas a hablantes bilingües mazateco-español, observan en ellos una disposición decidida en defensa de su lengua materna. Otra de las tesis que se defienden en esta sección dedicada a las lenguas amerindias, que se presenta en "Escritoras indígenas del México contemporáneo", gravita alrededor entender la literatura como una arma de defensa cultural acerca de la condición de la mujer indígena. La discusión con la que se concluye la primera parte, alude al tema de la incomprensión de las culturas amerindias. El autor del "Sueño del pongo", ejemplifica ello mediante las opiniones de dos escritores sudamericanos sobresalientes acerca de una narración oral inmersa en la cultura indígena.

La sección dedicada a la lingüística examina dos particularidades del lenguaje, la adquisición y la desaparición. Complementa esta aproximación el examen de la relación entre los niveles de análisis de la lengua, su diagnóstico y su tratamiento terapéutico. En el ensayo que principia este apartado, "Perspectiva histórica de la relación cerebro-lenguaje", se ilustra el desarrollo de los estudios acerca de "una alteración del lenguaje que

ocurre como consecuencia de daño cerebral en personas que han sido hablantes competentes de su propia lengua". El siguiente trabajo, "Revisión de la conciencia fonológica desde el punto de vista clínico terapéutico", exhibe la aplicación terapéutica del arribo de la conciencia fonológica en el periodo de la alfabetización de los hablantes. Un antecedente de primer orden en el proceso de adquisición del lenguaje se considera en "La adquisición del lenguaje y la gestualidad en la interacción adulto/bebé/objeto". La autora demuestra que los gestos equivalen a expresiones declarativas e imperativas y asimismo permiten referir objetos fuera del espacio perceptivo y consecuentemente superar limitaciones espacio temporales. Complementa este tópico, el estudio "Teoría de la mente y narración en las etapas tardías" que dilucida el desarrollo de la teoría de la mente en las etapas tardías de la adquisición del lenguaje. Concluye esta segunda sección del dossier el ensayo "Escala DLT 4-411. Desarrollo del lenguaje típico", concentrado en la exposición de la teoría y metodología recurridas para la construcción de una escala que evalúa el desarrollo del proceso de adquisición de la fonología, morfología, sintaxis y pragmática de niños hablantes del español.

## Bibliografía

- Adelaar, Wilhem. *The Language of the Andes*. Cambridge, University Press. 2004.
- Campbell, Lyle. *American Indian languages: The historical linguistics of Native America*. New York. Oxford University Press. 1997.

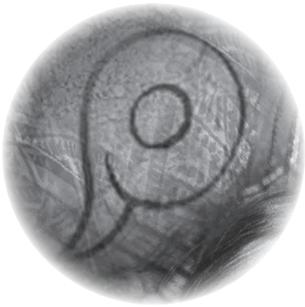
- Crystal, David. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Third Edition. Cambridge University Press, 2010.
- Chomsky N. *Language and Mind*. New York, Hartcourt. 1977
- Dixon & Alexandra Y. Aikhenvald (eds.) *The Amazonian languages*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- Fodor, J., T. Bever y M. Garrett. *The Psychology of Language*. McGraw Hill, 1974.
- Greenberg, Joseph H. *Language in the Americas*. Stanford University Press, CA., 1987.
- Hunley K, y J. C. Long . *Does Greenberg's linguistic classification predict patterns of New World genetic diversity?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Physical Anthropologists. Tampa, April 14-17, 2004.
- Kaufman, Terrence. "Language History in South America: What we know and how to know more". David L. Payne. *Amazonian Linguistics*. Austin, University of Texas Press, 1990.
- Mairal, Ricardo, Lilian Guerrero y Carlos González Vergara (coords.) *El funcionalismo en la teoría lingüística: la gramática del papel y la referencia*. Madrid, Akal, 2012.
- Mithun, Marianne. *The languages of Native North America*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- Palmer, Gary B. *Lingüística cultural*. Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- Radford, Andrew. Martin Atkinson, David Britain, Harald Clahsen y Andrew Spencer. *Introducción a la lingüística*, Madrid, Cambridge University Press, 2000.
- Smith-Stark, Thomas C., Carolyn J. MacKay y Verónica Vázquez. Mesoamerican calques. *Investigaciones lingüísticas en Mesoamérica*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1994.
- Tomasello, Michael. *The human origins of human cognition*. Londres, Harvard University Press.
- . *The new Psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*. [sd] LEA, 2003.

## Hemerografía

- Campbell, Kaufman & Smith-Stark. *Meso-America as a linguistic area*. In: *Language* 62, núm. 3, 1986.
- Greenberg, Joseph H., Christy G. Turner y Stephen L. Zegura. "The settlement of the Americas: A comparison of the linguistic, dental, and genetic evidence". *Current Anthropology* 27, 1986.

## Cibergrafía

- [es.wikipedia.org/wiki/Lenguas\\_indígenas\\_de\\_Américas](http://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_indígenas_de_Américas) (consultado 8 de octubre de 2014)
- [cuentame.inegi.org.mx/poblacion/linguistica.aspx?tema=P](http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/linguistica.aspx?tema=P) (consultado 6 de junio de 2014)
- [www.inali.gob.mx/clin-inali/](http://www.inali.gob.mx/clin-inali/) Catálogo de las lenguas indígenas nacionales (consultado 22 de agosto de 2014)
- [www.ethnologue.com/](http://www.ethnologue.com/) (consultado 8 de octubre de 2014)



MARTÍN HIDALGO MARTÍNEZ/ANA PINEDA CRUZ\*

## La lengua indígena como factor de discriminación en dos comunidades de Guerrero

The indigenous languages as a factor of discrimination in two communities in the state of Guerrero

### Resumen

El acelerado descenso de las lenguas indígenas en México reclama un detallado diagnóstico de tan preocupante situación. La persistencia de los prejuicios y la discriminación inhiben el uso de la lengua náhuatl en los hablantes bilingües de Guerrero, quienes adoptan una doble postura: defienden la lengua indígena y asumen los mismos prejuicios contra aquélla. Tales actitudes se identifican mediante diversas pruebas.

**Palabras clave:** actitudes lingüísticas, náhuatl, español, prejuicios.

### Abstract

The rapid decline of indigenous languages in Mexico demands a detailed diagnosis of critical situation. The persistence of prejudice and discrimination inhibit the use of the Nahuatl language in bilingual speakers of Guerrero, who adopt a dual approach, first, defend the indigenous language, on the other, assume the same prejudices against it. Such attitudes are identified by different tests.

**Key words:** Language, Nahuatl, Spanish attitudes, prejudices.

## Objetivos

**A**nte el panorama de la extinción de lenguas indígenas y las consecuencias que este hecho conlleva a sus hablantes y en general al patrimonio cultural, es necesario promover acciones encaminadas a fortalecer las lenguas que todavía permanecen en México. Sin embargo, no es posible poner en práctica ningún programa de revitalización y rescate de lenguas sin un adecuado diagnóstico de los procesos sociales, culturales y políticos que intervienen en el fenómeno de la muerte de las lenguas. Por tal motivo, en este estudio acerca de las actitudes discriminatorias se intenta conocer el papel que desempeñan las actitudes negativas de los hablantes con su propia lengua.

También es importante indagar la percepción que tienen los habitantes del norte de Guerrero –región con un alto nivel de bilingüismo náhuatl español– respecto a la lengua y algunas variables ligadas con el índice de desarrollo o el atraso social, según sea el caso. Finalmente, existe el interés de identificar una doble y contradictoria actitud en los habitantes de las comunidades estudiadas en cuanto a la lengua indígena –por una parte– de admiración y respeto cuando se les interroga de forma directa por esa lengua y sus hablantes, mientras que en las respuestas obtenidas mediante pruebas encubiertas (como la de pares ocultos) se percibe una actitud negativa a los usos de la lengua indígena. Nuestra hipótesis se centra en que en la doble actitud de los habitantes de la región norte de Guerrero, éstos asumen tales posturas a partir de una doble presión social: *a*) la actitud negativa se deriva de la cultura de discriminación conformada a

lo largo de las décadas producto de prejuicios que señalan a las lenguas indígenas como factor de atraso y sinónimo de poco o nulo acceso al desarrollo social (esta postura se ve fortalecida por la dinámica social y económica promovida por una mayoría hablante de español y que impulsa una homogeneización de la sociedad y del mercado), y *b*) los habitantes del norte de Guerrero asumen una postura positiva hacia la lengua náhuatl, principalmente desde concepciones emotivas más que racionales debido a un sentimiento de pérdida de la cultura indígena, de la cual la lengua es el principal componente.

## Consideraciones acerca del descenso de la pluralidad lingüística en México

El dramático descenso de las lenguas indígenas en el país requiere una reflexión profunda acerca de las implicaciones que tal problema genera para la ciudadanía como país. La Constitución se refiere a un México como nación multicultural y pluriétnica en la que, si bien el español es la lengua mayoritaria, se reconoce la existencia de múltiples lenguas que constituyen el legado cultural de los pueblos indígenas. A lo largo de la historia nacional, las culturas indígenas en México han enfrentado una doble postura estatal que ha oscilado de un abierto rechazo a una velada discriminación que, detrás del programa modernizador y educativo, intentó durante décadas asimilar las etnias a la lengua e identidad mestizas.

Dicha postura gubernamental, sumada al avance y preeminencia del español y al dominio y control de todos los ámbitos sociales por una mayoría mestiza,

originó que las etnias fueran relegadas en la escala social y sus integrantes desprovistos de derechos como ciudadanos. El desprecio y abandono de grupos indígenas promovió su aislamiento y exclusión, de los cuales las etnias sólo se evadieron al desprenderse de su identidad y al asimilarse a la mayoría mestiza. En el imaginario colectivo permeó la idea del atraso como principal característica de estos grupos y comenzó a aducirse como única solución a ese estado "primitivo" el abandono de todos sus rasgos culturales, incluida la lengua. La discriminación, producto de concebir a las culturas indígenas como atrasadas e ignorantes, promovió actitudes entre los hablantes que en gran medida intervinieron en el continuo desplazamiento o sustitución lingüística que sufrieron y sufren todas las lenguas indígenas del país.

El avance del español como lengua mayoritaria ha sido, desde hace siglos, la principal causa de la disminución de lenguas indígenas. En México, de las 68 agrupaciones lingüísticas reconocidas, sólo 15 rebasan los cien mil hablantes y 21 se encuentran en grave peligro de desaparecer, debido a que algunas poseen menos de medio centenar de hablantes.

Guerrero, estado que nos ocupa en el presente estudio, no ha sido la excepción en términos de la desaparición de lenguas, pues en esa entidad del sur de México existe un continuo desplazamiento lingüístico, iniciado incluso antes de la llegada de los españoles y que se extiende hasta la actualidad. Dicho estado posee cuatro lenguas indígenas: se habla náhuatl en la región norte y la montaña del estado, amuzgo y mixteco en la frontera con el estado de Oaxaca y tlapaneco en el sureste de la entidad. Las cuatro lenguas han

registrado un ritmo de desplazamiento acelerado, por lo cual es necesario estudiar cómo se produce y qué factores intervienen en este fenómeno. De las 33 lenguas que existieron en el estado, sólo sobreviven las cuatro mencionadas, las cuales disminuyen año con año a causa de múltiples factores.

El náhuatl hablado en la región norte de Guerrero está desapareciendo paulatinamente debido a la conjunción de múltiples variables sociolingüísticas, como la migración, las políticas alfabetizadoras, la influencia de medios de comunicación, la discriminación cultural y lingüística, el prestigio y las oportunidades que ofrece hablar español, entre otras.<sup>1</sup> Según datos oficiales aportados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), de 1990 a la fecha el número de hablantes de lengua indígena se ha incrementado a nivel estatal; sin embargo, en los 16 municipios de la región norte se registra una disminución de hablantes de náhuatl. La causa principal es la migración a otros municipios del estado, el Distrito Federal y el área metropolitana o el extranjero, principalmente Estados Unidos.

En el caso de las comunidades investigadas para el presente trabajo, Tepecoacuilco de Trujano y Huitzuc de los Figueroa, la lengua náhuatl que predominaba en ambas demarcaciones municipales presenta en la actualidad una acelerada disminución (cuadro 1).

<sup>1</sup> Floriberto González González y Antonio Gatica Santiago, "Factores que impiden el desarrollo de las lenguas indígenas".

**Cuadro 1.** Población según condición de habla indígena en los municipios de Tepecoacuilco y Huitzucó<sup>2</sup>

Tepecoacuilco			
Año	Población de 5 o más años de edad	Población que habla alguna lengua indígena	Población que no habla alguna lengua indígena
1990	29 352	8 306	20 890
1995	28 869	8 057	20 783
2000	26 766	5 827	20 859
2005	26 457	5 646	20 729

Huitzucó			
Año	Población de 5 o más años de edad	Población que habla alguna lengua indígena	Población que no habla alguna lengua indígena
1990	30 618	2 576	27 650
1995	32 880	2 581	30 273
2000	30 939	2 320	28 534
2005	31 427	1 814	29 509

Ambos municipios presentan un nivel de desplazamiento lingüístico acelerado, pues para el censo de 1990 Tepecoacuilco contaba con 28.30 % de hablantes de alguna lengua indígena y para el de 2005 esta población se redujo a 21.34 %, es decir, registra un descenso de casi 7 % en 15 años, mientras que Huitzucó en 1990 sólo contaba con poco más de 8 % de hablantes en lengua indígena, cifra que se reduce a 5.77 %. Aunque con distinto grado y velocidad, el desplazamiento afecta tanto al tlapaneco, amuzgo y mixteco como al náhuatl, también llamada lengua mexicana, la cual hasta hace unas décadas parecía más resistente a los procesos de sustitución de lengua; sin embargo, todas ellas presentan un alto deterioro como medio comunicativo en algunos de los

más importantes ámbitos de la vida social. Según el lingüista David Crystal, “una lengua muere no cuando el último de sus hablantes muere, sino cuando esa lengua ha dejado de ser un medio de comunicación entre seres humanos”.<sup>3</sup>

En torno de las lenguas en peligro, Stephen A. Wurm menciona distintas causas de la desaparición de lenguas y propone que tal hecho ocurre cuando se producen transformaciones de los marcos culturales y sociales en que una lengua ha sobrevivido, lo cual provoca que determinada lengua se enfrente a la dificultad de funcionar como medio de expresión de la nueva cultura. Los elementos más importantes que abonan esta situación son las conductas y prejuicios que catalogan a las lenguas minoritarias como primitivas.<sup>4</sup> De esta manera, se ve

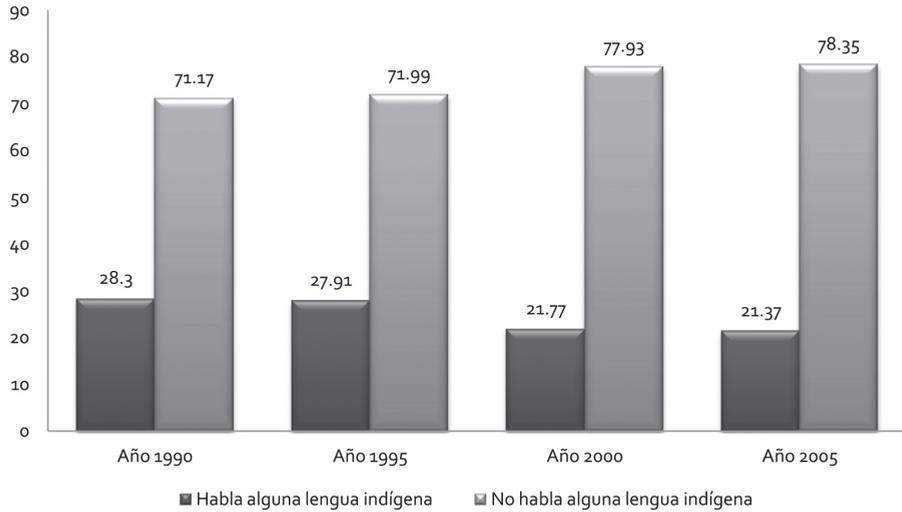
<sup>2</sup> Fuente: XI Censo General de Población y Vivienda, INEGI 1990, I Conteo de Población y Vivienda INEGI, 1995, XII Censo General de Población y Vivienda INEGI, 2000, II Conteo de Población y Vivienda INEGI, 2005.

<sup>3</sup> David Crystal, *La muerte de las lenguas*, p. 14.

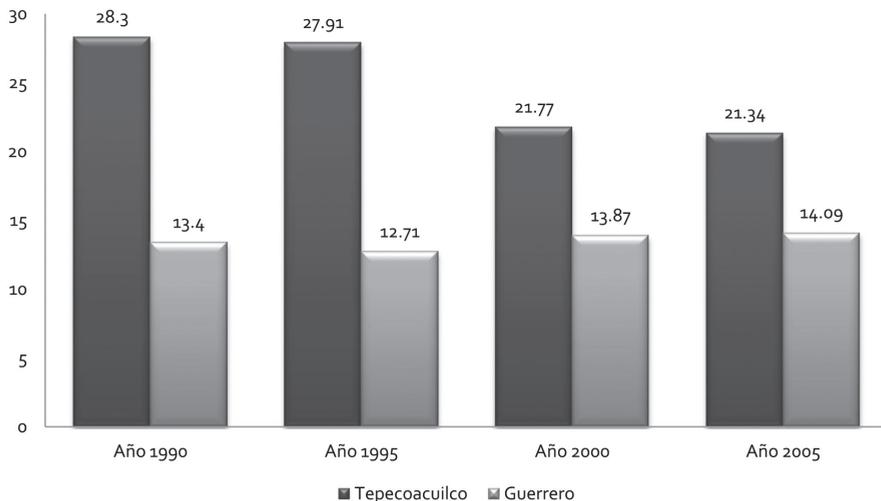
<sup>4</sup> Robert H. Robins, Eugenius M. Uhlenbeck y Beatriz Garza Cuarón (eds.), *Lenguas en peligro*.

**Gráfica 1.** Población según condición de habla indígena

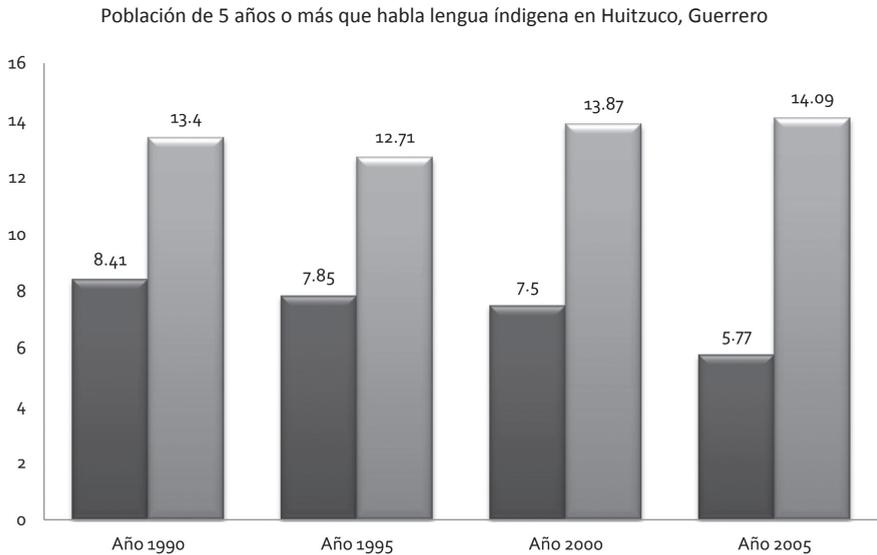
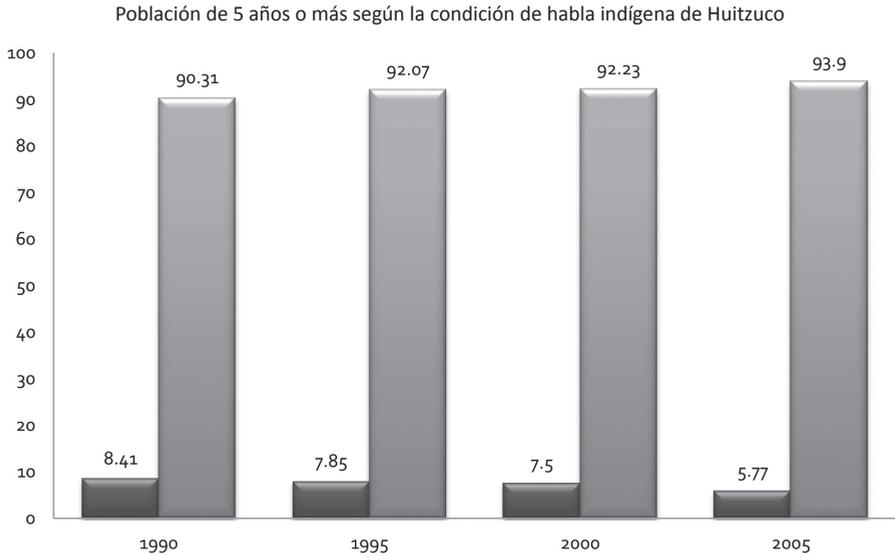
Porcentaje de población de 5 años o más según la condición de habla indígena de Tepecoacuilco



Porcentaje de población de 5 años o más según la condición que habla alguna lengua indígena, Guerrero = Tepecoacuilco



**Gráfica 2.** Población según la condición de habla indígena



que la actitud de la población o comunidad hacia su propia lengua es determinante en el desplazamiento o mantenimiento de aquéllas. Esto ocurre cuando una comunidad entra en contacto político, económico y cultural con otra sociedad de distinta lengua y que es más fuerte política y económicamente. Según Wurm, cuando se trata de influencia económica, los miembros de la comunidad lingüística más débil adoptan la lengua de la sociedad dominante, sobre todo por las ventajas económicas que ello les provee. Lo mismo sucede con la influencia cultural de una sociedad fuerte sobre una débil, la cual suele generar la adopción parcial o total de gran parte de la cultura de la sociedad fuerte. En este caso, la cultura de la sociedad débil, si no se pierde, por lo menos sufre profundas transformaciones (gráficas 1 y 2).

## Actitudes lingüísticas

A partir del diagnóstico que muestra la información estadística presentada hasta aquí, es necesario explicar los distintos factores que intervienen en el descenso del uso de lenguas indígenas. En tal sentido se encamina la presente investigación, la cual intenta adherirse a otros esfuerzos previos en este necesario y apremiante proyecto de rescate de un significativo aspecto cultural nacional, como las lenguas indígenas mexicanas. Nuestra finalidad y pequeña aportación a ese magno esfuerzo se centra en describir las actitudes que los hablantes de lengua indígena tienen respecto a su propia lengua y en cuanto al español como lengua mayoritaria. Así, nuestra investigación aborda los concep-

tos y valoraciones que los hablantes tienen para su lengua.

Las actitudes lingüísticas son resultado de múltiples factores, entre los cuales se encuentran, además de los estrictamente lingüísticos, los sociales, psicosociales, ideológicos, etc. Según Francisco Moreno,

[...] una actitud lingüística es la manifestación de la actitud de los individuos, distinguida por centrarse y referirse especialmente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad.<sup>5</sup>

La actitud lingüística se dirige no sólo a una lengua, sino también a una variedad, dialecto y sociolecto diferente. Dicho autor plantea que las actitudes lingüísticas son de índole psicosocial, pues poseen connotaciones sociales; por ello, es lógico que las lenguas se evalúen de acuerdo con las particularidades sociales de los hablantes. Esto representa un problema: delimitar qué tanto de una actitud se refiere a una lengua o variedad y qué tanto a un grupo o individuo. Al respecto se han planteado dos hipótesis: la primera, que una lengua se valore en comparación con otra o con una variedad de aquélla (valor inherente). La segunda, que una lengua sea más valorada porque la hable un grupo social de mayor prestigio (norma impuesta).<sup>6</sup> Las actitudes pueden ser positivas o negativas y es común que una lengua se evalúe positiva o negativamente según el grupo social que la habla; sin embargo, en los

<sup>5</sup> Francisco Moreno Fernández, *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, p. 179.

<sup>6</sup> H. Giles, "Prestigio y estilos de discurso: las hipótesis de la norma impuesta y la norma del valor inherente" en W. C. McCormack y S. A. Wurm en *Lenguaje y sociedad*, Anthropological Issues.

hablantes existe el conocimiento de que algunos usos lingüísticos son más prestigiosos que otros, lo cual es muy importante al elegir unos usos u otros o una lengua u otra. Para M. Fishbein, la conducta lingüística consta de una valoración o componente afectivo, un saber o creencia o componente cognoscitivo y, por último, una conducta o componente conativo.<sup>7</sup>

### Actitudes lingüísticas en los municipios Tepecoacuilco y Huitzucó

Nuestro acercamiento a las actitudes lingüísticas comenzó en Guerrero, específicamente en dos municipios de la zona norte de esa entidad. Las actitudes lingüísticas son un factor determinante en el desplazamiento o mantenimiento de cierta lengua. Por ello, es indispensable estudiar las actitudes que tienen los hablantes de las comunidades de la región norte de la entidad, municipios donde hay un acelerado proceso de desplazamiento lingüístico que ha reducido los ámbitos de uso del náhuatl, lengua que hasta hace unas décadas se hablaba mucho en la entidad.

El municipio de Tepecoacuilco de Trujano se ubica al sureste de Iguala de la Independencia: se trata de un municipio eminentemente rural que tiene su principal actividad económica en la elaboración y comercio de artesanías. Las cabeceras municipales y las comunidades periféricas que lo integran presentan características socioeconómicas distintas. Por ejemplo, las comunidades del municipio Tepecoacuilco muestran un alto índice de

marginación y su nivel de analfabetismo es de 22.80 %;<sup>8</sup> por otro lado, en la cabecera municipal el analfabetismo es de 10.54 %, mientras que su índice de marginación alcanza sólo el nivel medio según el Conapo. Al mismo tiempo, en la cabecera de Tepecoacuilco 27.74 % de la población de 15 años de edad o más no terminó la primaria; por el contrario, en la comunidad de Xalitla, una de las comunidades periféricas del municipio, el analfabetismo asciende hasta 45.76 %.

Por otra parte, el municipio de Huitzucó de los Figueroa se encuentra ubicado en el noroeste de Guerrero. Igualmente, en este municipio se presentan condiciones distintas entre el centro y las comunidades periféricas. En el caso de estas últimas se mantiene un alto nivel de bilingüismo náhuatl-español: se trata de comunidades dedicadas a la agricultura y la elaboración de artesanías. El porcentaje de población analfabeta es de 38.81 y 76.96 % de la población de 15 años o más no concluyó la escuela primaria.<sup>9</sup> Aquí también se puede notar una marcada diferencia entre las cifras de la cabecera municipal y las de las comunidades periféricas eminentemente rurales de Huitzucó, pues en la cabecera municipal se presenta 13.24 % menor población analfabeta que en comunidades como San Francisco y San Miguel de las Palmas, las cuales alcanzan 38.81 %. Asimismo, la cabecera municipal de Huitzucó tiene un grado de marginación medio, mientras que en las comunidades se cataloga como alto. Tales diferencias hacen pensar que las acti-

<sup>7</sup> M. Fishbein citado por Francisco Moreno, *op. cit.*, p. 183.

<sup>8</sup> Consejo Nacional de Población (Conapo), *Grado de marginación por localidad*, 2005.

<sup>9</sup> Consejo Nacional de Población (Conapo), *Grado de marginación por localidad*, 2005.

tudes lingüísticas podrían presentar diferencias de comunidad a comunidad, lo cual permitiría llevar a cabo un ejercicio comparativo de tal fenómeno.

## Metodología

Para conocer las actitudes de los hablantes respecto a su lengua fue necesario realizar un conjunto de entrevistas y visitas a las comunidades y cabeceras municipales de Tepecoacuilco y Huitzuco. Posteriormente y a partir de la información obtenida, se diseñó un primer cuestionario encaminado a obtener las actitudes, posturas y valoraciones que acerca de la lengua, su uso y sus hablantes tiene la gente de las comunidades mencionadas. Se decidió incluir otro instrumento de medición de actitudes lingüísticas y se optó por el método llamado *pares ocultos*. Mediante estas dos técnicas de medición de actitudes lingüísticas, una directa (cuestionario) y otra indirecta (pares ocultos), se buscaba establecer las actitudes lingüísticas que intervienen en el desplazamiento lingüístico del náhuatl por el español en ambas comunidades.

### Instrumentos de medición

A partir de la definición de nuestro objetivo de estudio se diseñó un cuestionario como instrumento de indagación que facilitara conocer las actitudes lingüísticas de los habitantes de la comunidad de Xalitla (en el municipio de Tepecoacuilco) y de las cabeceras municipales de Huitzuco y Tepecoacuilco. La técnica de medición directa se empleó para conseguir tales objetivos. El cuestionario se divide en cuatro secciones: en la primera se incluyen

preguntas destinadas a conocer datos generales de los encuestados; la segunda parte del cuestionario se relaciona con el dominio lingüístico que los encuestados tienen tanto del náhuatl como del español; la tercera parte tiene como objetivo conocer aspectos sociolingüísticos como los ámbitos en que se usa una lengua u otra: familia, amigos, trabajo y comunidad; y la parte final del cuestionario tiene la intención de distinguir las actitudes de los hablantes hacia las dos lenguas y consiste en ofrecer a los informantes una lista de ocho pares de características opuestas para que eligieran la que a su parecer fuese más apropiada a cada lengua.

Por otro lado, se puso en práctica un instrumento que permite detectar las actitudes lingüísticas de hablantes que se desenvuelven en un ámbito de bilingüismo: se trata de la técnica de los pares ocultos o *matched guise*. Esta técnica consiste en emplear grabaciones de audio en las cuales se registra la voz de hablantes bilingües, a quienes se les pide que realicen una breve narración en lengua náhuatl y que posteriormente repitan esa narración, pero esta vez en español. En la preparación de dicho instrumento de investigación participaron dos habitantes de la comunidad de Xalitla: dos personas bilingües y nativas de la comunidad. Por tanto, para la puesta en práctica de esta parte de la investigación de las actitudes lingüísticas se emplearon cuatro grabaciones de audio realizadas por dos personas. A continuación se presentó el *matched guise* o técnica de los pares ocultos<sup>10</sup> –que se acaba de describir– a los encuestados,

<sup>10</sup>Francisco Moreno Fernández, *Metodología sociolingüística*, p. 104.

quienes escucharon las cuatro grabaciones como si fueran de cuatro personas diferentes. En seguida, una vez escuchadas las grabaciones, se les hicieron algunas preguntas acerca de quienes ellos creían eran cuatro personas distintas. Tales preguntas se elaboraron a partir de las escalas de diferencial semántico, las cuales consisten en estructurar un cuadro cerrado de opciones que se presenta al informante. Estas opciones se sitúan en polos opuestos de determinada característica. De esta manera, los informantes evalúan a una misma persona en su actuar como hablantes del náhuatl y de español. De existir casos en que a un mismo hablante se le evaluara de forma distinta, cabe deducir que la lengua ha originado una actitud diferenciada en el informante.<sup>11</sup>

### Características de los informantes

Se realizaron 60 encuestas, de las cuales 30 se hicieron en Tepecoacuilco: 15 en la cabecera municipal y 15 en la comunidad de Xalitla. De la misma manera, en el municipio de Huitzucó se realizaron 30 encuestas: 15 en la cabecera y 15 en la comunidad de San Miguel. El cuestionario se aplicó a habitantes nativos de estas comunidades y se tuvo en cuenta que tal muestra fuese representativa de la población joven, adulta y anciana. Lo mismo sucedió en el caso de la variable sexo, respecto a la cual se procuró que estuvieran representadas tanto la población masculina como la femenina.

En cuanto a la prueba de pares ocultos, sólo se aplicaron 12 casos debido a la demanda de tiempo que requiere este

método de investigación, el cual consistió primero en encontrar un informante, explicarle nuestra intención de realizar una práctica de investigación sin que aquél intuyera cuál era el tema y la finalidad del ejercicio y de esta forma evitar que sesgara las respuestas. Luego se le invitó a escuchar los audios grabados, en lenguas náhuatl y español. Después de oír cada grabación se le aplicó un cuestionario de seis preguntas, proceso que se repitió en cuatro ocasiones. Por último, después de que el informante escuchaba las cuatro grabaciones y contestaba las preguntas correspondientes, se le hacían dos preguntas adicionales referentes al total de audios escuchados.

Los cuadros 2 y 3 contienen la información de las personas encuestadas en los dos municipios.

### Análisis de datos

El levantamiento de las encuestas y la aplicación de la técnica de los pares ocultos arrojó datos muy interesantes respecto a las actitudes que los hablantes tienen con las lenguas habladas en las dos localidades estudiadas y los individuos que las utilizan. A continuación se muestra una parte de los resultados del análisis de las encuestas y de las respuestas obtenidas de la prueba de los pares ocultos. El análisis de datos se inicia con la información obtenida en los cuestionarios, los cuales incluyeron un apartado que tenía la intención de obtener las actitudes lingüísticas. Posteriormente se analiza la información obtenida con la técnica de los pares ocultos y si los resultados concuerdan o difieren con los obtenidos mediante la encuesta.

<sup>11</sup>Francisco Moreno Fernández, *Introducción a la sociolingüística y la sociología del lenguaje*, p. 188.

**Cuadro 2. Municipio de Tepecoacuilco**

Población encuestada de la cabecera municipal				
Sexo	Grupo de edad			
	14-20	21-35	36-59	60 o más
Mujer	2	2	3	1
Hombre	2	1	2	2

Población encuestada de la comunidad de Xalitla				
Sexo	Grupo de edad			
	14-20	21-35	36-59	60 o más
Mujer	2	4	1	3
Hombre	0	2	2	1

**Cuadro 3. Municipio de Huitzuco**

Población encuestada de la cabecera municipal				
Sexo	Grupo de edad			
	14-20	21-35	36-59	60 o más
Mujer	1	2	3	2
Hombre	1	3	2	1

Población encuestada de la comunidad de Xalitla				
Sexo	Grupo de edad			
	14-20	21-35	36-59	60 o más
Mujer	2	3	3	3
Hombre	0	2	1	1

### Competencias lingüísticas en náhuatl y español

Comenzaremos el análisis de los datos en la primera parte del cuestionario: la referente a la competencia lingüística (en náhuatl y español) de los informantes. Este

apartado consta de ocho preguntas, en las cuales se pregunta a los informantes el grado de comprensión de la lengua náhuatl y española, la capacidad para expresarse oralmente y las habilidades para leer y escribir en ambas lenguas. Las preguntas que se enumeran a continuación

se encaminan a determinar el grado de bilingüismo, especialmente en comprensión y producción oral.

Habilidades de comprensión y producción oral en las cabeceras de Tepecoacuilco y Huitzucó
¿Entiende usted una plática en español?
¿Puede usted participar en una plática en español?
¿Entiende usted una conversación en náhuatl?
¿Puede usted participar en una conversación en náhuatl?

Respecto a las preguntas ¿entiende usted una plática en español? y ¿entiende usted una conversación en náhuatl?, los entrevistados se pronunciaron en 100 % como muy competentes en lengua española, mientras que en sus competencias como hablantes de náhuatl prefirieron la opción *poco* (gráfica 3). Lo mismo ocurrió con la pregunta ¿puede usted participar en una plática en español?, en la cual los informantes mantuvieron un alto porcentaje en la respuesta “mucho”, mientras que en la pregunta ¿puede usted participar en una conversación en náhuatl?, las respuestas se limitaron a contestar “mucho” en 13.33 %, lo cual revela el índice de hablantes de lengua indígena en estas cabeceras municipales, dato muy cercano al aportado por el INEGI en el nivel estatal, que es de 14.09 por ciento.

Mientras tanto, las habilidades lectoras y de escritura en las cabeceras municipales, por ser las áreas más urbanizadas, registraron un alto grado de respuestas “mucho” a la pregunta ¿sabe leer y escribir en español? Como se ve en dicha gráfica, la cifra sobrepasa 86 por ciento.

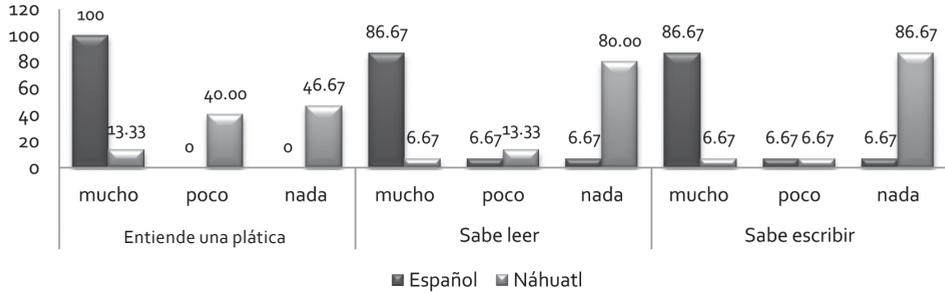
Por otro lado, los resultados en las mismas preguntas que se muestran en la gráfica 5, pero en relación con las comunidades de Xalitla y San Miguel, mostraron características distintas. Ambas localidades presentaron mayor porcentaje en cuanto a la pregunta ¿entiende usted una conversación en náhuatl?, el cual fue más grande, pues de 13.33 % ascendió en las comunidades a 30 %, mientras que el manejo del español pasó de 100 % en las cabeceras a 96 % en las comunidades rurales. La comprensión lectora y la capacidad para la escritura en náhuatl –en Xalitla y San Miguel– también mostraron un aumento en comparación con los mencionados en líneas anteriores, pertenecientes a las cabeceras municipales.

### Pares ocultos

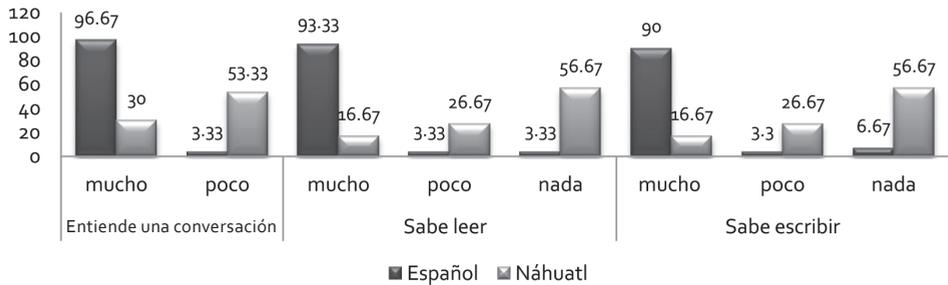
La parte final de la encuesta presentaba dos cuadros en los que se incluía la primera de las dos herramientas de pares ocultos; en ésta se daba una serie de adjetivos, por una parte, y sus antónimos, por otra. Tales cuadros tenían la intención de que el informante otorgara a cada lengua lo que a su parecer los describiera más claramente.

Como se ve en la gráfica 5, muchas de las respuestas son muy similares, aunque en la totalidad de los adjetivos con carga semántica negativa (inútil, innecesario, difícil, sin importancia, aburrido, feo, atrasado y triste) el náhuatl siempre estuvo

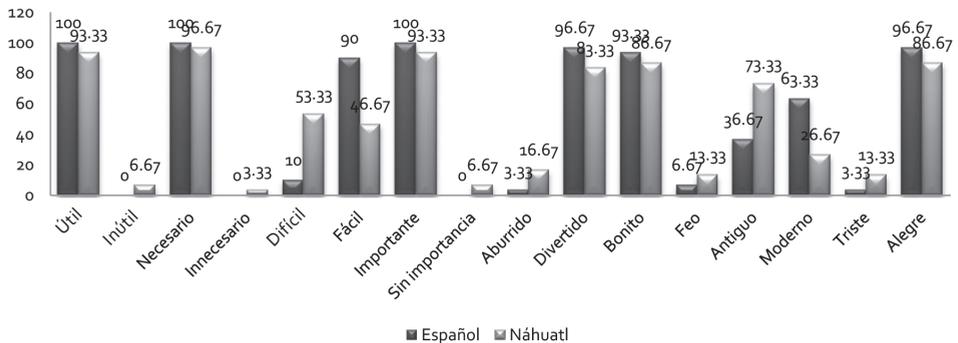
**Gráfica 3.** Competencia lingüística en náhuatl y español para las cabeceras municipales Tepecuacuilco y Huitzucó



**Gráfica 4.** Competencia lingüística en náhuatl y español para las localidades de Xalitla y San Miguel



**Gráfica 5**



por encima del español. En cuanto a la similitud entre los adjetivos positivos, si bien el náhuatl y el español se califican prácticamente de la misma manera, el español estuvo en todas las ocasiones por encima del náhuatl, o sea, es más útil, necesario, fácil, importante, divertido, bonito, moderno y alegre.

Ahora bien, ¿cuál es la causa de que el náhuatl sea evaluado con adjetivos positivos, casi a la par del español? Esto puede deberse a que las necesidades y circunstancias sociales han obligado a los habitantes de estas comunidades de origen nahua a adoptar el español como lengua principal, pero existe cierto sentido de pérdida de la cultura autóctona que el informante intenta subsanar con reacciones emotivas, como ensalzar las tradiciones, las costumbres, la lengua náhuatl y la historia de la región, aunque en la práctica sus acciones sean las de adoptar la nueva lengua porque genera mejores oportunidades.

Para la parte considerada más importante del estudio se decidió emplear la técnica de los pares ocultos, pero esta vez mediante el uso de audios previamente preparados y ya descritos en páginas anteriores. Se trabajó con 12 informantes en la comunidad de San Francisco. Como se explicó, con la participación de dos voluntarios, nativos del pueblo de Xalitla y hablantes bilingües, se realizaron cuatro grabaciones de audio: dos en náhuatl y dos en español. Estas cuatro grabaciones que registraban la voz de sólo dos personas, una vez hablando en náhuatl y otra en español, sirvieron para efectuar nuestra práctica. A los informantes se les mencionó que se trataba de cuatro personas distintas y ellos tenían que contestar algunas preguntas respecto a las voces escucha-

das. Como se muestra en el cuadro 4, la pregunta ¿qué estudios crees que tiene? se contestaba para las cuatro grabaciones como si fueran cuatro personas distintas. El cuestionario incluía cinco opciones de respuesta que se ordenaron jerárquicamente de mayor a menor: 1 sin estudios, 2 primaria, 3 secundaria, 4 bachillerato o carrera técnica y 5 universidad. Esto permitiría saber si a un mismo hablante se le evaluaba mejor, igual o peor, lo cual dependía de que hablara español o náhuatl. Como se ve en el cuadro 4, a cada grabación los informantes otorgaron valores distintos. El informante 1 evaluó a la señora Natividad como una persona sin estudios cuando hablaba náhuatl y con estudios de nivel primaria cuando hablaba español, y así sucesivamente con el resto de preguntas.

De esta manera, los informantes contestaron las seis preguntas del cuestionario después de escuchar las cuatro grabaciones. Para saber si los informantes evaluaban mejor, igual o peor a las personas de los cuatro audios, se otorgó un valor a estas tres posibilidades de respuesta. De ese modo, si era evaluado “mejor” se llenaba la columna de Evaluación con el número 3, si era evaluado “igual” se otorgaba el 2 y si era evaluado “peor” se otorgaba el 1. Como se ve en el cuadro 5, el informante 1 –al escuchar a la señora Natividad hablando náhuatl– consideró que no tenía estudios, de ahí que la casilla se llenó con el valor 1. Posteriormente, el mismo informante consideró que la grabación de la señora Natividad hablando español correspondía a una persona que había estudiado la primaria; por ende, la casilla correspondiente a la señora Natividad hablando español se llenó con el valor 2. Como de la grabación en náhuatl a la

Cuadro 4

¿Qué estudios crees que tiene?	Grabación 1. Señora Natividad		Grabación 2. Señor Pascasio	
	Náhuatl	Español	Náhuatl	Español
Informante 1	1	2	1	1
Informante 2	1	2	2	4
Informante 3	2	2	1	3
Informante 4	1	1	1	3
Informante 5	Etcétera			
Informante 6				

Cuadro 5

¿Qué estudios crees que tiene?	Grabación 1. Señora Natividad			Grabación 2. Señor Pascasio		
	Náhuatl	Español	Evaluación	Náhuatl	Español	Evaluación
Informante 1	1	2	3	1	1	2
Informante 2	1	2	3	2	4	3
Informante 3	2	2	2	1	3	3
Informante 4	1	1	2	1	3	3
Informante 5	2	2	2	1	3	3
Informante 6	2	2	2	2	3	3
Informante 7	2	2	2	2	3	Etcétera

de español hubo una mejora en la evaluación, la casilla de Evaluación se llenó con el valor 3. El mismo proceso se realizó en los seis cuadros correspondientes a las seis preguntas de la encuesta.

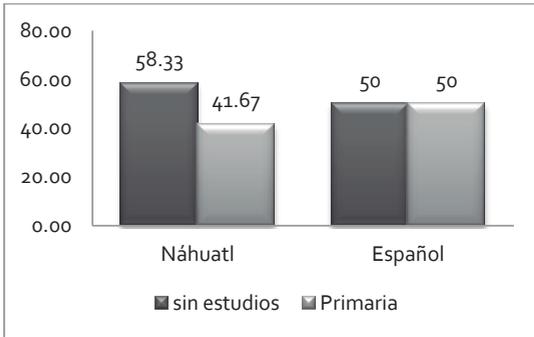
Después de procesar esta información se hizo una gráfica de los resultados para hacerlos más fáciles de interpretar. Los resultados fueron los siguientes: 91.67 % de los informantes evaluaron mejor al señor Pascasio cuando hablaba español que cuando se expresaba en lengua indígena, es decir, opinaban que tenía estudios más

altos cuando dicha persona hablaba español que cuando lo hacía en náhuatl. Sin embargo, ninguna opinó que el señor Pascasio tuviera estudios universitarios cuando hablaba náhuatl, aunque ésta persona es médico.

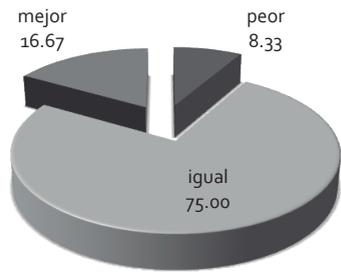
La pregunta ¿a qué piensas que se dedica? también obtuvo respuestas diferenciadas a partir de la lengua en que se hablaba. De esta manera, el porcentaje de personas consultadas que pensaron que las personas escuchadas eran desempleadas fue de 8.33 cuando hablaban

Pregunta: ¿qué estudios crees que tenga?

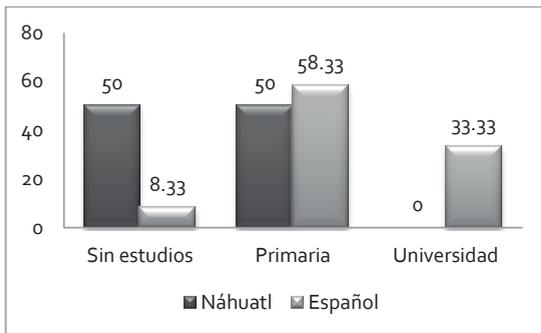
Gráfica. Comparativo de una mujer que habla náhuatl y español, según el grado de estudios



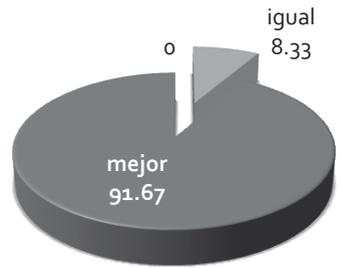
Gráfica. Porcentaje



Gráfica. Comparativo de un hombre que habla náhuatl y español, según el grado de estudios



Gráfica. Porcentaje



náhuatl, pero nadie opinó que la persona que escuchaban fuera desempleada cuando hablaba español. En esta pregunta, 50 % de informantes evaluó mejor a las personas a partir del idioma que hablaban.

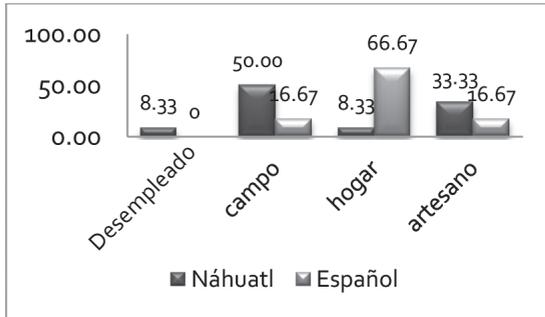
La variable sexo también tuvo un gran peso en las respuestas de las personas consultadas. La voz femenina que hablaba náhuatl siempre fue evaluada peor que la

voz femenina que hablaba español, pero nunca se evaluó mejor que la masculina, pero esta última voz se evaluó mejor respecto a los estudios hasta en 91.67% cuando hablaba en español que cuando lo hacía en náhuatl.

Posteriormente, en la pregunta ¿piensas que es inteligente? se obtuvieron respuestas similares. La evaluación de las per-

Pregunta: ¿a qué piensas que se dedica?

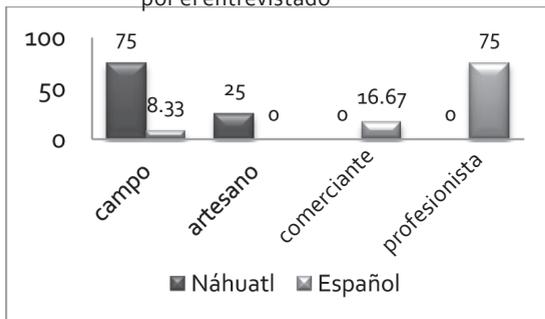
Gráfica. Comparativo de una mujer que habla náhuatl y español, según el tipo de ocupación otorgado por el entrevistado



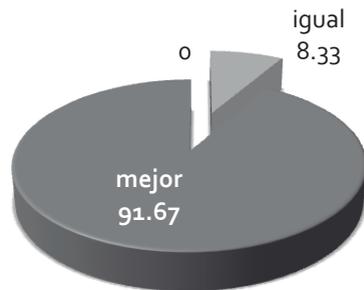
Gráfica. Porcentaje



Gráfica. Comparativo de un hombre que habla náhuatl y español, según el tipo de ocupación otorgado por el entrevistado



Gráfica. Porcentaje



sonas que los encuestados escuchaban en las grabaciones fue distinta según la lengua que hablaban. De esta manera, se ofrecieron al informante tres categorías para calificar la inteligencia de las personas de las grabaciones: *muy inteligente*, *poco inteligente* y *nada inteligente*. En cuanto a las grabaciones de la señora Natividad, sólo 25 % la evaluó mejor en relación con su in-

teligencia, mientras que en el caso del señor Pascasio 75 % mejoró su evaluación.

Cabe decir que la mejora de la evaluación sólo fue de la opción *nada inteligente* a la *poco inteligente*. De modo contrario a los resultados obtenidos en las gráficas anteriores –en las que el hablante en español obtenía la más alta evaluación– en este caso 25 % opinó que es *muy inteligente*

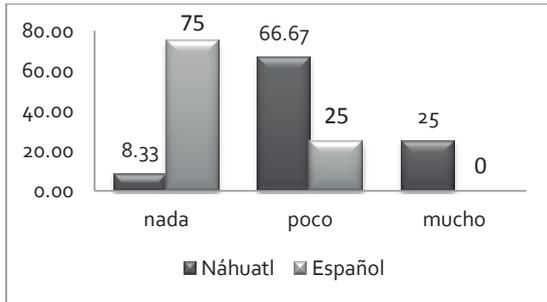
y, de forma paradójica, nadie opinó que las personas de las grabaciones que hablaban español fueran muy inteligentes. Sin embargo, es significativo que la cifra más alta –en el caso de la señora Natividad– fue de 75 % de los informantes que opinaron que era *nada inteligente*.

En cuanto a la pregunta ¿te gusta cómo habla?, las respuestas fueron muy distintas entre la señora Natividad y el señor Pascasio. La evaluación para la voz femenina cambió de mejor a peor en 58.33 %, es decir, opinaban que les gustaba mucho

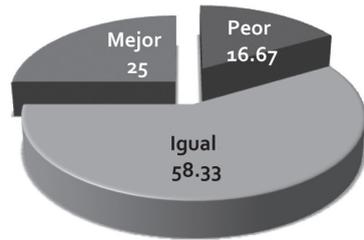
cómo hablaba la señora cuando lo hacía en náhuatl que cuando se expresaba en español, mientras que cuando se evaluaba al señor Pascasio hablando en náhuatl y después en español, había una mejora en la evaluación. Esto es más explicable a partir de la conciencia lingüística de los informantes, o sea, en todos los hablantes existe la noción de lo que está bien o mal dicho o que existen formas de hablar más prestigiosas que otras. Esta variable puede provocar un efecto contrario al de los demás datos obtenidos, los cuales

Pregunta: ¿piensas que es inteligente?

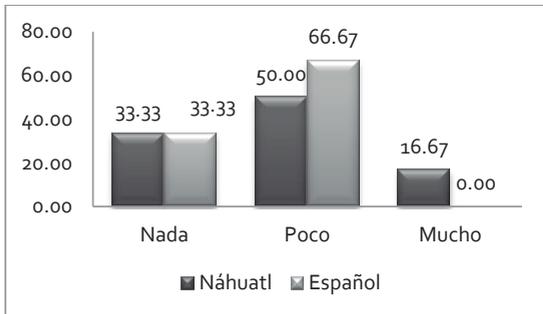
Gráfica. Comparativo de una mujer que habla náhuatl y español



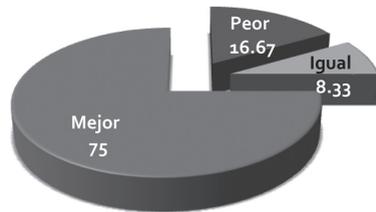
Gráfica. Porcentaje



Gráfica. Comparativo de un hombre que habla náhuatl y español

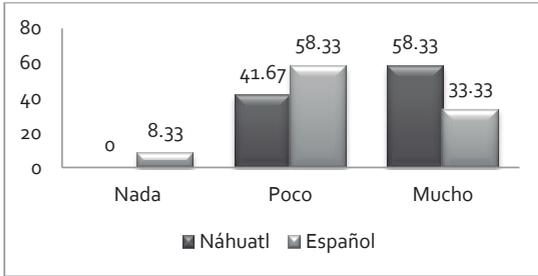


Gráfica. Porcentaje

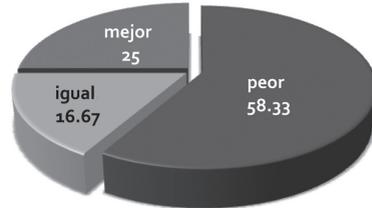


Pregunta: ¿te gusta cómo habla?

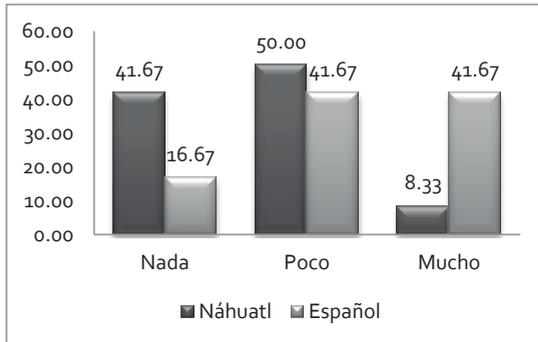
Gráfica. Comparativo de una mujer que habla náhuatl y español



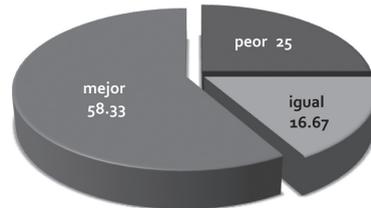
Gráfica. Porcentaje



Gráfica. Comparativo de un hombre que habla náhuatl y español



Gráfica. Porcentaje



siempre evaluaron mejor a los hablantes cuando se expresaban en español que cuando lo hacían en náhuatl.

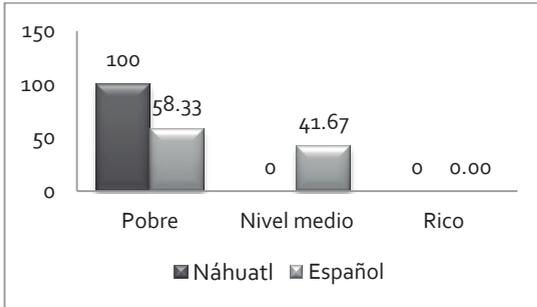
En la pregunta ¿qué nivel económico piensas que tiene?, nuevamente la mayor evaluación fue para ambas personas cuando hablaban español. Cien por ciento de las personas opinaron que la señora Natividad era pobre cuando hablaba en náhuatl, pero sólo 58 % opinaba lo mismo cuando lo hacía en español. Nadie opinó que esta persona fuera de nivel medio ni rico cuando se expresaba en náhuatl;

asimismo, sólo 41.67 % mejoró su evaluación, lo cual dependía de si hablaba náhuatl o español.

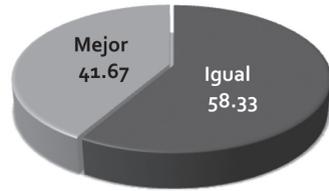
En el caso del señor Pascasio, sólo se le otorgó el nivel económico de pobre y medio cuando hablaba náhuatl; sin embargo, cuando se expresaba en español, la evaluación otorgada iba de nivel medio a rico. En este caso, la mejora en la evaluación obtuvo muy alto porcentaje, pues 91.67 pasó de calificarlo de nivel medio cuando hablaba náhuatl a rico cuando lo hacía en español.

Pregunta: ¿qué nivel económico piensas que tiene?

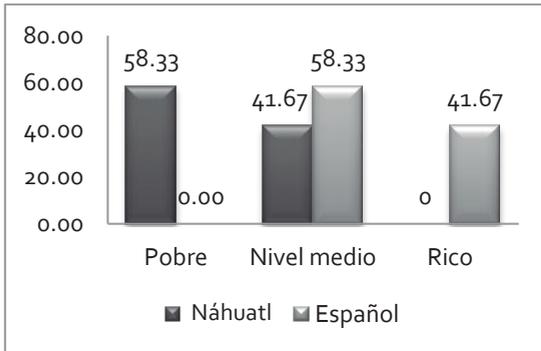
Gráfica. Comparativo de una mujer que habla náhuatl y español, según su nivel económico



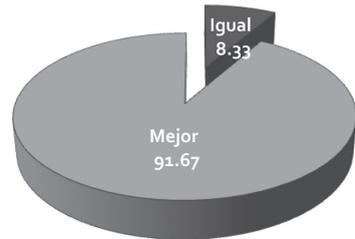
Gráfica. Porcentaje



Gráfica. Comparativo de un hombre que habla náhuatl y español, según su nivel económico



Gráfica. Porcentaje



## Conclusiones

Lo expuesto anteriormente refleja las concepciones que algunos hablantes tienen respecto al náhuatl y español, sus usos y las oportunidades que brindan. De este modo, el análisis realizado mostró por qué es importante considerar las actitudes lingüísticas en el proceso de desplazamiento en las comunidades elegidas

para el estudio. Los procesos afectivos y valorativos tienen mayor importancia en la pérdida o mantenimiento de la lengua en una comunidad, como lo demuestra el índice de desplazamiento y un supuesto aprecio por la lengua náhuatl. Las actitudes negativas hacia una lengua –cualquiera que sea su origen– redundan en su abandono y la adopción de otra. Se observó que los informantes tienen una do-

ble postura ante el náhuatl; por una parte, cuando se les pregunta cuál lengua le gusta más dicen en alto porcentaje que el náhuatl, mientras que cuando se les pregunta cuál lengua usan más en su vida cotidiana contestan que el español y que nunca intentaron aprender la lengua indígena, o que si la hablaban dejaron de utilizarla por pena o miedo a la discriminación y la burla.

Por otro lado, es lógico pensar que existe una relación entre lengua e identidad y que esta última debiera manifestarse en las actitudes de los hablantes hacia esas lenguas y los usuarios. En contextos de bilingüismo, también es factible que ocurra lo contrario, es decir, la lengua materna se sustituye cada vez más por una segunda lengua y, por un lado, una de ellas reduzca sus ámbitos de uso y, por otro, la segunda lengua los amplíe.

Como se aprecia en las gráficas referentes a los ámbitos de uso de las lenguas, el náhuatl se utiliza mucho menos que el español, pero ante la pregunta de apreciación del náhuatl, los informantes suelen tener opiniones derivadas de la emotividad; ésta es resultado de que existe aún la idea que vincula a la lengua como elemento de identidad de la comunidad, aunque los usos del náhuatl se releguen a actividades de menor importancia social. También se aprecia un contraste entre lo que las personas afirman respecto a la lengua náhuatl y las actitudes que asumen ante ella. Tal contraste es producto de las actitudes negativas hacia la lengua indígena frente a la apreciación subjetiva, es decir, una actitud emotiva hacia dicha lengua

Como las actitudes que los hablantes tienen hacia una lengua son un factor determinante en el mantenimiento, despla-

zamiento o sustitución de una lengua, es necesario que cualquier política lingüística que pretenda detener y revertir el proceso de desplazamiento deba considerar este aspecto, pues ninguna acción de rescate o revitalización tendrá efecto en un terreno infértil como el de los hablantes con actitudes negativas hacia la lengua que se pretende rescatar.

## Bibliografía

- Consejo Nacional de Población (Conapo). *Grado de marginación por localidad*. 2005.
- Crystal, David. *La muerte de las lenguas*. Madrid, Cambridge University Press, 2001.
- INEGI. *XI Censo General de Población y Vivienda, 1990*.  
 ————. *I Conteo de Población y Vivienda, 1995*.  
 ————. *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000*.  
 ————. *II Conteo de Población y Vivienda, 2005*.  
 ————. *XIII Censo General de Población y Vivienda, 2010*.
- Moreno Fernández, Francisco. *Metodología sociolingüística*. Madrid, Gredos, 1990.  
 ————. *Introducción a la sociolingüística y la sociología del lenguaje*. Barcelona, Ariel, 1998.
- Robins, Robert H., et al. (eds.). *Lenguas en peligro*. México, Instituto Nacional de Antropología, 2000.

## Cibergrafía

González, Floriberto y Antonio Gatica Santiago. "Factores que impiden el desarrollo de las lenguas indígenas". <[http:](http://132.247.1.12/Edespig/diagnostico_y_perspectivas/diversidad_etnica/diversidad_etnica03.html)

[//132.247.1.12/Edespig/diagnostico\\_y\\_perspectivas/diversidad\\_etnica/diversidad\\_etnica03.html](http://132.247.1.12/Edespig/diagnostico_y_perspectivas/diversidad_etnica/diversidad_etnica03.html)> (consultado 20 de noviembre de 2012).

FRANCISCO JAVIER ARIANO CIFUENTES/MONTSERRAT ESTEINOU DÁVILA/  
JESSICA AMÉRICA GÓMEZ FLORES/KRISTIE RODRÍGUEZ PÉREZ-ABREU\*

## Bilingüismo: situación actual del mazateco frente al español

### Bilingualism: the Current Situation between Mazatec and Spanish

#### Resumen

El propósito del presente trabajo es determinar la actitud de los hablantes frente al mazateco en relación con el español. Para esto, se analizaron los factores sociales que actualmente podrían influir en la desaparición del mazateco. Los datos para el análisis proceden de entrevistas realizadas los días 16 y 17 de marzo de 2012: se concluyó que los hablantes del mazateco mantienen una actitud de defensa hacia su lengua originaria, sin que ello implique rechazar al español como lengua oficial.

**Palabras clave:** bilingüismo, biculturalidad, lenguas amerindias, mazateco, México

#### Abstract

The purpose of the present paper is to determine the attitude of the speakers towards Mazatec in relation to Spanish. To do this, we analyzed the social factors that currently could influence the possible disappearance of the Mazatec. The data for the study comes from interviews conducted on the 16<sup>th</sup> and 17<sup>th</sup> of March of 2012. We concluded that Mazatec speakers maintain an attitude of preservation towards their native language, without rejecting Spanish as the official language.

**Key words:** bilingualism, biculturalism, amerindian languages, Mazatec, Mexico

Ser bilingüe es ser bicultural,  
es vivir con dos culturas y sentirse  
socialmente uno con ambas.

CLAUDIO ESTEVA FABREGAT

En el presente trabajo buscamos conocer cuál es la actitud actual de los hablantes bilingües (español-mazateco) frente al mazateco, con el objetivo de determinar la vitalidad de esta lengua otomangue. Para ello, presentamos algunos resultados que obtuvimos de varios hablantes de mazateco por medio de cuestionarios realizados en las localidades de la parte noreste de Oaxaca: Jalapa de Díaz, Huautla de Jiménez, Santa María la Asunción y San Jerónimo Tecóatl, con la finalidad de conocer la situación del mazateco frente al español.

## Metodología

La información registrada en el análisis de datos procede de entrevistas realizadas los días 16 y 17 de marzo de 2012 a habitantes de dichas poblaciones. Se preguntó a los hablantes, respecto a su lengua, si conocían alguna historia en mazateco, cuáles eran los lugares donde la usaban más, si sabían escribir en mazateco, si les interesaba conservarlo, cuál fue su lengua materna y cómo era la situación en general que percibían en su comunidad; además, el diálogo con cada uno de ellos proporcionó información diversa que complementó el estudio. Se aplicaron los cuestionarios en calles y locales de las comunidades mencionadas a niños, jóvenes, adultos y personas mayores, tratando

de controlar que se asignaran al mismo número de hombres y mujeres. Posteriormente, los datos de los 30 cuestionarios se presentaron en tablas para trabajar en porcentajes, visualizar mejor los resultados y facilitar su interpretación.

## Consideraciones acerca del bilingüismo

Antes de adentrarnos en el tema es importante precisar a qué nos referimos con el vocablo *bilingüismo*. Weinreich lo define como "hábito de utilizar dos lenguas alternativamente"<sup>1</sup> y, además, se:

[...] reconoce el encuentro y convergencia de formas culturales diferentes en el seno de una misma estructura social y reconoce, asimismo, que el empleo de dos lenguas es una necesidad funcional en individuos que viven simultáneamente dos culturas.<sup>2</sup>

No obstante, esto muchas veces conlleva a que una de las lenguas se encuentre en un estado de subordinación inmediata respecto a la otra. En este caso, la lengua predominante es el español, por ser la lengua oficial, mientras que las lenguas amerindias tienden a la inferioridad política.

Entre las diferentes teorías acerca del bilingüismo, Gabriela Coronado Suzán propone de manera tentativa cuatro tipos de sistema comunicativo bilingüe (SCB),<sup>3</sup> los cuales son:

<sup>1</sup> Miguel Siguán, *Bilingüismo y lenguas en contacto*, p. 28.

<sup>2</sup> Claudio Esteva Fabregat, "El biculturalismo como contexto del bilingüismo", *Bilingüismo y biculturalismo*, Karnele Atucha Zamalloa et. al., p. 9.

<sup>3</sup> Gabriela Coronado Suzán, *Persistencia lingüística y transformación social: bilingüismo en la mixteca mazateca*, pp. 12-16.

- scb (A). *Sustitutivo o reemplazante*, se caracteriza por un proceso de castellanización acelerado en las generaciones jóvenes, cuyos hijos se desarrollan lingüísticamente como monolingües hispanohablantes, por lo cual desplazan la lengua amerindia.
- scb (B). *Continuado por complementariedad*, dice que el hablante usa ambas lenguas; asimismo, realiza una asociación valorativa entre las dos lenguas por razones comunicativas o simbólicas, aunque no tenga competencias lingüísticas de alguna de ellas.
- scb (C). *Persistente*, menciona que el hablante posee competencias necesarias tanto de la lengua amerindia como del español y suele asociar la lengua amerindia con su identidad y el español con una necesidad comunicativa; no obstante, puede o no usar alguna de ellas.
- scb (D). *Instrumental*, el español ha estado restringido a sectores generalmente de sexo masculino, mientras que la otra parte de la población utiliza sólo la lengua amerindia; debido a ello, los hombres sirven como intermediarios para satisfacer las necesidades de comunicación de la población.

Empero, se debe considerar que no todos los procesos de bilingüismo se desarrollan de la misma manera, pues dependen de las características y las necesidades que cada grupo de hablantes tiene tanto de la lengua amerindia como del español. Durante el análisis de resultados de nuestra investigación, encontramos coincidencias con los primeros tres tipos del sistema comunicativo bilingüe.

## Políticas lingüísticas

Las políticas lingüísticas –medidas gubernamentales respecto a las lenguas basadas en el papel que desempeñan en la sociedad y su concepción política sobre ésta– mantienen preferencia por la lengua oficial, provocando directa o indirectamente la eventual extinción de las demás lenguas. Cabe decir que existen legislaciones como la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*,<sup>4</sup> publicada en el *Diario Oficial de la Federación* en marzo de 2003, en la cual se establece reconocer a las lenguas amerindias como lenguas nacionales y que serán válidas para cualquier asunto o trámite de carácter público y que tendrán la misma validez que el español; sin embargo, no se logran difundir y fortalecer el desarrollo de la lengua ni su cultura por completo. Desafortunadamente, cuando alguna comunidad llega a tener algún apoyo o atención del gobierno, generalmente es porque retribuye de forma importante a la economía por medio del turismo u otra actividad redituable, es decir, se explota su presencia y valor histórico, pero no se respeta su identidad en el presente. Un ejemplo claro de ello es lo que ocurre con el “Programa mundo maya”,<sup>5</sup> que incluye Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán –en los cuales se encuentra gran parte de la familia lingüística maya– y que tiene como propósito consolidar el turismo como una verdadera prioridad nacional.

<sup>4</sup> *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (LGDLPI).

<sup>5</sup> [http://www.sectur.gob.mx/es/sectur/sect\\_Programa\\_Mundo\\_Maya](http://www.sectur.gob.mx/es/sectur/sect_Programa_Mundo_Maya) (información mundo maya, Secretaría de Turismo).

## Lengua mazateca

Al investigar la lengua mazateca —perteneciente a la familia lingüística Oto-Mangue, subfamilia Oto-Mangue del Este, subgrupos Popolocano-zapotecano, Popolocano—<sup>6</sup> encontramos que personas menores de 18 años utilizan la lengua, pero no siempre poseen *competencias lingüísticas*,<sup>7</sup> así como a personas que aun cuando conocen la lengua mazateca no la usan, a pesar de que tienen la capacidad de hacerlo.

Si un hablante es bilingüe, en este caso español-mazateco, se enfrentará a la decisión de escoger cuál lengua utilizará con mayor frecuencia y cuál dejará de hablar. Respecto al mazateco, en los censos que realiza el INEGI se observa un descenso en la cantidad de hablantes de la lengua, ya que en el año 2000 se registraron 214 477, en 2005 había 206 559 y en el censo 2010 se registraron sólo 213 073 personas de habla mazateca.<sup>8</sup> A pesar de que hubo un incremento de hablantes entre 2005 y 2010, la tendencia es a que la población de hablantes de mazateco disminuya al pasar los años.

Una comunidad posee una estructura organizativa propia que, aun cuando depende de la sociedad nacional, actúa en el marco de su propia dinámica por me-

dio de las prácticas sociales y normas legitimadas por la colectividad en el grupo. Por ende, aunque se les desfavorezca fuera de su grupo social, en el interior se mantienen diferentes comportamientos y muchas personas valoran su lengua materna.

## Resultados de las encuestas

En las encuestas realizadas, el nivel escolar de los informantes fue: 60 % primaria, 20 % secundaria, 10 % media superior y 10 % superior.

Con los datos obtenidos en las encuestas se realizó una gráfica (figura 1) en la cual se ve que la cantidad de informantes que conocen historias en su lengua es de 30 % y 40 % escribe en mazateco, mientras que 80 % muestra interés en preservar la lengua. Observar que la mayoría de los informantes, los más jóvenes, desconocían leyendas de la región contadas en su lengua indica que la tradición oral comienza a perderse, lo cual, en caso de que no se haga nada al respecto, podría llevar a la desaparición de su cultura expresada en la literatura. El reforzamiento de la lengua por medio de las artes al recordar sus historias y creencias es una buena alternativa para fortalecer y crear conciencia sobre la importancia de mantener viva su palabra; por ejemplo, en Jalapa de Díaz, oímos el relato de los primeros años de la fundación del pueblo y una historia acerca de una serpiente que, usando apariencia humana, raptaba mujeres y concedía riqueza a los hombres; por su parte, en Huautla se impulsa, sin intervención gubernamental, la interpretación de canciones en su lengua en las fiestas de la región.

Respecto a la escritura, sólo 40 % de los informantes escribe en mazateco a

<sup>6</sup> Definición tomada del *Catálogo de lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*.

<sup>7</sup> *Competencia*: conocimiento que posee un hablante de su propio sistema lingüístico, en virtud del cual es capaz de producir un conjunto infinito de oraciones. Elizabeth Luna Traill, *Diccionario básico de lingüística*.

<sup>8</sup> <http://cuentame.inegi.gob.mx/poblacion/default.aspx?tema=P> (Censos nacionales de población y vivienda del INEGI).

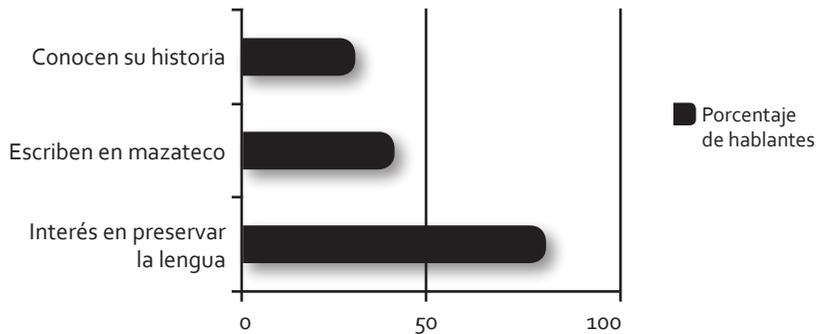


Figura 1. Mazateco: oralidad, escritura y preservación

partir de lo que consideran correcto y como hasta la fecha no existe una forma estandarizada para hacerlo, la escritura del mazateco se realiza con base en los conocimientos que los hablantes tienen de la escritura en español. Tanto para los trámites gubernamentales como para los administrativos, los informantes señalaron que no es posible hacer operaciones dentro de este ámbito usando el mazateco, lo cual deja desprotegidos a los hablantes monolingües de mazateco. También encontramos que se ha establecido un programa bilingüe en las escuelas, pero sólo en niveles básicos; además, ni siquiera la educación primaria se concluye al estudiar en las dos lenguas, por lo cual es evidente que en la escuela y en la vida pública se han descuidado las lenguas amerindias.

La figura 2 muestra el porcentaje de informantes que tienen como lengua materna el mazateco, el español o ambas. La cantidad de informantes que mencionaron el mazateco como lengua materna fue de 70 %, con lo cual podemos intuir que, pese a los obstáculos que enfrentan los hablantes para utilizar el mazateco, éste aún tiene gran importancia para la

población, ya que la lengua es apreciada como un elemento relevante de su identidad; sin embargo, también se observa que una pequeña parte de la población, 15 %, comienza a hablar el español como lengua materna; otra parte de los informantes dijo que aprendieron ambas lenguas al crecer. Por ello, cabe confirmar que el mazateco sigue siendo parte esencial en la vida de las comunidades y que el español no lo ha desplazado como lengua materna.

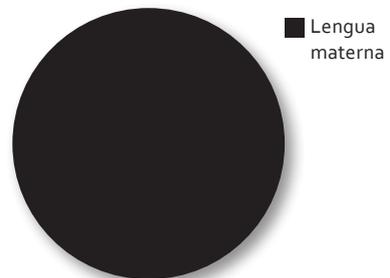


Figura 2. Lengua materna

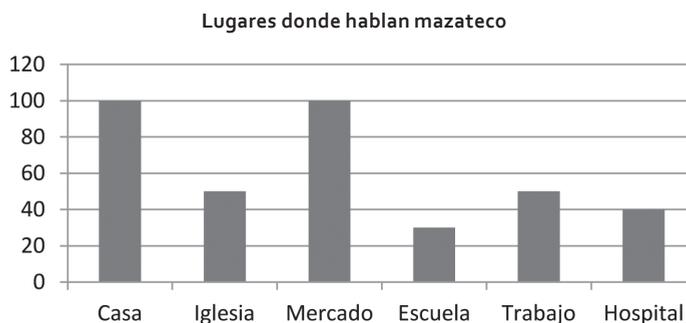


Figura 3. Lugares donde se emplea el mazateco

Con base en la figura 3 podemos notar que el uso del mazateco sucede principalmente dentro del círculo familiar. En los ámbitos de convivencia que forman la parte más entrañable de la comunidad –casa y mercado– hay mayor presencia del uso del mazateco, pero en los sitios gubernamentales –escuela y hospital– existe una disminución de esta lengua.

### Observaciones

Después de mostrar los resultados obtenidos, proponemos algunos factores que pueden influir en el dominio de una lengua (español) sobre otra (mazateco) y que los hablantes del mazateco enfrentan para preservar su lengua. Los factores que proponemos son: factores gubernamentales, educativos, demográficos y comunicativos.

#### *Factores gubernamentales*

Entre los factores gubernamentales están el reconocimiento oficial de la lengua por el Estado y la falta de soporte institucional para su desarrollo.

Otorgar la oficialidad a una lengua se traduce en un estatus político y social más elevado dentro de la organización a la que pertenece. En el mundo, muy pocas lenguas son reconocidas por los gobiernos, lo cual genera el desprestigio y la marginación de las demás; debido a ello, la gran mayoría de lenguas y variedades lingüísticas se encuentran en constante riesgo de desaparecer. Si bien reconocer oficialmente una lengua no garantiza su supervivencia, es un paso para lograr un mejor desarrollo bilingüe, pues si negamos la validez de una lengua, negaremos también la validez de los hablantes. Por otro lado, es cierto que las autoridades gubernamentales no dan la atención necesaria a la conservación de las lenguas indígenas; sin embargo, en Oaxaca, la Universidad Pedagógica Nacional se encarga de instruir a los profesores para que puedan recuperar la lengua y en varias escuelas se requiere ser bilingüe para ejercer la docencia. A pesar de este requisito, la educación no se encuentra asociada con una formación de estudiantes bilingües.

### *Factores educativos*

En estos actores se encuentra la educación bilingüe disfuncional y la interrupción de la continuidad en la enseñanza generacional del mazateco a los más jóvenes.

A) *La educación bilingüe disfuncional:* aunque el gobierno haya establecido que la educación sea bilingüe, la realidad es que éste no es el caso, pues se tienen pocos recursos para impartir una educación intercultural eficaz. Sobre todo las mejoras a la educación –o simplemente que lo establecido se realice de manera adecuada– dependen en gran parte de los profesores que deben concientizar a los alumnos respecto a la importancia de sus raíces como parte de su identidad. También se ha de considerar que la lengua mazateca tiene un gran número de variantes, por lo cual es complicado elaborar material educativo que sirva para todas las comunidades. Las escuelas pueden ser de mucha ayuda para la conservación y el enriquecimiento de las lenguas amerindias; es importante mencionar que, en comparación con años anteriores, las escuelas han dado mayor relevancia a la lengua materna y cultural.

B) *La interrupción de la continuidad en la enseñanza generacional del mazateco a los más jóvenes:* es de suma importancia que los hablantes sigan teniendo el interés por preservar su lengua para que las nuevas generaciones la aprendan, la valoren, la enseñen y muestren interés por preservarla. De no ser así, la única conexión que tendrán las jóvenes generaciones con el habla mazateca será con sus padres, quienes únicamente podrán transmitirles el poco conocimiento que ellos tengan de la lengua, si aún la recuerdan y la practican de manera cotidiana en el núcleo familiar.

Cuando los padres o abuelos decidan que su hijo no aprenderá la lengua de la región por diversos motivos –como considerarla innecesaria, facilitar el aprendizaje del español o porque simplemente se avergüenzan–, no existirá una continuidad de la lengua en esa familia y, si se repite ese caso con más hablantes, habrá una generación monolingüe que debilitará drásticamente la lengua amerindia, lo cual, con el pasar de los años, puede aumentar el riesgo de extinción de la lengua.

### *Factores demográficos*

Entre estos factores está el crecimiento urbano, el cual se correlaciona con las migraciones.

Generalmente por cuestiones económicas, los habitantes de las poblaciones migran a ciudades dentro de la República o Estados Unidos con fines comerciales, de estudio o mejores empleos, lo cual tiene como consecuencia que la forma de vida de las comunidades cambie totalmente. Cuando las personas emigran,

[...] las condiciones de competencia de los hablantes de una lengua [...] frente a los hispanohablantes se reducen considerablemente, lo que en la práctica los coloca en una situación desfavorable dentro de las posibilidades de acceso al empleo.<sup>9</sup>

Ello ocasiona que se pierda interés por la lengua y, si regresan a su lugar de origen, es posible que no quieran hablarla o no les preocupe enseñarla a sus hijos. Aunado a esto, el envejecimiento de la población de hablantes conlleva un gran riesgo,

<sup>9</sup> Gabriela Coronado Suzán, *op. cit.*, p. 7.

pues en este sector de la población comúnmente encontramos mayor vitalidad de las lenguas. En consecuencia, si suponemos que los hablantes que han emigrado llevan consigo a sus familias o las forman en la ciudad, las nuevas generaciones tendrán un conocimiento menor –prácticamente nulo– de la lengua mazateca, debido a que se desarrollarán en un entorno de lengua española.

### *Factores comunicativos*

Entre estos factores existe principalmente la influencia que los medios de comunicación tienen sobre los hablantes de mazateco.

La exclusión dentro de los medios de difusión masiva provoca el desplazamiento de las lenguas amerindias al imponer el uso de la lengua dominante. En consecuencia, algunos hablantes estiman que su lengua es menos importante que el español o el inglés y llegan a considerarla un impedimento para hablar bien el español o para conseguir mejores oportunidades de trabajo. Asimismo, debido a que la población está expuesta a un mayor contacto con los medios en español, se pueden formar *koinés* –lengua procedente de una reducción, más o menos artificial, de una variedad idiomática. La influencia de los medios también afecta en los trámites administrativos y en la actividad política, ya que paulatinamente desaparece la participación de las lenguas amerindias en la vida pública.

### **Observaciones generales**

La interacción entre la lengua de origen y la lengua oficial, la diglosia, tiene principalmente tres motivos: a) la lengua ofi-

cial es la lengua de la administración pública, de enseñanza y de los medios de comunicación; b) la lengua oficial se usa principalmente en las clases dirigentes de la sociedad y la lengua originaria la emplean las clases populares, y c) la lengua oficial se usa para hablar de temas de importancia, mientras que la lengua de origen se utiliza para hablar de temas familiares y privados. Con el pasar del tiempo, la situación de diglosia entre el español y la lengua mazateca podría comenzar a favorecer a la lengua oficial, por lo que si los hablantes no mantienen una actitud de defensa del mazateco, posiblemente la lengua amerindia será desplazada para, en el mejor de los casos, reducirse a un *patois*.<sup>10</sup>

Mientras tanto, en las diglosias se pueden encontrar principalmente tres actitudes personales de los hablantes: el intento de identificación, la defensa de la lengua propia y la aceptación.<sup>11</sup>

1. Algunos de los hablantes desprecian su lengua después de haber conocido la vida que se lleva en las ciudades y, al creer que ésta es la mejor opción, niegan su lengua materna, pues la ven como un obstáculo para adaptarse a la vida ciudadana. En el intento de identificación, las personas muestran una actitud positiva, ya que tratan de identificarse con la nueva lengua y asumir ésta como propia.

2. En la defensa de la lengua suele ocurrir que los hablantes se sienten limi-

<sup>10</sup>*Patois*: modalidad lingüística, no literaria ni oficial, propia de una región o un pueblo, de uso restringido y que carece de escritura y reconocimiento cultural. El patois no tiene funciones de prestigio y, por lo general, el hablante lo reserva para uso familiar o local. Elizabeth Luna Traill, *op. cit.*

<sup>11</sup>Miguel Siguan, Karmele Atucha Zamalloa *et al.*, *op. cit.*

tados porque no se les ha permitido desarrollar de modo completo su lengua y han tenido escasas posibilidades de progreso social, lo cual ocasiona que traten de mantener la identificación con su lengua o que rechacen o disminuyan el uso de la segunda lengua. Esta actitud fue la más manifestada en nuestra investigación, ya que, como se mostró en los resultados, la mayoría de los hablantes aún opta porque la lengua materna sea el mazateco, así como que éste se use mayormente en lugares como la casa o el mercado.

Sin embargo, la postura de algunos hablantes frente a la interacción con el español es el completo rechazo de éste. Si las sociedades comienzan a adoptar esta forma de protección para conservar su lengua y, por ende, su cultura, sólo se llegará a una fragmentación de la vida política, además de perder los beneficios que pueda tener la interacción con la lengua oficial.

3. La última postura es la aceptación del español, pero sin descuidar la lengua madre. En la aceptación, las personas conservan su lengua de origen y adoptan el español. Al no sentir inferioridad de su lengua ante la lengua nueva, la diglosia no resulta problemática. Esta actitud también se presentó con algunos informantes, al mencionar que su lengua materna era tanto el español como el mazateco.

## Conclusiones

Durante el desarrollo de esta investigación planteamos algunos factores que pueden influir en el dominio de una lengua sobre otra y que los hablantes del ma-

zateco enfrentan para preservar su lengua. Igualmente, encontramos algunas fallas en ciertos factores que dependen del sistema gubernamental y educativo, así como una actitud de defensa e identificación hacia la lengua amerindia por la sociedad.

En el caso de las fallas en los sistemas, los hablantes del mazateco no son atendidos en hospitales y dependencias del gobierno si no hablan español. En los centros de salud, son pocos los médicos que conocen la lengua del mazateco y, en la mayoría de los casos, las enfermeras que hablan dicha lengua son las que logran la comunicación con los pacientes. Estas situaciones resultan preocupantes, pues la integridad física de los hablantes monolingües estará en juego si no se tiene el conocimiento de su lengua cuando aquéllos necesitan asistencia médica. Es importante recordar que no es obligación del hablante entender el español, sino que la responsabilidad de conocer todas las lenguas que se hablan en esa región recae en el médico o equipo que presta el servicio a la población.

En cuanto a la educación, es interesante ver que los niños entre 8 y 12 años se encuentran interesados en su lengua originaria e incluso están molestos porque sus profesores no les enseñan en mazateco. Aquí se ve una actitud de identificación y defensa del mazateco, pues a pesar de que el español es la lengua oficial, los hablantes hacen el esfuerzo por que prevalezca su lengua materna. Por otra parte, muchos de los profesores se muestran preocupados por prepararse para enseñar en mazateco; ése es el papel que desempeña la Universidad Pedagógica Nacional, donde se instruye a los maestros para que sean capaces de dar

una enseñanza bilingüe y en las escuelas manejar ambas lenguas es requisito para ser docente.

Se debe hacer un gran esfuerzo para lograr la eficacia en la enseñanza del mazateco debido a los obstáculos que dicha lengua presenta, como sus múltiples variantes y la ausencia de una escritura formal o definitiva. Por un lado, la existencia de variantes complica la difusión de materiales que faciliten la enseñanza, ya que resultaría arbitrario elegir a una para estandarizarla sobre las demás; en el caso de la escritura, mientras algunos hablantes escriben a partir de lo que consideran adecuado, utilizando los conocimientos que ya tienen –generalmente sobre el español–, este sistema presenta la dificultad de que la escritura varía de un hablante a otro, y como no existe un sistema establecido para marcar las características del mazateco, como su tonalidad o la existencia de sonidos que en el español no aparecen –un ejemplo de ello es la nasalización–, la comunicación escrita a gran escala resulta prácticamente imposible.

La adquisición de la lengua originaria se encuentra en el núcleo familiar. Las generaciones de abuelos y padres dan el ejemplo a los más jóvenes acerca de la lengua; sin embargo, no cuentan con el conocimiento necesario para enseñarles el conocimiento del mazateco como lo haría un profesor. He ahí la importancia de que en el sistema educativo se implante un sistema que utilice el mazateco a la par del español, de manera que les permita utilizar la lengua en todos los ámbitos de su vida y no sólo en el privado.

En conclusión, los hablantes presentan diversas actitudes frente a la interacción del mazateco con el español. Por una

parte, hay pocos hablantes que si bien no rechazan la lengua originaria, piensan que es menos importante que el español y, en algunos casos extremos, la consideran un estorbo para el aprendizaje de aquél; por otra, muchos de los hablantes, aun cuando utilizan ambas lenguas, muestran preferencia hacia el mazateco y les gustaría que éste tuviera mayor difusión. Estas actitudes demuestran que, no obstante que la cantidad de hablantes ha disminuido, ellos revelan una actitud de defensa del mazateco; además, entre las comunidades sigue existiendo un interés por preservar la lengua a pesar de todos los obstáculos que se les han presentado, lo cual resulta un indicio básico de la vitalidad de la lengua.

## Bibliografía

- Atucha Zamalloa, Karmele, Buxo, María Jesús, Esteva Fabregat, Estela, García-Sabell, Domingo, Luis Ninyoles, Rafael, Roc, Merce, Rodríguez Oria, Marcelino, Strubell Trueta, Miguel, Zarchariev, Joaquín y Siguan, Miguel. *Bilingüismo y biculturalidad*. Ediciones CEAC, ICE de la Universidad de Barcelona, 1978.
- Coronado Suzán, Gabriela. *Persistencia lingüística y transformación social: bilingüismo en la mixteca alta*, México, Secretaría de Educación Pública, Cuadernos de la Casa Chata, 1987.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México, 2011.
- Luna Traill, Elizabeth, Viguera Ávila, Alejandra, Báez Pinal, Gloria Estela. *Diccionario básico de lingüística*. México, Universidad Nacional Autó-

noma de México-Instituto de Investigaciones Filológicas, 2005.

Siguán, Miguel. *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid, Editorial Alianza, 2001.

## Cibergrafía

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), *Catálogo de lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. [http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN\\_com](http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_com)

pleto.pdf (consultado el 26 de marzo de 2013).

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). Censos de Población y Vivienda del INEGI. <http://cuentame.inegi.gob.mx/poblacion/default.aspx?tema=P> (consultado el 15 de abril de 2012).

Secretaría de Turismo. Información sobre el Programa Mundo Maya. [http://www.sectur.gob.mx/es/sectur/sect\\_Programa\\_Mundo\\_Maya](http://www.sectur.gob.mx/es/sectur/sect_Programa_Mundo_Maya) (consultado el 20 de marzo de 2013).



## Escritoras indígenas del México contemporáneo\*\*

### Indigenous women writers in the contemporary Mexico

#### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo dar un panorama general de la literatura indígena escrita por mujeres en el México contemporáneo. Asimismo, se realiza un breve repaso de esta bibliografía desde la época prehispánica hasta el siglo xx. A partir de ello se puede reconocer el uso de la literatura como arma de defensa cultural y como espacio de reflexión acerca de la condición de las mujeres indígenas tanto dentro como fuera de sus comunidades. La irrupción de las escritoras indígenas en la literatura nacional, cuya lengua oficial es el español, se considera una intrusión en tanto que han sido tema de enunciación, pero no se les ha permitido hablar.

**Palabras clave:** literatura indígena mexicana, escritoras indígenas, mujeres indígenas, género, bibliografía mexicana contemporánea

#### Abstract

This article presents a historical overview about indigenous literature, since Prehispanic Mexico to our days. Indigenous literature is a defensive cultural weapon. It is a place to reflect and think about the situation of indigenous women. Indigenous women writers have raised their voice and now, perhaps for the first time, we can hear them.

**Key words:** indigenous literature, indigenous women writers, indigenous women, gender studies, contemporary Mexican literature

\* Estudiante de la maestría en Literatura mexicana contemporánea, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

\*\* El presente trabajo es producto de la investigación que realicé para mi tesis de maestría en literatura mexicana contemporánea.

## Literatura indígena contemporánea

La palabra y la memoria de los pueblos originarios han logrado sobrevivir a pesar de siglos de opresión; sin embargo, fue hasta la década de 1980 cuando su presencia se dejó sentir con fuerza en el panorama de las letras nacionales.<sup>1</sup> Existen diversos términos para referirse a tales textos: la *Nueva palabra*, literatura de los pueblos originarios, oralitura,<sup>2</sup> literatura del cuarto mundo y literatura en lenguas originarias.

Uno de los factores que explica la proliferación de obras escritas en lenguas originarias es la consolidación del movimiento indígena en la década anterior.<sup>3</sup> Esto permitió un clima propicio para que los miembros de las comunidades busca-

ran nuevas formas de robustecer su identidad. Los escritores indígenas se dieron cuenta de que la literatura era un medio que permite rescatar la tradición, al mismo tiempo que conserva y revitaliza su lengua. Durante esa década también empezaron a impartirse talleres literarios en distintas comunidades, principalmente mayas y zapotecas, algunos dirigidos por Carlos Montemayor en colaboración con la Dirección de Culturas Populares.

Los escritores indígenas, aunque abordan temas considerados universales, hacen hincapié en su propia cultura (mitos, tradiciones, luchas sociales, etcétera), por lo cual la oralidad cobra especial relevancia porque es la forma de conservar y transmitir la memoria colectiva. Así, los creadores indígenas "se acercan a las fuentes orales (ancianos, curanderos, embajadores, etcétera) hasta encontrar ahí una gran riqueza de expresiones, conceptos y formas",<sup>4</sup> por lo que sus obras facilitan conocer a los pueblos originarios desde dentro. Esto último es de gran relevancia ya que por lo general otros se han encargado de hablar en nombre de los pueblos indígenas e intentado explicar su mundo desde el exterior, como lo hizo la literatura indigenista.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Cabe señalar que este fenómeno también se presenta en diversos países de América Latina, como Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile.

<sup>2</sup> Chicangana Cocom afirma: "La oralitura es escribir a las orillas de la oralidad, a orillas del pensamiento de nuestros mayores y, a través de ellos, de nuestros antepasados. Así lo viví/ escuché, así lo estoy viviendo/escuchando: me digo, me dicen, me están diciendo, me dirán, me dijeron", Juan Guillermo Martínez, "Poesía indígena contemporánea: la palabra (tzij) de Humberto Ak'abal", *Cuadernos de literatura. Poéticas y políticas de la América indígena*, pp. 85-86.

<sup>3</sup> En 1970 se anunció la organización de un Congreso Nacional de Dirigentes Indígenas y cuatro años después, con motivo de los festejos del V centenario del natalicio de fray Bartolomé de las Casas, el gobierno de Chiapas y el obispo de San Cristóbal, Samuel Ruiz, promovieron la organización del primer Congreso Indígena. También vale la pena recordar la coalición Obrero-Campesino Estudiantil del Istmo (COCEI) de Tehuantepec, movimiento político que en un principio fue campesino y con el tiempo incorporó las demandas de los grupos indígenas de la región. Durante esa época, la revista *Guchachi Reza (Iguana Rajada)* permitió fortalecer la literatura zapoteca al brindar un espacio de difusión a los escritores indígenas emergentes.

<sup>4</sup> Juan Gregorio Regino, "Escritores en lenguas indígenas", *Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas*, p. 123.

<sup>5</sup> Entre los escritores denominados indigenistas están Gregorio López y Fuentes con su novela *El indio*, Francisco Rojas con el libro de cuentos *El diosero* y Ramón Rubín con *La bruma lo vuelve azul*.

## Escritoras indígenas: breve recuento histórico

A pesar de los estudios existentes acerca de literatura prehispánica, son pocos los datos que se tienen acerca de la existencia de creadoras en el México precortesiano. Esto se puede atribuir a la enorme destrucción que supuso la conquista española, pero también a la educación que recibía la mujer en una sociedad eminentemente patriarcal. Entre los oficios que le eran permitidos desempeñar estaban el de parteras y curanderas, mientras que solamente las mujeres que provenían de una capa social elevada podían dedicarse al arte de la composición.

Entre las mujeres que destacan por su obra está la señora de Tula,<sup>6</sup> de quien lamentablemente no ha llegado hasta nosotros ninguna de sus composiciones. Otra destacada poeta fue Macuilxóchitl, hija de Tlacaélel, consejero de los gobernantes aztecas. De esta poeta se conserva un poema en el cual rememora las victorias del rey Axayácatl: "Elevo mis cantos/yo, Macuilxóchitl/con ellos alegro al Dador de la vida".<sup>7</sup>

Durante el virreinato de la Nueva España se continuaron elaborando composiciones en lenguas indígenas, ya sea por los habitantes originarios o por los frailes evangelizadores, quienes pronto dominaron los idiomas locales. De esta etapa existe un poema en español y náhuatl atribuido a la más destacada escritora del periodo: sor Juana Inés de la Cruz.<sup>8</sup> Probablemente la jerónima, de ascendencia

española, aprendió en su niñez el náhuatl pues nació y vivió en el pueblo de San Miguel Nepantla, considerado república de indios.

Se volvieron a tener noticias de escritoras indígenas hasta el siglo xx. Miguel Figueroa Saavedra, en su artículo "Palabras olvidadas, letras borradas. La literatura de los pueblos indígenas de México", consigna que en Milpa Alta varias narradoras formaron "pareja literaria" con reputados antropólogos. Isabel Ramírez Castañeda realizó diversos textos referentes a la cultura y vida cotidiana de su comunidad; estos escritos los recopiló el antropólogo Franz Boas. Desde 1930, Luz Jiménez no sólo fungió como informante náhuatl, sino también se adentró en la creación literaria al componer 11 cuentos y una autobiografía.<sup>9</sup> En la literatura zapoteca se halla la escritora Alfa Ríos, quien colaboró en la revista *Neza*, fundada por Andrés Henestrosa y editada de 1935 a 1937.

A mediados del siglo xx destacó la figura de la curandera mazateca María Sabina, "la primera gran voz poética" según el escritor Jorge Pech Casanova. Originaria de Huautla de Jiménez, Oaxaca, María Sabina ideó una serie de cantos que recitaba durante las ceremonias de curación oficiadas por ella. En sus composiciones no existe la pretensión de hacer literatura, sino himnos de carácter meramente ritual, compuestos íntegramente en mazateco, en los cuales se mezclan una cosmovisión prehispánica y la tradición católica. Muestra de la fuerza de su palabra es el siguiente fragmento:

<sup>6</sup> Miguel León-Portilla. "Cronología", *Literatura maya*, p. 450.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pp. 450-451.

<sup>8</sup> Véase Salvador Díaz Cíntora, "La loa de Juana Inés", *Letras libres*.

<sup>9</sup> Miguel Figueroa Saavedra, "Palabras olvidadas, letras borradas. La literatura de los pueblos indígenas de México", *Cuadernos del Minotauro*, p. 74.

Soy mujer que hace tronar.  
 Soy mujer que hace soñar.  
 Soy mujer ararí, mujer chuparrosa.  
 Soy mujer águila, mujer águila dueña.  
 Soy mujer que gira porque soy mujer  
 remolino.<sup>10</sup>

Las dos últimas décadas del siglo xx y los primeros años de este siglo han visto florecer el número de autoras indígenas, las cuales han incursionado en todos los géneros literarios y provienen prácticamente de todas las regiones del país. Para su estudio, dichas autoras se han dividido en cuatro apartados, cada uno de los cuales corresponde a un género literario: poetas, narradoras, dramaturgas y ensayistas.

## Poetas indígenas contemporáneas

El género poético es el más cultivado por las escritoras indígenas. Ya sea en poemarios individuales o en antologías, la presencia de la lírica en las letras indígenas contemporáneas es prolífica. Entre las poetas más destacadas están Enriqueta Pérez Lunez (tzotzil), Elvira de Imelda Gómez Díaz (zoque), María Concepción Bautista (tzotzil), Rosario Patricio Martínez (mixe), Yolanda Matías García (náhuatl), Mikeas Sánchez (zoque), Elizabeth Pérez Tzintzún (purépecha), Briseida Cuevas Cob (maya de Yucatán), Irma Pineda (zapoteca), Celerina Sánchez (mixteca) y Natalia Toledo (zapoteca).

Los temas abordados por las escritoras son múltiples: amor, amistad, historia y tradición; sin embargo, entre los más

persistentes están el tema del recuerdo, por ejemplo: el poema de Briseida Cuevas "Baaxaltuuch'bilju'un" (Papalote):

*K'aasaje  
 Báaxaltuuch'bilju'unukuxik'nal.  
 Teechchoolikjunjunp'iti,  
 kiimak a uol tu xik'nal.  
 Ken jachkanchake  
 kutéep'el u súumil a k'ajlaye  
 Kakutal a chant u payk'abtaltuménnáachil.*

El recuerdo  
 Es un papalote.  
 Poco a poco le sueltas,  
 disfrutas su vuelo.  
 En lo más alto  
 se rompe el hilo de tu memoria  
 y te sientas a presenciar cómo lo posee la  
 [distancia.<sup>11</sup>

En este tema hay una vertiente que se refiere a la infancia. En tal tipo de poemas existe cierto lamento por la seguridad infantil perdida y nunca recuperada. En "Gubá' xti min" (Cielo Min) de la zapoteca Natalia Toledo, el yo lírico rememora a la niña habladora que, como símbolo de libertad, caminaba despeinada y descalza:

*Dxigule'  
 gucheza' lari xti' nacandanexti' jñaá,  
 ti ludoobaduxcuidi  
 bigadxeca' guriáyoo  
 nenisaxquixhica',  
 zacáguládxicabeguirábisi.  
 Bisigade' guendanayechecabinnilidxe'  
 nelaacabe gula' quicabegui'chi' China  
 [layúraguta' canigude'  
 bizeechucabezacáladxidua'*

<sup>10</sup>Álvaro Estrada, *Vida de María Sabina, la sabia de los hongos*.

<sup>11</sup>Briseida Cuevas Cob, "Poemas", *Las lenguas de América. Recital de poesía*, p. 215.

*nibisiga'de' laacabe de dlaxigate'.*  
*Binise' nenisandaaya' xti' nisaxquixhi'*  
*ngueruniribana',*  
*ribana' guzuhuaalúgubidxa*  
*guziga'de' dxiñahuini' ndaani' ti lade le'*  
*dxa' beñenedxa' nguiuurinaaze' benda,*  
*ribana' xhadxummirabidxacanibituaa*  
*xhabadudxaapa' huiini' rutoo*  
*rui' diidxa' nenatuucha' guichaique.*  
*Ribana' ca ni bizide' xieeñee'*  
*xa'na'bandáxti' ti yaga tamarui' diidxa'.*  
*Gupa ti rigola, ni bisiidi' naagunda'*  
*lugui'chi' na mixtu guie lúne dxi bio'xho'*  
*[bigácabebatañee. Ca dxicamazeeeca'.*

Nací rompiendo las telas del alba  
y la seda de mi madre.  
Una hilera de niños  
mojaron las paredes con su orín,  
ahuyentando los malos espíritus.  
Regalé alegría a los de mi casa  
y ellos la llenaron de papel de China,  
envolviendo para siempre mi amor  
[al tiempo.  
Sin embargo, extraño pararme en el sol,  
regalar dulces en un callejón lleno de  
[pescadores y lodo;  
extraño el canasto de mis múltiples  
[oficios  
a la niña habladora y despeinada;  
extraño las cosas que aprendí descalza  
bajo un tamarindo que contaba historias.  
Tuve un maestro con ojos de gato y  
[sin piernas.  
Me enseñó a caminar en el papel.  
Esos días se han ido<sup>12</sup>

La figura materna también encuentra lugar en este tópic. En *Tsini (Atardecer)*, de la poeta mixteca Celerina Patricia Sán-

chez, los recuerdos se agolpan y el yo lírico siente la necesidad de cerrar los ojos para escuchar, mediante los recuerdos, los sonidos de su infancia: el murmullo de una madre, el cantar de los grillos y los sonidos de la noche. Esta necesidad de traer de vuelta el pasado por medio de la memoria se puede interpretar como una búsqueda de identidad de dichas poetisas, encontrar sus orígenes para explicar su presente. María del Carmen García anota:

El tiempo pasado se utiliza para reflexionar, para intimar con la vida; es tal el peso del pasado que el presente se diluye en esa dimensión; en este pasado no se encuentran épocas estructuradas históricamente.<sup>13</sup>

El recuerdo es un medio que les permite reconstruir su pasado y de esta manera discurrir acerca de su propia identidad.

Un lugar común es sostener que los escritores indígenas hablan desde y por su pueblo, por lo cual su literatura no tiene relación con la individualidad y la creatividad.<sup>14</sup> Sin embargo, las autoras indígenas realizan un recorrido pendular al utilizar una voz colectiva y otra individual al hablar desde un *nosotros* y un *yo*.<sup>15</sup> Existe el caso de Natalia Toledo, quien transita de lo colectivo a lo individual; así se observa en los siguientes versos que pertenecen al poema "Origen": "Fuimos

<sup>13</sup>María del Carmen García Aguilar, *Temas y diferencias. Escritoras contemporáneas mexicanas*, p. 46.

<sup>14</sup>Gloria Chacón, "Poetisas mayas: subjetividades contra la corriente", *Cuadernos de literatura*, p. 58.

<sup>15</sup>Este recorrido se encuentra incluso en la obra de María Sabina; muestra de ello son los siguientes cantos: "Nadie nos espanta, nadie hace dos caras" y más adelante: "Soy mujer que gira porque soy mujer remolino".

<sup>12</sup>Natalia Toledo, "Guibá' xti min". En línea <http://natialiatoledopoesia.blogspot.mx/>

escama de Dios, flor, venado y mono. Fuimos la tea que partió el rayo y el sueño que contaron nuestros abuelos"<sup>16</sup> y en "Ni náca' ne ni reedasilúnaa" (Lo que soy, lo que recuerdo) expresa:

Ti mani' nasisi napa xhiaaneriguite.  
 Ti ngueenguerui' diidxa'  
     [neriabiríguidiladi,  
 naca' ti badudxaapa' huiini' biruchedxiña  
     [cana gutoonequinindisa ni  
 tidxitabereyaase' riza guidilade'  
     [nerucuaaninaa.  
 Rucaaxiee ti yoobeñezubacue' lidxe',  
 naca' layúneguirálidxi.  
 Ti bandá' gudindenecabe,  
 timiati' nalase'  
 [zuguaachaahui'galaagui'xhi' ró.  
 Ti bacuxu' stinisa, sti yaga guie',  
     [cadi stibinni.  
 Naca' tinibi'na' Xabizende.  
 Naca' ti berelelebitixhie'cabediidxa'  
     [gulené.

Una libertad que retoza y no se ha hecho  
     [fea.  
 La sensibilidad de un loro que habla,  
 soy la niña a la que se le caen las cocadas  
     [y no las levanta,  
 un huevo de gallina negra me recorre  
     [y despierta.  
 Soy una nariz que huele el adobe de la  
     [casa de enfrente,  
 un patio y todas sus casas.  
 Una fotografía regañada,  
 un trazo delgado en medio de la selva.  
 Una flor para el agua, para otras flores y  
     [no de las personas.  
 Soy una resina que lloró san Vicente.

Soy un alcaraván que ahogó su canto en otro idioma.<sup>17</sup> En el caso de Briseida Cuevas, no sólo la individualidad se impone a la comunidad, sino también existe una confrontación hacia ésta; por ejemplo, en el poema "Mi nombre", el rechazo de la comunidad es abierto: "Mi nombre es chicle prohibido para los niños. Mi nombre ha sido pisoteado por el desprecio".<sup>18</sup> Es importante mencionar que este conflicto persiste a lo largo de la obra de la poeta maya; muestra de ello es "A yáamaj" (Tu amor):

Mixmáakkuyuk'ultinluch,  
 mix máakkujupik u k'abichil in lek,  
 mixmáakkujanal tin laak.  
 A yámaejúntultzayamkóilpek'  
 [ch'apachtántuménmáako'ob.  
 Nájlilnajkupáatalyéteel u xtakche'iljolnaj.  
 Tu láakalmáakyójeldzok u chíiken a  
     [yáamaj.

Nadie bebe en mi jícara,  
 nadie introduce la mano en mi  
     [guardatortillas,  
 nadie come en mi cajete.  
 Tu amor es un perro rabioso perseguido  
     [por la gente.  
 De casa en casa es esperado con la tranca  
     [en la puerta.  
 Toda la gente sabe que me ha mordido  
     [tu amor.<sup>19</sup>

Por mucho tiempo, el discurso acerca de las comunidades indígenas fue esencialista. El mundo indio se presentaba idealizado y exento de conflictos. A la mujer sólo se le adjudicaba el papel de esposa y

<sup>16</sup>Natalia Toledo, *Olivo negro*, p. 117.

<sup>17</sup> *Ibidem*, pp. 32-33.

<sup>18</sup> Briseida Cuevas Cob, *op. cit.*, p. 221.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 218.

madre, guardiana y transmisora de la tradición. El cuestionamiento de este papel único comenzó en el interior de las propias comunidades y, a pesar de ser más visible y contestatario en géneros como el ensayo, la poesía mostró también nuevas formas de ser mujer indígena.

El desdén y el desamor son temas que comienzan a aparecer en las obras de las escritoras indígenas. El dolor por los amores perdidos es expresado en las obras de dichas poetisas, como la zapoteca Irma Pineda: "Mi vientre es hoy una montaña dura/Que ya no se asombra por el paso del tiempo/ Por los días sin vida".<sup>20</sup> La sexualidad es expresada sin tapujos, por ejemplo: en "Mutilación" de Natalia Toledo:

Me masturbo frente al espejo,  
como Egon Schiele.  
Un muelle en mis ojos me separa de  
[mi imagen.  
En el sudor el rostro de la muerte es  
[una gota.  
Exhalo la sonrisa final de la locura.  
Mi autorretrato no existe.<sup>21</sup>

El desparpajo y el humor también hacen acto de presencia y reconfiguran la tradición de los cantos ceremoniales, los cuales durante mucho tiempo fueron los custodios de la palabra indígena, como bien lo evidencia Tonik Nibak en *Ak'batchamel la sa' yanantz li vinike* (Hechizo para matar al hombre infiel), del que se reproduce un fragmento:

Tijunxuvite, lekukxaxve', lekukxaxuch'vo'  
[ta jun xch'ulel.  
Ak'olekukxaxve' tayatyu'un, kajval.  
Ak'ot'inuk li xch'ute, ak'ot'inuk li  
[yo'ontone.  
Jech li sve'ele, Kajval, makbontasnuk' ta  
[jun chenek'e.  
Ak'oyak' jun tza'nel. Ak'oxtakij ti yipe.  
Ak'osmutz o bal ti yate, Kajval.  
Mu xu'xjatav, Kajval, yu'un li' xlajtavok,  
[tak' obe, Kajval.  
*Ak'oxcham o tastem, Ta svayeb, Kajval.*

Que los gusanos coman su alma, coman  
[su miembro.  
Que se agrande su panza.  
Que se atragante con un frijol.  
Dale chorillo, sécale su semen.  
Hazle chiquita chiquita su verga.  
Que no se vaya a escapar.  
Agárrenlo.  
Mátlenlo en su cama.<sup>22</sup>

## Narradoras indígenas contemporáneas

La narrativa es el género, en el que la oralidad tiene mayor presencia, sin soslayar la aportación individual de las autoras. La mayoría de las narraciones giran en torno de mitos, leyendas, relatos de la vida cotidiana y sucesos históricos resguardados por las comunidades gracias a la tradición oral. Escritoras como María Clementina, Esteban Martínez (tenek), Cessia Esther Chucuc (maya), Dolores Batista (rarámuri) y Emilia Buitimea Yocupicio

<sup>20</sup>Irma Pineda, *De la casa del ombligo a las nueve cuartas*, p. 51.

<sup>21</sup>Natalia Toledo, "Masturbación", *Generación*, p. 41.

<sup>22</sup>Tonik Nibak, "Ak'batchamel la sa' yanantz li vinike", *Conjuros y ebriedades. Cantos de mujeres mayas*, pp. 130-131.

(mayo) utilizan la escritura para difundir y preservar los relatos de sus comunidades.

Entre las narradoras contemporáneas destaca la figura de la escritora maya María Luisa Góngora Pacheco, con sus obras *Cuentos de Oxkutzcab y Maní*<sup>23</sup> y *Chan Moson (Pequeño remolino)*.<sup>24</sup> Otra importante narradora es la tojolobal María Roselia Jiménez, quien en su libro *Jna' jeltik (Vivencias tojolobales)*<sup>25</sup> no sólo narra hechos de la tradición oral, como la aparición prodigiosa de una imagen sagrada, sino también incluye cuentos de su propia inventiva, como en *Un grillo, un sapo y un canto*.

Gran parte de la obra narrativa de las escritoras indígenas está contenida en cuentos y relatos. La novelística sólo ha registrado el caso de la escritora maya Sol Ceh Moo. De su producción destaca el libro *X- Teya, u puxsi' ik' al kóolel (Teya, un corazón de mujer)* que, en palabras de la escritora, se trata de “la primera novela escrita por una autora maya y la primera en el género político-policial”.<sup>26</sup>

Es importante resaltar la preocupación de algunas escritoras por realizar narraciones dedicadas a la infancia. Es el caso de la zapoteca Natalia Toledo, quien ha escrito dos libros de cuentos a partir de grabados hechos por su padre, el artista plástico Francisco Toledo. En *Gwendagutiñeesisi (La muerte pies ligeros)*<sup>27</sup> relata cómo la muerte llegó a la tierra. Por otro lado, el relato *Soy tzotzil*<sup>28</sup> de Petrona

de la Cruz pretende acercar a los niños a esta cultura.

También en la narración hecha para niños están la mencionada María Roselia Jiménez Pérez y el libro *Ja yalalaji' (La milpita)*,<sup>29</sup> en el que los cuentos giran en torno de la vida cotidiana de los tojolobales. También de la misma autora se tiene el libro *Ka' laxyalkérm (El niño Kalaxo'n)*,<sup>30</sup> que pertenece a la colección “Los colores del maíz”, editada por la Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas (ELIAC). Dicha colección se realizó con el propósito de que los libros se utilicen como una herramienta para la enseñanza de la lengua.

## Dramaturgas indígenas contemporáneas

Pocas son las escritoras en lenguas indígenas que han incursionado en la composición de obras de teatro.<sup>31</sup> Entre las dramaturgas indígenas contemporáneas más reconocidas no sólo a nivel nacional sino también internacional están dos creadoras de los Altos de Chiapas: Isabel Juárez Espinosa –tzeltzal originaria de Aguatenango– y Petrona de la Cruz –indígena tzotzil de Zinacantán. Ambas pertenecieron al grupo *San Jtz'ibajom*, en el que estudiaron con Francisco Álvarez y Ralph Lee a finales de la década de 1980. En dicho grupo escribieron sus primeras creaciones y recibieron cursos de actuación

<sup>23</sup>María Luisa Góngora Pacheco, *U Tzikbalilo'o boxkutzcabyéetel Maní I. Cuentos de Oxkutzcab y Maní*.

<sup>24</sup>Idem, *Chan moson/Pequeño remolino*.

<sup>25</sup>Idem, *Jna'jeltik/Vivencias tojolobales*.

<sup>26</sup>Jesús Alejo, “Lanzan novela político-policial escrita en maya”, *Milenio Semanal*, p. 53.

<sup>27</sup>Natalia Toledo, *Náisa' a xika/La muerte pies ligeros*.

<sup>28</sup>Petrona de la Cruz, *Soy tzotzil*.

<sup>29</sup>María Roselia Jiménez Pérez, *Ja yalalaji'/La milpita*.

<sup>30</sup>Idem, *Ka' laxyalkérm/El niño Kalaxo'n*.

<sup>31</sup>Realicé un registro de escritoras indígenas, cuyas obras se pueden localizar en bibliotecas y centros de documentación del Distrito Federal, y registré un total de 42 escritoras, pero de ellas sólo tres tienen obras de teatro publicadas.

y montaje de obras. La agrupación *San Itz'ibajom* tuvo su primera presentación formal en 1988 con la obra *El haragán y el zopilote*.<sup>32</sup> En esa época, la única mujer era Isabel Juárez, cuya participación motivó a otras mujeres a integrarse al grupo, entre ellas Petrona de la Cruz. Francisco Álvarez recuerda las dificultades que enfrentaron estas escritoras:

Tuvieron que romper no sólo los atavismos internalizados en cada una de ellas, sino también la vergüenza de tener que soportar los insultos de los compañeros, las compañeras y los ancianos, quienes reprobaban la conducta de una mujer que viajaba con un grupo de hombres. Se hacían chismes.<sup>33</sup>

En 1994 Isabel Juárez y Petrona de la Cruz fundaron Fortaleza de la Mujer Maya, A.C. (FOMMA), centro para mujeres indígenas en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, donde crearon un grupo de teatro. El objetivo de FOMMA es:

[...] no sólo desarrollar sus potencialidades creativas y expresivas al comunicar al mundo su crítica de la realidad y las posibilidades de otra existencia para las demás mujeres, sino además asumir los riesgos de su vida y sus deseos en sus manos.<sup>34</sup>

Las obras de Isabel Juárez tienen un carácter didáctico: "Sus dramas abordan temas relacionados estrechamente con las

vivencias de la población indígena, como las desafortunadas consecuencias por el éxodo a la ciudad".<sup>35</sup> Entre sus trabajos publicados está la obra *Las risas de Pasacuaza*, incluida en el libro *La risa olvidada de la madre. Diez años de fortaleza de la mujer maya*.<sup>36</sup> Por su parte, Petrona de la Cruz recibió en 1992 el Premio Chiapas Rosario Castellanos en Literatura. Sus dramas se han representado en diversos países, como Australia, Estados Unidos y Canadá. La obra *Una mujer desesperada* se publicó en inglés en el libro *Holy Terrors: Latin American Women Perform*.<sup>37</sup> También incluido en el libro *La risa olvidada de la madre* se halla el texto *Madre olvidada*. En 2005 el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura indígenas publicó la obra *Livoskol Xunka'e (La tragedia de Juanita)*.<sup>38</sup>

En la zona maya destaca la figura de María Luisa Góngora Pacheco,

[...] activa promotora de talleres, de viveros, de teatro comunitario, de enseñanza de la lengua maya. Ha desarrollado también una constante labor de investigación en su comarca sobre medicina tradicional, relatos, canciones tradicionales y ceremonias entre los sacerdotes mayas.<sup>39</sup>

En 1982 inició su labor teatral junto con Feliciano Sánchez Chan, Miguel May May y Armando Dzul, entre otros. Las obras

<sup>32</sup> Carlos Montemayor, *La literatura actual en las lenguas indígenas de México*, p. 95.

<sup>33</sup> Ximena Bedregal, "Fortaleza de la mujer maya. Teatreras y escritoras indígenas reconstruyendo su mundo", suplemento *Triple Jornada*, p. 1.

<sup>34</sup> *Idem*.

<sup>35</sup> Pilar Maynez, "La mujer indígena en la literatura actual", *El Universo del Búho*, p. 53.

<sup>36</sup> Isabel Juárez, *La risa olvidada de la madre. Diez años de fortaleza de la mujer maya*.

<sup>37</sup> Petrona de la Cruz, "Una mujer desesperada", *Holy Terrors: Latin American Women Perform*.

<sup>38</sup> *Idem*, *Lisvokolxunka'e/La tragedia de Juanita*, Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas, 2005.

<sup>39</sup> Carlos Montemayor, *op. cit.*, pp. 49-50.

representadas eran fruto del trabajo colectivo o de alguno de los miembros del conjunto. Actualmente Góngora Pacheco se desempeña como directora del grupo teatral *Chan Dzunu'un* (Pequeño colibrí) del municipio de Oxtutzcab, con quienes representa sus creaciones, entre las que sobresale la dedicada a la luchadora social Felipa Poot, asesinada en 1936.

Otra destacada dramaturga es la indígena hñahñu Leonarda Contreras, originaria de San Nicolás Ixmiquilpan, Hidalgo, quien estudió actuación en San Miguel de Allende, Guanajuato. Acerca de su idea de lo que es el teatro, Leonarda Contreras ha dicho:

Más que la música o las manifestaciones en las oficinas de las autoridades culturales, creo en el teatro como una forma sutil de denuncia, de presentar tu inconformidad y lograr mejores resultados en una lucha muy difícil, como es conseguir que te tomen en cuenta como indígena.<sup>40</sup>

En su obra *Ra xekahaitsatyotutti* (*La isla de los perros*)<sup>41</sup> aplica cabalmente este pensamiento. *Ra xekahaitsatyotutti* es una denuncia del anquilosado sistema judicial saturado de racismo y corrupción, cuyos elementos sólo ven su provecho, porque el único lenguaje que conocen es el del dinero. Los inocentes son los que pueden pagar su libertad y los condenados lo son por su pobreza e ignorancia.

<sup>40</sup>Jesús Alejo, "Mujeres, maestras, creadoras indígenas en lucha", *Milenio Semanal*.

<sup>41</sup>Leonarda Contreras, *Ra xekahaitsatyothutsi/La isla de los perros*.

## Ensayistas indígenas contemporáneas

El ensayo es el género literario que presenta mayor dificultad para definirlo, a lo cual se debe sumar que el cultivado por los escritores de la *Nueva palabra* posee sus particularidades. Para Carlos Montemayor,

[...]Jes muy creativo en este momento por la diversidad de temas, por la imprecisión de sus diferencias con el cuento y por las numerosas ocasiones en que el ensayo se convierte en un arma de defensa cultural y política.<sup>42</sup>

Para su estudio, los temas cultivados por las creadoras indígenas de costumbres y cultura se dividen en tres: testimonial, de género y político.

El ensayo de costumbres y cultura indígena tiene como uno de sus propósitos preservar y divulgar las tradiciones de los pueblos originarios. En este apartado se incluye el texto *Ba kalk'u x-elansp'ejel-yu'unslomlejaltotikch'ul bale* (*Flor y pensamiento de los totikes, San Bartolomé de los Llanos*)<sup>43</sup> de Rosa Ramírez Calvo, en el cual explica el significado que tienen los ornamentos en la indumentaria de su comunidad. En este género también se encuentra la escritora mixteca Josefa Leonarda González Ventura, con su obra *Ña kaaiyo yo chiñuuchikua'a* (*La vida cotidiana de Jicayán*).<sup>44</sup>

Existe una veta entre las ensayistas indígenas, en la cual convergen la memoria

<sup>42</sup>Carlos Montemayor, *op. cit.*, p. 107.

<sup>43</sup>Rosa Ramírez Calvo, *Ba kalk'u X-elansp'ejel-yu'unslomlejaltotikch'ul bale/Flor y pensamiento de los totikes*.

<sup>44</sup>Josefa Leonarda González Ventura, *Ña kaaiyo yo chiñuuchikua'a/La vida cotidiana de Jicayán*.

y el testimonio; tal es el caso de la mixteca Zoila Reyes Hernández, con su libro *Sólo soy una mujer*,<sup>45</sup> en el que narra su precaria niñez hasta su conversión en luchadora social. El libro se inscribe en la tradición latinoamericana de biografías de luchadoras sociales, como la de la guatemalteca Rigoberta Menchú con *Me llamo Rigoberta Menchú* y Domitila Barrios de Chungara *Si me permiten hablar... Testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia*. Una peculiaridad de este tipo de ensayos es que si bien narran una historia personal, al hacerlo también lo hacen de todo un pueblo. Igualmente de carácter testimonial es el ensayo de Irma Pineda "Mis dos lenguas", en el cual relata su coexistencia desde la infancia con el español, lengua que sus padres esperaban pudiera dominar y el *diidxazá* (zapoteco), la lengua común de su población.

Por otra parte, existe el ensayo de género, descrito por Mary Louise Pratt como:

Una serie de textos escritos por mujeres latinoamericanas a lo largo de los últimos ciento ochenta años, enfocados al estatus de las mujeres en la sociedad. Es una literatura contestataria que se propone "interrumpir el monólogo masculino" (...) o al menos confrontar la pretensión masculina de monopolizar la cultura, la historia y la autoridad intelectual.<sup>46</sup>

Ejemplo de ensayo de género es "La mujer zinacanteca en la vida cotidiana"<sup>47</sup> de

Petrona de la Cruz. En dicho texto narra lo difícil y poco valorado de las tareas domésticas y el trabajo artesanal. En la misma línea está el ensayo "Vintsote'extejxixpejkin di pim"/"La madre indígena",<sup>48</sup> de la lingüista mixe Margarita Cortés. La autora expone la manera como se desdibujan los conocimientos transmitidos por las mujeres. Afirmaciones como "la palabra de la mujer no sirve" las refuta la autora, quien asevera: "La mujer sabe, la mujer piensa". Margarita Cortés usa la enumeración que le permite acumular acciones, con lo cual las labores de las mujeres indígenas parecen no cesar:

Como ustedes saben, la mujer queda en casa con los hijos al salir el hombre a trabajar; por lo tanto, es la madre a quien le toca ver por sus hijos y aconsejarlos; también es a ella a quien le corresponde enseñar a hacer los trabajos, como son: barrer, traer agua, lavar la ropa, hacer la comida, curar, coser, bordar y tejer en cuanto se refiere a la niña.<sup>49</sup>

Finalmente, en el género político destacan los discursos pronunciados por las mujeres zapatistas en diversos momentos de la lucha social. El 12 de octubre de 1996 la comandante Ramona pronunció un discurso en el Zócalo de la ciudad de México, con el cual reivindicaba las demandas de los pueblos originarios y exigía "no más un México sin nosotros". Por otro lado, el discurso pronunciado por la

<sup>45</sup>Zoila Reyes Hernández, *Sólo soy una mujer*.

<sup>46</sup>Mary Louise-Pratt, "No me interrumpas: las mujeres y el ensayo latinoamericano" en *Debate Feminista. Fragmentos y proposiciones*, año 11, vol. 21, abril de 2000, pp. 70-88.

<sup>47</sup>Petrona de la Cruz, Antz'asotz' lebyabtelta sotol klal' al"/"La mujer zinacanteca en la vida cotidiana", *Nuestra palabra*, suplemento de *El Nacional*, pp. 4-5.

<sup>48</sup>Margarita Cortés, "Vintsote'extejxixpejkin di pim"/"La madre indígena" en *Nuestra palabra*, suplemento de *El Nacional*, abril de 1992.

<sup>49</sup>*Idem*.

comandante Esther en el Palacio Legislativo de San Lázaro tenía como propósito relatar las condiciones de discriminación y marginación que vive la mujer indígena, además de evitar que se les utilizara como pretexto para no aprobar las reformas de la ley de la Cocopa.<sup>50</sup> En cuanto al discurso de Esther, Sylvia Marcos ha destacado la utilización de recursos estilísticos que recuerdan la poesía prehispánica,

[...] una sintaxis indígena en español, cierto uso de paralelismos y de difrasismos. La influencia de las lenguas indígenas estuvo presente en la elección de las palabras, singulares y plurales sin coordinación, uso de metáforas y la repetición rítmica de las palabras.<sup>51</sup>

## Reflexiones finales

Durante las dos últimas décadas del siglo xx empezaron a florecer las letras indígenas, florecimiento en el que las mujeres han participado de manera activa. Estas autoras han cultivado todos los géneros literarios y proceden prácticamente de todas las regiones del país. Las escritoras indígenas han sorteado los obstáculos del racismo y la exclusión para convertirse en poseedoras de la palabra. Por medio de la memoria y la experiencia erigen un conocimiento, muchas veces al margen de

<sup>50</sup>Mensaje central del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) pronunciado por la comandanta Esther el miércoles 28 de marzo de 2001 en el Palacio Legislativo de San Lázaro ante el Honorable Congreso de la Unión, *Perfil*, suplemento de *La Jornada*.

<sup>51</sup>Sylvia Marcos, "Las fronteras interiores: el movimiento de mujeres indígenas y el feminismo en México", *Diálogo y diferencia. Retos feministas a la globalización*, pp. 203-204.

la academia, que permite mostrar una polifonía de voces, las cuales luchan por ser escuchadas. De este modo pretenden transgredir y dismantelar el discurso hegemónico desde el cual se ha construido una imagen estereotipada de ellas. Asimismo, lideran un movimiento que cuestiona el *deber ser* impuesto por su comunidad y las costumbres que atentan contra ellas para adoptar las múltiples posibilidades de ser mujer indígena.

## Bibliografía

- Contreras Cortés, Leonarda. *Ra xekahait-satyothutsi/La isla de los perros*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, 2003.
- Cruz, Petrona de la. *Soy tzotzil*. México, Secretaría de Educación Pública, 1995.
- . *Lisvokolxunka'e/La tragedia de Juanita*. México, Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas, 2005.
- Cuevas Cob, Briseida. "Poesía", *Las lenguas de América. Recital de poesía*, Carlos Montemayor (comp.). México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.
- Estrada, Álvaro. *Vida de María Sabina, la sabia de los hongos*. México, Editorial Siglo XXI, 1989.
- García Aguilar, María del Carmen. *Temas y diferencias. Escritoras contemporáneas mexicanas*. México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999.
- Góngora Pacheco, María Luisa. U *Tzikbali-lo'ob Oxkutzcabyéetel Maní. Cuentos de Oxkutzcab y Maní*. México, Institu-

- to Nacional Indigenista/Secretaría de Desarrollo Social, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Chan moson/Pequeño remolino*. México, Instituto Nacional Indigenista, 1998.
- González Ventura, Josefa Leonarda. *Ña kaaiyo yo chiñuuchikua'a/La vida cotidiana de Jicayán*. México, Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Educación Indígena, 1991.
- Holy Terrors: Latin American Women Perform*. Diana Taylor y Roselyn Costantino (eds.). Durham-Londres, Duke University Press, 2003.
- Jiménez, María Roselia. *Jna'jeltik/Vivencias tojolobales*. México, Letras mayas contemporáneas, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Ja yalalaji/La milpita*. México, Celiac/Unesco/Pacmyc, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Ka' laxyalkérm/El niño Kalo'n*. México, Escritores en Lenguas Indígenas/Secretaría de Educación Pública, 2008.
- Juárez Espinosa, Isabel. *La risa olvidada de la madre. Diez años de fortaleza de la mujer maya*. España, Ediciones La Burbuja, 2005.
- León-Portilla, Miguel. "Cronología", *Literatura maya*, compilación y prólogo de Mercedes de la Garza. Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1992.
- Marcos, Sylvia. "Las fronteras interiores: el movimiento de mujeres indígenas y el feminismo en México". *Diálogo y diferencia. Retos feministas a la globalización*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.
- Montemayor, Carlos. *La literatura actual en las lenguas indígenas de México*. México, Universidad Iberoamericana, 2001.
- Nibak, Tonik. "Ak'batchamel la sa' yanantz li vinike/Hechizo para matar al hombre infiel". *Conjuros y ebriedades. Cantos de mujeres mayas*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, Taller Leñateros, 2007.
- Pineda, Irma. *Dooyoonega' bia'/De la casa del ombligo a las nueve cuartas*. México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2008.
- Ramírez Calvo, Rosa. *Ba kalk'u X-elansp'e-jelyu'unslomlajaltotikch'ul bale/Flor y pensamiento de los totikes, San Bartolomé de los Llanos*. México, Instituto Nacional Indigenista, 1998.
- Regino, Juan Gregorio. "Escritores en lenguas indígenas". *Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1993.
- Reyes, Zoila. *Sólo soy una mujer*. México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, 2005.
- Toledo, Natalia. *Ndisa' a xika/La muerte pies ligeros*. México, Fondo de Cultura Económica/Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Guie'eyaase'/Olivo negro*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, 2004.

## Hemerografía

- Alejo, Jesús. "Mujeres, maestras, creadoras indígenas en lucha". *Milenio Semanal*. México, 13 de mayo de 2007.
- \_\_\_\_\_. "Lanzan novela político-policial escrita en maya". *Milenio*. México, jueves 18 de junio de 2009.
- Bedregal, Ximena. "Fortaleza de la mujer maya. Teatreras y escritoras indígenas reconstruyendo su mundo". *Triple Jornada*, suplemento de *La Jornada*.

- México, número 3, lunes 2 de noviembre de 1998.
- Chacón, Gloria. "Poetisas mayas: subjetividades contracorriente". *Cuadernos de Literatura* 11, enero-junio de 2007.
- Cortés, Margarita. "Vintsote'extejixpejkin di pim"/"La madre indígena". *Nuestra Palabra*, suplemento de *El Nacional*, abril de 1992.
- Cruz, Petrona de la. Antzatasotz' lebyab-telta sotol klal' al"/"La mujer zinacanteca en la vida cotidiana". *Nuestra palabra*, suplemento de *El Universal*. México, abril de 1992.
- Díaz Cíntora, Salvador, "La loa de Juana Inés". *Letras libres*. México, octubre de 2001, núm. 34.
- Figueroa Saavedra, Miguel. "Palabras olvidadas, letras borradas. La literatura de los pueblos indígenas de México". *Cuadernos del minotauro*, 1, 2005.
- Juárez Espinosa, Isabel. "Te batz'ilantzta tzeltal"/"La mujer indígena tzeltal". *Nuestra palabra*, suplemento de *El Nacional*. México, abril de 1992.
- Martínez, Juan Guillermo. "Poesía indígena contemporánea: la palabra (tzij) de Humberto Ak'abal". *Cuadernos de literatura. Poéticas y políticas de la América indígena*.
- Maynez, Pilar. "La mujer indígena en la literatura actual". *El Universo del Búho*, Fundación Avilés, año 6, núm. 66, agosto de 2005.
- "Mensaje central del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) pronunciado por la comandanta Esther el miércoles 28 de marzo de 2001 en el Palacio Legislativo de San Lázaro ante el Honorable Congreso de la Unión". *Perfil*, suplemento de *La Jornada*, México, jueves 29 de marzo de 2001.
- Pineda, Irma. "Mis dos lenguas". *Debate feminista. Matrimonio homosexual. Familia homoparental*. México, año 16, vol. 32, octubre de 2005.
- Pratt, Mary Louise. "No me interrumpas: las mujeres y el ensayo latinoamericano". *Debate feminista. Fragmentos y proposiciones*, año 11, vol. 21, abril de 2000.
- Toledo, Natalia. "Mutilación". *Generación*. México, año XVI, núm. 58.

## Cibergrafía

- Toledo, Natalia. "Guibá' xti min" (Cielo Min). <http://nataliatoledopoesia.blogspot.mx/> (consultado junio de 2014).

EZEQUIEL MALDONADO\*

## “El sueño del pongo” y la traducción de una cultura

“The dream of the Pongo”  
and the interpretation of a culture

### Resumen

En este ensayo destaco el aprecio que el autor tuvo por un relato que escuchó de labios de un comunero andino y que luego recreó, conservando la propuesta oral original. Arguedas percibe la dificultad de establecer una diferencia clara entre el relato original y la inventiva literaria. Se analiza la visión de Vargas Llosa sobre este cuento y su incomprensión del universo indígena. Describo similitudes entre Arguedas y Jesús Morales Bermúdez, en un proyecto radical de vincular, por ejemplo, a Arguedas con el quechua y el español y a Morales Bermúdez con el español y el chol del norte de Chiapas.

**Palabras clave:** Arguedas, Morales Bermúdez, “El sueño del pongo”, oralidad, quechua, colonizado

### Abstract

In this essay I highlight the fondness that the author had for a story told to him by a *comunero* from the Andes that he then recreated –though preserving the original oral intention. Arguedas is aware of the difficulty in maintaining the original story versus using literary creativity. Vargas Llosa’s viewpoint and his failure to understand the Native’s universe are studied. I describe the similarities between Arguedas’ and Jesus Morales Bermudez’s linking of radical projects, for example Arguedas with Quechua and Spanish, and Morales Bermudez with Spanish and Chol from northern Chiapas.

**Key words:** Arguedas, Morales Bermúdez, “El sueño del pongo”, orality, Quechua, colonized.

Resulta extraño que para este célebre cuento reproducido en antologías universales, el cual el propio Arguedas grabara o narrara entre sus conocidos y que fuera filmado y dramatizado en varias ocasiones, no exista correspondencia en la crítica especializada y que se le incluya tardíamente en los *Relatos completos* de la Editorial Losada, gracias a la sugerencia de Jorge Billorou, avalada por el propio Arguedas. El editor, Jorge Lafforgue, por igual, desestimó opiniones en contra de esa inclusión y escribe:

En la nota preliminar de la bella edición chilena del cuento se lee: "El sueño del pongo" lo publicamos por su valor literario, social y lingüístico. Lo entregamos con temor y esperanza. Hemos tratado de reproducir lo más fielmente posible la versión original, pero, sin duda, hay mucho de nuestra *propia cosecha* en su texto y eso tampoco carece de importancia.<sup>1</sup>

El editor comenta la dificultad de establecer una línea demarcatoria entre la propia inventiva del autor y aquella parte de una producción literaria ubicada en la oralidad quechua o en las raíces de la rica tradición folclórica. Dice Lafforgue:

Es notoria la reiterada predilección de Arguedas por este "cuento quechua", en tanto lo hizo publicar en forma bilingüe, grabar con su propia voz e incluir en varias

antologías y recopilaciones de literatura quechua (como la *Poesía y prosa quechua* seleccionada en 1967 por Francisco Carrillo). En definitiva, "El sueño del pongo" responde a la mejor tradición de una literatura que nadie en nuestro siglo como Arguedas supo enaltecer, rescatar y aun nutrir con su propia obra.<sup>2</sup>

En "El sueño del pongo" y en pleno siglo XXI, se sigue regateando a Arguedas una maestría en su labor literaria y, en un contexto negativo, se le simplifica en aras de adecuada imbricación en su narrativa, se reiteran las "deficiencias" que endosan a su obra y hay quienes, con mirada sesgada, perciben los cuentos como borradores de su novelas o viceversa. Lo que se omite deliberadamente es la correspondencia entre relatos y novelas; se señala por igual la insistencia en rupturas y deficiencias temáticas, que no son parte de este ensayo. Lo peor, el análisis de su obra desde una perspectiva eurocéntrica que insiste en los arquetipos de la cultura griega.<sup>3</sup> Pero también, por su compromiso con la cultura de los pueblos andinos, se le ubica en un ámbito desolador y de irremediable tristeza indígena que merece compasión por la manera de contar sus historias.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 233.

<sup>3</sup> María Rosa Palazón, "Unas calas en la simbología del agua (La lucha de Tánatos y Ananke en José María Arguedas)", *Arguedas: la palabra que embruja. Un centenario con todas sus sangres*, pp. 257-270.

<sup>4</sup> Dice el limeño Iván Thays: "Uno no termina de sacarse de encima esa expresión de tristeza. Esa melancolía sin furia, esa discreción que a veces esconde un profundo rencor y bastante de autoflagelo. Está en Arguedas, por ejemplo, en la forma de contar su historia de modo tal que uno debe sentir lástima por él", *Palabra de América*, p. 190.

<sup>1</sup> José María Arguedas, *Relatos completos*, segunda edición a cargo de Jorge Lafforgue. En el colofón de estos *Relatos completos* comenta el editor su decisión final de incluir el cuento: "Encontré el aval en dos proyectos de cuentos escogidos por José María Arguedas: uno de la Editorial Peisa y otro similar de Carlos Milla Batres para su Biblioteca de Autores Peruanos", p. 232.

No pretendo abusar de esos lugares comunes en este espacio —propio para una crítica literaria que ofrezca luces y sombras—; sin embargo, considero que vale la pena comentar sobre la mala conciencia de escritores y ensayistas colonizados y de una academia que sigue pendiente de los últimos gritos de la moda; intelectuales sometidos totalmente a una crítica perversa de corte occidental que uno pensaría que ya fue rebasada por el tiempo y las circunstancias,<sup>5</sup> y a textos considerados ejemplares como *La utopía arcaica*, que sigue influyendo en conspicuos investigadores y académicos de prestigio. ¿Cuál es el problema de fondo que se percibe? Académicos de relumbré que no leyeron a profundidad a Arguedas, pero que sí les convenció la lectura de Vargas Llosa, autor, y guía del pensamiento de éstos. Ése es el verdadero dilema, si lo hay.

En *La utopía arcaica*, Vargas Llosa menciona el testimonio de un indio recogido por Alejandro Ortiz Rescaniere en el cual “en el otro mundo los ricos estarán condenados a hacer lo que los pobres hacen ahora en éste y viceversa. Estas reversiones y simetrías se reproducen en ‘El sueño del pongo’...”<sup>6</sup> Remata Vargas Llosa calificando la historia del pongo como “desquite redentor”. Lo que se le “olvida” al nobel es la síntesis que realiza Arguedas del mito de Adaneva de Vicos, con un Ortiz Rescaniere que desconoce el quechua: Téete Mañuco

Creó el infierno y el cielo. No hay hombre exento de pecado. El cielo es exactamente igual que este mundo, con una sola diferencia: allí los indios se convierten en mistis y hacen trabajar por la fuerza, y hasta azotándolos, a quienes en este mundo fueron los mistis.<sup>7</sup>

José María Arguedas acota:

Toda la literatura oral hasta ahora recopilada demuestra que el pueblo quechua no ha admitido la existencia del “cielo”. De otro mundo que esté ubicado fuera de la tierra y que sea distinto de ella y en el cual el hombre reciba compensaciones que reparen las “injusticias” recibidas en este mundo. Escribimos un breve ensayo sobre este tema al analizar los cuentos mágicos de Lucanamarca. Toda reparación, castigo o premio se realiza en este mundo.<sup>8</sup>

En el actual sistema capitalista y con el proyecto neoliberal en boga, este sí maniqueo, racista y con verdades absolutas, el nobel se ofusca en su percepción. Nunca concibe que en el tiempo actual, el tiempo del neoliberalismo, el mundo está al revés; o como bien lo dice Martin Lienhard, que retoma el mito de Inkarrí, que “da forma a la idea de que el tiempo de los cristianos, tiempo al revés instaurado por la colonización, desaparecerá para permitir el restablecimiento del mundo-tiempo”<sup>9</sup>, un mundo más racional y acorde con las necesidades humanas.

<sup>5</sup> Sobre todo después de los Estudios Subalternos y los Poscoloniales o, más aún, luego de Derrida, impugnador del logocentrismo occidental.

<sup>6</sup> Mario Vargas Llosa, *La utopía arcaica. José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*, pp. 249.

<sup>7</sup> José María Arguedas, “Mitos quechuas poshispánicos”, *Formación de una cultura nacional indo-americana*, pp. 176-177.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 181.

<sup>9</sup> Martin Lienhard, *La voz y su huella*, p. 208.

En "El sueño del pongo", una de las tramas que se ventilan, de manera velada pero que en la ley de los contrarios se torna real, es la ruptura de la ley de reciprocidad que, a decir de Lienhard, es central en el pensamiento andino pues busca "la reproducción de la sociedad [y ello] provoca un cataclismo (*pachakutiy*) que despeja el horizonte para el restablecimiento de una sociedad justa".<sup>10</sup> Posiblemente éste es el mayor temor de una intelectualidad que no sólo no valora la literatura arguediana, sino también desprecia a pueblos que hoy, con el destino en sus manos, pueden revertir el orden de las cosas.

En "El sueño del pongo" se produce un contrasentido cuando el hombrecito soñador relata la trama onírica: él, embaurnado de mierda, y su patrón, impregnado de miel, en la región celeste rinden cuentas al creador; el padrecito ordena que se laman uno al otro. ¿A qué cielo se refiere el cuento en el que coexisten el premio y el castigo? Al respecto, señala Elías Rengifo:

[...] es obvio que los conceptos *cielo* e *inferno* no pueden ser entendidos solamente desde la habitual perspectiva religiosa cristiana. Por el contrario, exige una relectura contextualizada en la lógica del pensamiento andino contemporáneo.<sup>11</sup>

En esa lógica habría que leer ciertos residuos mesiánicos, a decir de Lienhard, presentes en la narrativa peruana y que en "El sueño del pongo" se podrían leer en

esa aspiración a construir un futuro vinculando elementos del pasado, el saber indio, el saber de los ancianos, a través de un cambio en las sociedades indígenas.

Según Ángel Rama,<sup>12</sup> la lengua popular en estos narradores (*transculturales* como Arguedas) transita de la subordinación a la centralidad, ya no hay oposición entre la lengua del narrador y la lengua de personajes populares, sino el establecimiento de una nueva jerarquía: la voz del *vulgo* será la voz que narra en el escenario principal del texto; una voz plena y confiada manifiesta su visión del mundo. En el pasado permanecen balbuceo y timidez impuestos por el narrador blanco-mestizo, también las formas dialectales, meras argucias del narrador regionalista, y se imponen formas sintácticas o léxicas propias de su habla coloquial, como el caso del hombrecito –acota Arguedas– que se dirige al patrón, le propone la narración de su sueño y "habló muy claramente" y el que era el dueño del escenario permanece no sólo estupefacto sino también sordo. "El patrón no oyó lo que oía"; en su marasmo alcanzó a balbucear: "—¿Qué? ¿Tú eres quien ha hablado u otro?" Y el hombrecito transitó de la subordinación a la centralidad, la voz del pongo se escuchará en el escenario principal, no sólo en el texto, una voz plena y confiada que manifiesta, a través de la dimensión onírica, su visión del mundo.

En efecto, la visión del narrador Arguedas se desplaza-entrelaza de su proyecto estético hacia una vocación reivindicadora, como bien dice Ángel Rama, una especie de militancia intelectual al servicio de pueblos indígenas explotados-reprimidos-degradados por Conquista y Colonia

<sup>10</sup>*Ibid*, p. 209.

<sup>11</sup>Elías Rengifo, "Una narrativa escrita en quechua: 'El sueño del pongo' o la culminación de un proyecto literario", *Tema y Variaciones de Literatura*, núm. 37, p. 69.

<sup>12</sup>Ángel Rama, *Transculturación narrativa en América Latina*.

españolas y por las actuales clases dominantes en su proyecto neoliberal. Sin embargo, “al mismo tiempo tiene conciencia lúcida de la problemática andina a la que procura examinar con criterio realista, evitando las simplificaciones o parcializaciones”, cuestión que el propio Vargas Llosa reconoce no en toda la narrativa arguediana sino en *Los ríos profundos*, obra que se reeditó después de veinte años, sin reconocimiento nacional y menos internacional, pero su *descubrimiento* acaparó la atención de sectores intelectuales que saludaron esta novela. Ello no ocurrió, por ejemplo, con *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, novela límite, señala Lienhard, de clasificación difícil. Dice el nobel:

Desde la primera vez que leí *Los ríos profundos*, hace años, he conservado la terrible impresión que deja uno de esos coágulos que iluminan la historia con una luz de incendio: la imagen de la niña, en el pueblo apestado, con “el sexo pequeño cubierto de bolsas blancas, de granos enormes de piquetes. Estos minúsculos cráteres activos que salpican la lisa superficie de la novela crean un sistema circulatorio de emociones, tensiones y vivencias que enriquecen su belleza con un incontenible influjo de vida [...] La literatura atestigua así sobre la realidad social y económica, por refracción, registrando las repercusiones de los acontecimientos históricos y de los grandes problemas sociales a un nivel individual: es la única manera de que el testimonio literario sea viviente y no cristalice en un esquema.<sup>33</sup>

En este mundo de soñadores, quienes poseen un enorme capital son los pueblos indios. No es gratuito un texto del mexicano Jesús Morales Bermúdez, receptor-reproductor que recrea en su novela *Memorial del tiempo* el sueño de Diego Alfaro Tigre-Pescado, precisamente en la festividad de San Francisco: mayordomos en procesión con sus banderas-insignias y sus musiqueros llevan a San Francisco en andas hacia el río “y ahí lo van cargando según como lo colocaron en su tapesco y ahí va el gentío con San Francisco y así nos vamos para hacer su baño de San Francisco, para ponerle su ropa limpia, pues”.<sup>34</sup> El personaje-narrador, Diego Alfaro, recrea la escena del sueño cual si la estuviese viendo-viviendo-sufriendo; San Miguel persigue al Diablo para castigarlo:

¡Hasta lo siento: lastima mi corazón! Pero más que lo tiene mi corazón es miedo. Como lo miro que lo están dando de cintariza Santo Diablo Panzón, como lo hago recuerdo que hay petición de San Francisco, de San Baptista para que el San Miguel lo vaya a darme mi chinga... ¡Hay que lo empieza sufrimiento mi corazón!... Y cuando estoy para sentirlo su primer golpe de cintariza, entonces que lo despierto donde me ando dormido. Y así, lo quedo con espanto.<sup>35</sup>

Pues bien, viene a cuento Morales Bermúdez, más allá del sueño, por su estrecho vínculo con Arguedas. Ni Rosario Castellanos ni los literatos de Chiapas como Heraclio Zepeda –Rulfo se cuece aparte–

<sup>33</sup>Mario Vargas Llosa, “Ensoñación y magia en Los ríos profundos”, *José María Arguedas. Indigenismo y mestizaje cultural como crisis contemporánea*

*hispanoamericana*, Revista *Anthropos*, pp. 71-74. También en *La utopía arcaica*, op. cit., pp. 192-194.

<sup>34</sup>Jesús Morales Bermúdez, *Memorial del tiempo o vía de las conversaciones*, p. 15.

<sup>35</sup>*Ibid.*, p. 43.

lograron el aporte de Morales Bermúdez a las letras mexicanas, no sólo a la literatura etnoficcional sino también la transcultural al *atrapar* y traducir una modalidad del habla popular, el chol, en el norte de Chiapas que se conoce como castía o castilla; como lo aclara Morales Bermúdez:

Es una modalidad indígena de comunicarse en español; más aún es una modalidad ch'ol. Es de alguna manera una traducción. Quizá su virtud sea la de ofrecer la traducción de una concepción del mundo, de una filosofía, de una sensibilidad diferente. Es la búsqueda de acercar dos mundos a través del lenguaje.<sup>16</sup>

Arguedas comenta al final de "El sueño del pongo" que escuchó el relato en Lima de labios de un comunero de la provincia de Quispicanchis, Cuzco, y agrega:

El indio no cumplió su promesa de volver y no pude grabar su versión, pero ella quedó copiada en mi memoria... [y aquí el aspecto extraordinario que directamente lo hermana con el mexicano]. Hemos tratado de reproducir lo más fielmente posible la versión original, pero, sin duda, hay mucho de nuestra *propia cosecha* en su texto.<sup>17</sup>

Dos elementos *circunstanciales* que influyeron de manera determinante en la forma y concepción del relato final: el primero, no *poder grabar*; y el otro, inevitable en el oficio del creador: reproducción fiel pero con nuestra *propia cosecha*.

En el proceso de un mexicano, *Caxlán Urbano*, en convivencia fraterna con los choles, sobre todo de Tila y Sabanilla, Morales Bermúdez intuye la posibilidad de traducir una cosmovisión que permanecía en la tradición oral de los sabios choles y cuyo destino era la indiferencia o el olvido. Rompe con viejas prácticas que se servían de ancianos y comunidades; convive y comparte con los indios *sus jornadas de montaña y de pozol, sus veredas, sus suelos para pasar la noche, sus sufrimientos, goces y desvelos*. Se le agudiza la sensibilidad al escuchar la palabra chol, *la palabra verdadera, la palabra que se dice entre nosotros, la que da vida, la que da condición de pueblo y sobrevivencia*. También, a diferencia de sus camaradas antropólogos, posee el valor de rechazar la grabadora, memoria fidelísima, y tomar relativa distancia, temporal y espacial, de las charlas y encuentros con los ancianos. Aun el recurso de la tabla de notas es desestimado ante la aventura de la frágil y olvidadiza memoria, como bien lo apunta M. Dautier:

Las zonas de opacidad proporcionan el relieve que no da ninguna grabación. Si "el olvido es uno de los fundamentos de toda ficción en los niveles de lo imaginario y del discurso", memoria y olvido son ambos factores totalmente positivos, y es el olvido el que introduce soltura, flexibilidad, en una palabra: cambio por y en la realización individual. Si un motivo escapa repentinamente, más vale regresar, más vale volver a ver a la heroína que es la memoria de la ciudad perdida...<sup>18</sup>

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>17</sup> José María Arguedas, *¡Kachkaniraqmi!; Sigo siendo! Textos esenciales*, recopilación y notas de Carmen María Pinilla, p. 534.

<sup>18</sup> Martine Dautier, "Culturas de tradición oral y poderes de lo escrito" en "La palabra hablada", *Versión 6*, p. 27.

Y efectivamente fue lo que hizo durante toda su vida Arguedas y que en “El sueño del pongo” lo confirma plenamente. He aquí el portentoso hallazgo y posterior aporte a la literatura latinoamericana y universal que vincula a Morales Bermúdez con escritores de la talla de Arguedas y Guimarães Rosa, Roa Bastos y Rulfo, a la vez que lo coloca en un lugar privilegiado de la narrativa transcultural.

En esta ardua etapa de *interiorizar* toda una cosmovisión influyó la empatía entre dos universos culturales y una especie de deuda moral que el autor retribuye a quienes han abierto corazón y palabra genuinos. Tales protagonistas, como señala el *intermediario*,

[...] han venido a vivir un tiempo en mí, para no vivir solos, para no volvernos olvido. Con ello intento señalar que no existió un previo trabajo de rescate de materiales, de grabación, elaboración de diario de campo, fichas, sistematización, etcétera.<sup>19</sup>

De nuevo, el ejercicio pleno de una memoria que recupera estructuras mentales y lengua y que repite mecanismos estratégicos sensibles en el acto de escribir: *No he hecho sino abrir la memoria y estructurar los relatos*. En la dificultad entre escribir y registrar se opta por la reiteración: la presencia de aparatos mecánicos/electrónicos obstaculiza la genuina relación.

Otro de los estrechísimos vínculos entre estos escritores que se han atrevido a ser puentes de dos culturas, dos tradiciones, dos concepciones del univer-

so: veinte años después de la muerte de Arguedas, dice Morales Bermúdez en la justificación que realiza de *Memorial del tiempo*:

Este libro es testimonio de un lenguaje, como testimonio de lo que es la vida interna de estos hombres del campo, he procurado fidelidad a cuestiones fundamentales: a la sintaxis, al sentido de oralidad, a las formas de contar, mediante frases largas, interconexas. Tan largas como su desplazamiento en la sociedad, interconexas a la marginación y al desprecio de siglos.<sup>20</sup>

¿Testimoniar el fin de una cultura? ¿Testimoniar su decadencia y recoger despojos de un pasado deslumbrante y un presente en ruinas? Es testimonio de un lenguaje por medio de múltiples conversaciones, como método de trabajo, que permitió la recolección de numerosos arcaísmos lexicales, derivados de las viejas formas del español, y el descubrimiento

[...] de los variados puntos de vista con que el narrador elabora el texto interpretativo de una realidad, y se proyectan ambos niveles sobre un receptor-productor (Guimarães Rosa) que es un mediador entre dos orbes culturales desconectados: el interior regional y el externo universal.<sup>21</sup>

Por último, en una polémica que mantuvo Arguedas durante la mayor parte de su existencia como intelectual sobre la presencia del quechua contemporáneo –con todas las influencias habidas y por haber del castellano y que él expresó en el relato

<sup>19</sup> Jesús Morales Bermúdez, *Memorial del tiempo...*, p. 11.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>21</sup> Ángel Rama, *op. cit.*, p. 210.

del pongo—, nuevamente reitera diversas súplicas a los quechuólogos, a los muy regionalistas, que hablan el quechua arcaico y erudito, para que "que consideren este librito con indulgencia... ya que lo entregamos con amor y esperanza". Dice Arguedas:

Un análisis estilístico del cuento que publicamos y el de la narrativa oceánicamente vasta del folklore demostrará cómo términos castellanos han sido incorporados, me permitiría afirmar que diluidos, en la poderosa corriente de la lengua quechua, con sabiduría e inspiración admirables, que acaso se muestran bien en las frases: *tristeza sonqo* o *cielo huanta ñawinwan* que aparecen en este cuento... Para el estudio del quechua actual es un material muy rico, por la multiplicidad y complejidad con que se enlazan los sufijos y por la presencia de los términos castellanos o mixtos [...].<sup>22</sup>

En otras palabras, la resistencia de la cultura indígena-campesina frente al impacto modernizador se sustenta, aún más que en la pervivencia del nivel lexical, en un nivel más elevado, en cantidad y calidad, de los sistemas narrativos, que Ángel Rama avizora como un homólogo de las formas de pensar.<sup>23</sup> Como lo plantea Morales Bermúdez, se trata de llevar hasta las últimas consecuencias el esfuerzo de construir una totalidad con la idea de recuperar esas frases largas interconexas y aparentemente dispersas de las narraciones indígenas o vinculadas con el medio rural, pero ya ceñidas a una uni-

ficación que procede de los efectos modernizadores. Esto es, precisamente, lo que se propuso José María Arguedas en esa terrible lucha por domeñar un idioma y encontrar puentes que le permitiesen conciliar dos lenguas y, a la vez, descalificar inferioridad o superioridad de una u otra. Dicha cuestión nunca la entendieron los intelectuales colonizados.

## Bibliografía

- Arguedas, José María. *Formación de una cultura nacional indoamericana* (selecc. y prol. de Ángel Rama), 5ª ed. México, Siglo XXI, 1989.
- . *Relatos completos*. 2ª ed. a cargo de Jorge Lafforge. Buenos Aires, Losada, 1974.
- Escobar, Alberto. *Arguedas o la utopía de la lengua*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1984.
- Larco, Juan (comp. y prol.). *Recopilación de textos sobre José María Arguedas*. La Habana, Cuba, Casa de las Américas, 1976.
- Lienhard, Martin. *Cultura popular andina y forma novelesca*. México, Taller Abierto, 1998.
- . *La voz y su huella*. La Habana, Casa de las Américas, 1989.
- Maldonado, Ezequiel y Francisco Amezcua (eds). *Arguedas: la palabra que embruja. Un centenario con todas sus sangres*. México, Taller Abierto, 2013.
- Martínez, Maruja y Nelson Manrique (eds). *Amor y fuego. José María Arguedas. 25 años después*. Lima, Desco-Cepes, 1995.
- Morales Bermúdez, Jesús. *Memorial del tiempo o vía de las conversaciones*. México, INBA-Katún, 1986.

<sup>22</sup> José María Arguedas, *Sigo siendo...*, p. 535.

<sup>23</sup> Ángel Rama, *op. cit.*, p. 47. Véase T. Navarro Tomás, *La voz y la entonación de los personajes literarios*.

- Pinilla, Carmen María (recopilación y notas). *José María Arguedas. ¡Kachkaniraqmi! ¡Sigo siendo. Textos esenciales*. Perú, Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2004.
- Rama, Ángel (comp. y prólogo). *José María Arguedas. Señores e indios*. Buenos Aires, Calicanto, 1976.
- Rama, Ángel. *Transculturación narrativa en América Latina*. México, Siglo XXI, 1987.
- Vargas Llosa, Mario. *La utopía arcaica. José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

## Hemerografía

- Rovira, José Carlos (coord.). "José María Arguedas. Indigenismo y mestizaje cultural como crisis contemporánea hispanoamericana". *Anthropos*. Barcelona, 1992.



BEATRIZ GONZÁLEZ ORTUÑO / PAOLA GONZÁLEZ LÁZARO\*

## Perspectiva histórica de la relación cerebro-lenguaje

Historic perspective  
of the brain-language relationship

### Resumen

La afasia es una alteración del lenguaje que ocurre como consecuencia de daño cerebral en personas que han sido hablantes competentes de su lengua. Los primeros en interesarse en el estudio de la relación cerebro-lenguaje fueron los médicos al cuidado de los pacientes con afasia, quienes hicieron descripciones detalladas tanto clínicas como anatómicas; sin embargo, hasta que las investigaciones se hicieron desde los marcos formales de la lingüística, fue posible explicar el habla de los pacientes. Hoy día la perspectiva lingüística se complementa con el punto de vista de la ciencia cognoscitiva.

**Palabras clave:** afasia, historia, neurolingüística

### Abstract

Aphasia is a language impairment resulting from cerebral damage in persons who have been competent users of their own language. Doctors caring for aphasic patients were among the first who were interested in studying the relationship between brain and language. Although they made detailed clinical and anatomical descriptions, it wasn't until the investigations were made from a linguistic framework that it was possible to explain the language deficits of the patients. Nowadays the linguistic perspective complements the cognitive point of view.

**Key words:** aphasia, history, neurolinguistics

El lenguaje es una facultad humana por demás relevante y significativa. De ahí que cuando dicha facultad se pierde como consecuencia de una lesión, ha sido muy intrigante a lo largo de la historia. El objetivo del presente artículo es hacer una revisión cronológica del papel que ha tenido el estudio de las afasias en el entendimiento de la relación cerebro-lenguaje.

## Primeras descripciones

Entre los primeros documentos que relacionan la pérdida del lenguaje con una lesión en la cabeza se encuentran los papiros quirúrgicos egipcios que datan de los años 3000 y 2500 a.C. Los encontró Edwin Smith y posteriormente los descifró James Henry Breasted en 1930.<sup>1</sup> Los papiros contienen la referencia más antigua del cerebro en todos los registros escritos: "En ellos se describen los síntomas, el diagnóstico y el pronóstico de dos pacientes con daño en la cabeza y fracturas en el cráneo".<sup>2</sup> Los escritos aseveran que "la pérdida del habla era resultado de algo que entraba desde afuera" como el "aliento de un dios o de la muerte" y que el paciente "quedaba mudo en su tristeza".<sup>3</sup> Se sugiere que la pérdida del lenguaje se podía tratar con diversos medicamentos y rituales; sin embargo, no existe registro del resultado de dichos tratamientos.

Por otra parte, se sabe que los autores de los samhitas, un texto clásico de medicina hindú del siglo I d.C., también

describieron la pérdida del lenguaje. Los samhitas se basaban en tradiciones ancestrales, algunas del segundo milenio antes de Cristo. Aunque no tan antiguos como los papiros quirúrgicos de Edwin Smith, los samhitas dejaron en claro que "las alteraciones del lenguaje habían sido siempre de gran interés para los médicos".<sup>4</sup>

En el siglo V a.C. Hipócrates, el padre de la medicina, mencionó que el cerebro es el órgano del raciocinio o director del espíritu en franca oposición a la idea imperante en la época, que atribuía las enfermedades a los dioses y colocaba al corazón como el centro de la actividad corporal. Sin duda, los médicos de la escuela de Hipócrates observaron alteraciones adquiridas del lenguaje; empero, debido a que no existen traducciones exactas, no es posible tener la certeza de si conocían el origen de tales alteraciones.<sup>5</sup>

Trescientos años más tarde, Plinio el Viejo, Celso, Sorano de Éfeso y Galeno fueron los principales representantes de la medicina romana. En sus escritos describieron alteraciones del habla y del lenguaje. Aunque las descripciones de Plinio en su *Historia natural* fueron aisladas, escribió: "Se supo de un hombre que recibió una pedrada en la cabeza y solamente olvidó como leer y escribir".<sup>6</sup> Celso, como la mayoría de sus predecesores griegos y romanos, creía que la lengua y no el cerebro era la fuente de la mayoría de las alteraciones del lenguaje; por tanto, proponía masajes y gárgaras para relajar la lengua de su parálisis. En contraste, Sorano de Éfeso señaló que mientras la pa-

<sup>1</sup> Stanley Finger, *Origins of neuroscience. A history of the explorations into brain function*, p. 371.

<sup>2</sup> Erik Kandel y James Schwartz, *Principles of neural science*, contraportada.

<sup>3</sup> Hildred Schuell, *Afasia en adultos según Schuell. Diagnóstico, pronóstico y tratamiento*, p. 19.

<sup>4</sup> Stanley Finger, *Origins of neuroscience. A history of the explorations into brain function*, p. 371.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Arthur Benton y Robert Joynt, *Primeras descripciones de la afasia*, p. 4.

rálisis de la lengua provoca alteraciones en la articulación, se podía distinguir de los casos de pérdida del lenguaje resultantes de alguna otra enfermedad, la cual no se especificaba. Por su parte, Galeno señaló que existía una relación entre la vida espiritual y el cerebro. Esto se puede considerar uno de los primeros intentos por localizar las funciones psíquicas en distintas regiones cerebrales.

## De la Edad Media al siglo XVIII

Los historiadores están de acuerdo en que durante la Edad Media se aportó muy poco conocimiento acerca de la relación que existe entre el cerebro y el lenguaje. A pesar de ello, las doctrinas clásicas no fueron cuestionadas. Existen nuevas descripciones a partir del Renacimiento.

En el siglo xv, Antonio Guaneiro presentó dos casos de pacientes con pérdida del habla:

Tengo bajo mi cuidado a dos ancianos, uno de los cuales no sabe más de tres palabras... el otro raramente o nunca menciona el nombre correcto de alguien. Cuando llama a alguien, no lo llama por su nombre.<sup>7</sup>

Guaneiro interpretó los problemas como una afección del órgano de la memoria, el cual podía retener muy poco o nada.

En 1673, Johan Schmidt estudió a un paciente, quien tras sufrir un infarto cerebral era incapaz de expresar sus sentimientos ya que sustituía una palabra por otra. Se trata del primer caso en que se

describen con claridad las parafasias;<sup>8</sup> además, establece una diferencia entre las palabras incorrectas por omisión, sustitución o alteración del orden de los fonemas, de la dificultad motora para producirlas.

A su vez, Peter Rommel (1683) describió a un paciente que perdió el habla y no era capaz de repetir siquiera frases sencillas; sin embargo, podía recitar con claridad versos bíblicos y varios rezos. Designó este caso como una "extraña afonía",<sup>9</sup> pero hoy se sabe que el lenguaje automático (series que se han repetido de manera continua) puede preservarse aun cuando el lenguaje espontáneo esté severamente alterado.

Posteriormente en 1742, Carl Linné estudió la relación que existe entre los defectos de la escritura y los del habla. Fue el primero en notar la coincidencia entre alteraciones del lenguaje oral y del lenguaje escrito.<sup>10</sup>

Giovanni Batista Morgagni publicó en 1762 una monografía con numerosas descripciones de casos de alteraciones en el lenguaje, las cuales tienen tres características dignas de mencionarse:<sup>11</sup> la primera es la observación de que aun cuando los pacientes no podían hablar, conservaban la capacidad para comprender el lenguaje; la segunda es la coincidencia entre los trastornos motores del lenguaje y la hemiplejía derecha; y la tercera es el énfasis de que la pérdida del lenguaje se asociaba frecuentemente con un infarto cerebral. Al realizar autopsias de varios

<sup>8</sup> Stanley Finger, *op. cit.*, p. 372.

<sup>9</sup> Arthur Benton y Robert Joynt, *op. cit.*, p. 9.

<sup>10</sup> Stanley Finger, *op. cit.*, p. 373.

<sup>11</sup> Arthur Benton y Robert Joynt, *op. cit.*, p. 14.

<sup>7</sup> Arthur Benton y Robert Joynt, *op. cit.*, p. 6.

de sus pacientes, encontró lesiones en el hemisferio cerebral izquierdo.

Johan Gesner (1738-1801) publicó en 1770 una monografía titulada "Amnesia del lenguaje". Con base en seis casos, atribuyó los trastornos en el lenguaje de sus pacientes a un deterioro específico en la memoria verbal. Este deterioro consistía en la incapacidad para asociar las imágenes y las ideas abstractas con símbolos verbales. Gesner pensaba que el uso inapropiado de palabras y términos e incluso la formulación de palabras nuevas (neologismos) eran resultado de asociaciones inadecuadas entre pensamientos y palabras.<sup>12</sup>

Años después, Alexander Crichton retomó la propuesta de Gesner y concluyó que las alteraciones del lenguaje se debían a un defecto en la asociación entre las ideas y su expresión: "A pesar de que la persona tiene una noción clara de lo que quiere decir, no puede pronunciar las palabras que deberían caracterizar sus pensamientos".<sup>13</sup>

Hasta ese momento se contaba sólo con descripciones de casos aislados y se habían observado las principales manifestaciones de alteraciones lingüísticas tanto en el lenguaje oral como en el escrito. Sin embargo, no se había planteado un modelo teórico que cobijara todos los términos; además, debido a que la base de los problemas del lenguaje no se había comprendido, los médicos de la época no sabían cómo tratar a sus pacientes. "Algunos de los tratamientos usuales eran la sangría (con o sin sanguijuelas), succión

con ventosas y cortar el frenillo para dar mayor movilidad a la lengua."<sup>14</sup>

## Frenología: Franz Joseph Gall y Jean-Baptiste Bouillaud

En la primera mitad del siglo XIX, a consecuencia de la fusión de la anatomía, la biología del desarrollo, la fisiología y el estudio del comportamiento, surgió la frenología. El término procede del griego *phrenos*: mente y *logos*: conocimiento o ciencia. Se trataba, pues, de la ciencia de la mente. La corriente planteaba que era posible ubicar las facultades morales, intelectuales y espirituales del hombre mediante la palpación de las protuberancias del cráneo (craneoscopia). Además de localizar funciones como la memoria visual y auditiva o la orientación en el espacio, figuraban también otras funciones mentales más elaboradas y abstractas, como la sociabilidad, el instinto de perpetuación de la especie, la generosidad o el amor materno. Los frenologistas, encabezados por el médico y neuroanatomista Franz Joseph Gall, creían que el grado de prominencia de una región del cerebro indicaba qué tan desarrollada estaba la función que desempeña. Pensaban que así como el tamaño de un músculo aumenta con el ejercicio, al desarrollar una facultad específica incrementaba el tamaño del cerebro, el cual se reflejaba en la forma externa del cráneo como protuberancias.

Gall describió dos órganos del lenguaje: uno para la articulación y el otro para la memoria de las palabras, ambos en el lóbulo frontal. Presuntamente notó una relación entre las personas con habili-

<sup>12</sup>Stanley Finger, *op. cit.*, p. 373.

<sup>13</sup>Arthur Benton y Robert Joynt, *op. cit.*, p. 7.

<sup>14</sup>Stanley Finger, *op. cit.*, p. 373.

dades verbales muy desarrolladas y la prominencia de sus ojos e intuyó que tal prominencia era causada por la hipertrofia de las regiones supraorbitales (porciones anterior e inferior de los lóbulos frontales).

Las observaciones y las cuidadosas disecciones llevadas a cabo por Gall le sirvieron de base para realizar el mapa más elaborado de la superficie cerebral propuesto hasta entonces, el cual pasó a ser una topografía diferenciada de las actividades del espíritu y la mente.

Jean-Baptiste Bouillaud, discípulo de Gall, apoyó fuertemente la idea de la localización cortical del lenguaje. Continuando con los intentos por hallar una correlación anatómica con las distintas funciones, en 1825 dividió la actividad del lenguaje hablado en dos momentos: crear palabras para transmitir ideas y articular estas palabras. Se hace así la distinción entre lenguaje interno y lenguaje externo.

Hay que distinguir dos causas que provocan la pérdida del lenguaje, cada una a su manera: una destruyendo el órgano de la memoria para las palabras, la otra impidiendo la transmisión nerviosa que dirige la articulación.<sup>15</sup>

Una vez que revisó alrededor de 500 casos y acumuló evidencia contundente acerca de la localización del lenguaje en los lóbulos frontales, Bouillaud se atrevió a hacer una de las más famosas apuestas en la historia de las ciencias cerebrales: "Aquí ofrezco 500 francos a cualquiera que traiga un ejemplo de una lesión profunda en los lóbulos anteriores del cerebro sin una alteración del lenguaje".<sup>16</sup>

La frenología cayó en desprestigio debido a las personas que hacían demostraciones populares y lucraban con ella. Incluso Bouillaud, quien fuera miembro fundador de la Sociedad Frenológica, se alejó de esta corriente ya que no podía aceptar que la craneoscopia fuera un método viable para estudiar la función cerebral.

### Localizacionismo: Pierre Paul Broca

En 1861, Ernest Aubertin, yerno de Bouillaud, organizó un debate acerca de las teorías frenológicas en la Sociedad Antropológica de París. A su vez, Pierre Paul Broca, cirujano y antropólogo afamado, presentó al paciente Leborgne, quien a pesar de no tener parálisis de la lengua, presentaba una expresión oral limitada a la sílaba "tan" (por esta razón, en el hospital donde trabajaba como conserje se referían a él como *monsieur Tan*). Leborgne tenía buena comprensión de lo que se le decía, podía comunicarse por medios no lingüísticos y conservaba su inteligencia; padecía también parálisis en el brazo y la pierna derecha. En la autopsia, Broca encontró una lesión extensa producida por un quiste en el pie de la primera circunvolución frontal, zona que actualmente se denomina área de Broca. A la pérdida de la facultad del lenguaje articulado, Broca le dio el nombre de afemia (el término *afasia* lo ideó Armand Trousseau en 1865). Ésta es la primera relación clínico-patológica, con la cual se fundó la corriente localizacionista y empezó el período de investigación sistemática de las

<sup>15</sup> Arthur Benton y Robert Joynt, *op. cit.*, pág. 25.

<sup>16</sup> Stanley Finger, *op. cit.*, p. 377.

alteraciones del lenguaje. Por ello, el informe clínico de Broca ha sido considerado “el más importante del siglo XIX”.<sup>17</sup>

Broca estudió a ocho pacientes con características similares que presentaban lesiones en esta región. En cada uno de ellos, la lesión se localizaba en el hemisferio cerebral izquierdo. Tal descubrimiento permitió a Broca anunciar en 1864 uno de los principios más famosos del funcionamiento cerebral: “*Nous parlons avec l’hémisphere gauche!*” (“¡Hablamos con el hemisferio izquierdo!”). Esto contradecía la muy general ley biológica de que los órganos simétricos tienen funciones idénticas.

La divulgación de los hallazgos de Broca fue un éxito para la frenología; además, permitió diferenciar dos tipos de comunicación: la lingüística y la no lingüística. Entre la comunicación lingüística se distinguió la comprensión y la expresión y se localizó esta última capacidad en el área de Broca. Hizo también observaciones referentes a las asimetrías cerebrales, que se confirmaron algunos decenios después; asimismo

Broca instauró la afasia, es decir, el estado patológico en que se trastorna el lenguaje por causa de una lesión cerebral, como objeto de estudio privilegiado para la investigación de las relaciones entre el cerebro y el lenguaje.<sup>18</sup>

## Conexionismo: Carl Wernicke

A partir de Broca se describieron muchos casos de pacientes afásicos; sin embargo, no había ninguna teoría capaz de explicarlos. Carl Wernicke, físico y neuropsiquiatra alemán de 28 años, formuló el primer marco teórico para explicar la sintomatología de los pacientes. Su propuesta fue especialmente relevante en el desarrollo de la investigación de las áreas cerebrales en las que se basa el lenguaje. En 1876 publicó un trabajo, hoy clásico, con el título “*The symptom complex of aphasia: A psychological study on anatomical basis*” (“El conjunto de síntomas en la afasia: un estudio psicológico con bases anatómicas”).

En dicho documento delineó un nuevo tipo de afasia. Mientras los pacientes de Broca podían entender pero no hablar, los de Wernicke podían hablar pero no entender. Tenían lenguaje fluido, buena entonación y articulación; sin embargo, su lenguaje no tenía sentido y los pacientes mostraban un trastorno considerable en la comprensión verbal (la no verbal estaba intacta).

Wernicke encontró una lesión diferente de la descrita por Broca: en el tercio medio de la primera circunvolución temporal izquierda. La zona se yuxtaponía directamente con la corteza auditiva primaria, por lo cual era razonable pensar que se tratara de un depósito de las formas auditivas (formas fónicas) de las palabras.

Los trabajos realizados por Broca y Wernicke establecieron dos centros cerebrales del lenguaje: uno motor y otro sensorial. Si estos centros se lesionan provocan dos tipos de afasia distintos: afasia de Broca (o motora) y afasia de Wernicke (o sensorial).

<sup>17</sup> Julio González Álvarez, *Breve historia del cerebro*, p. 78.

<sup>18</sup> José Marcos-Ortega, *Cerebro y lenguaje*, p. 259.

Con base en dichos antecedentes, Wernicke ideó la noción de flujo de información y con ella tuvo la genialidad de predecir un tercer tipo de afasia. En el acto de hablar, la forma fónica de las palabras fluye del área de Wernicke a la de Broca, donde se articulan (del polo auditivo al polo motor). Si una lesión afectara la vía que conecta ambos polos, los pacientes tendrían alteraciones en la expresión similares a los de la afasia sensorial, pero sin trastornos en la comprensión. Este tipo de alteración se denominó *afasia de conducción*. Finalmente, un cuarto tipo de afasia, la afasia total, resultaba de una lesión extensa que afectara tanto el área de Broca como el área de Wernicke. Los pacientes presentarían alteraciones en la comprensión y en la expresión.

En relación con el lenguaje escrito, Wernicke pensaba que éste se afectaba en la misma medida que en el lenguaje oral. Es decir, consideraba que la lectura y la escritura no eran habilidades independientes del lenguaje hablado; por tanto, "no proponía un centro específico para la lectoescritura en el cerebro".<sup>19</sup>

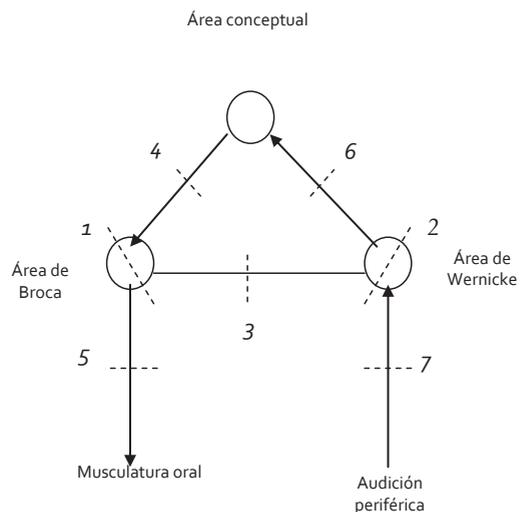
De esta manera, Wernicke hizo una primera clasificación de los síndromes afásicos y un modelo teórico de las relaciones cerebro-lenguaje desde el cual era posible predecir nuevos síndromes. Su propuesta se conoce como conexionista, pues las funciones cerebrales son resultado de la actividad de diferentes centros cerebrales interconectados.

## Modelo conexionista clásico: Ludwig Lichtheim

Lichtheim elaboró en 1885 una propuesta formal del modelo conexionista, en la cual los diversos tipos de afasia eran resultado de una lesión en los centros cerebrales del lenguaje o en las vías que los conectan.

Las áreas cerebrales vinculadas con el lenguaje son:

- Área de Broca relacionada con la expresión.
- Área de Wernicke encargada de la comprensión.
- Área conceptual.
- Musculatura oral.
- Audición periférica.



**Figura 1.** Modelo de Wernicke-Lichtheim. Las líneas punteadas indican la localización de las lesiones, mientras que las flechas señalan la dirección en que fluye la información.

<sup>19</sup>Stanley Finger, *op. cit.*, p. 380.

El modelo predice siete síndromes afásicos:

- Afasia motora con trastornos en la expresión por lesión en el área de Broca.
- Afasia sensorial con trastornos en la comprensión por lesión en el área de Wernicke.
- Afasia de conducción con trastornos en la repetición por lesión en las vías que conectan el área de Broca y el área de Wernicke.
- Afasia motora transcortical con trastornos en la expresión y repetición intacta, por lesión en las vías entre el área de Broca y el área conceptual.
- Afasia motora subcortical con trastornos exclusivos en la articulación por lesión en las vías que unen el área de Broca con la musculatura oral.
- Afasia sensorial transcortical con trastornos en la comprensión y repetición intacta, por lesión en las vías que conectan el área de Wernicke y el área conceptual.
- Afasia sensorial subcortical o sordera verbal por lesión en las vías entre el área de Wernicke y la audición periférica.

En el marco del conexionismo, Jules Dejerine describió de manera detallada la alexia sin agrafia. En esta alteración, los pacientes conservan la habilidad para escribir, pero no son capaces de leer, ni siquiera lo que ellos han escrito.

Dejerine explicó el trastorno en términos de una desconexión entre los hemisferios cerebrales que impide transmitir la información visual del hemisferio derecho

intacto al centro del lenguaje escrito en el hemisferio izquierdo.<sup>20</sup>

Hoy día, la explicación de Dejerine sigue vigente.

### Modelo jerárquico: John Hughlings Jackson

Jackson (1835-1911) fue el primero en oponerse al localizacionismo estrecho y propuso una concepción radicalmente distinta acerca de la relación cerebro-lenguaje. Consideraba que las actividades mentales superiores, incluido el lenguaje, eran resultado de la superposición de funciones cada vez más complejas acerca de capacidades básicas. Propuso al respecto que las áreas cerebrales estaban organizadas de manera jerárquica en tres niveles:

- *Nivel inferior*: espinal o del tallo cerebral. Funciones básicas, automáticas, involuntarias y dependientes de los estímulos (por ejemplo, respiración, ritmo cardíaco, ciclos de sueño y vigilia).
- *Nivel intermedio*: corteza motora o sensorial. Existe cierta independencia de los estímulos externos, así como ejecución estereotipada (por ejemplo, marcha, reflejos y posturas).
- *Nivel superior*: lóbulos frontales. Funciones voluntarias, las cuales se inhiben y modifican las partes más primitivas (por ejemplo, razonamiento, lenguaje, memoria y atención).

<sup>20</sup>José Marcos-Ortega, *op. cit.*, p. 261.

Cada función se representa en los tres niveles. De esta forma, rompe con el localizacionismo, ya que una misma función se realiza con la participación de varias estructuras cerebrales. En relación con el lenguaje, para Jackson, los pacientes afásicos tenían una alteración en el nivel superior (lenguaje proposicional), por lo cual su habla reflejaba el carácter restringido, estereotipado y automático del nivel inferior (palabras aisladas, frases hechas, canciones y plegarias).

### **Modelos globales: Pierre Marie, Karl Lashley y Kurt Goldstein**

Con apego a las nuevas teorías antilocacionistas, surgen los modelos holistas o globales. Su característica principal es considerar que la alteración de una capacidad funcional única es la causa predominante de todos los síntomas y tipos de afasias.

En 1906, Pierre Marie volvió a examinar los cerebros que Broca estudió y observó que las lesiones de los pacientes se localizaban no sólo en el área de Broca, sino también había otras zonas dañadas. Negó así la existencia de la afasia motora por lesión exclusiva en el área de Broca. Esto originó la necesidad de revisar y adecuar todos los postulados hechos hasta esa época.

Para sostener sus afirmaciones, Marie elaboró una prueba sencilla con el fin de explorar la comprensión lingüística, en la que todos los pacientes afásicos fracasaban. Con esta base, argumentó que existía una forma única de afasia: la afasia de Wernicke, en la cual la comprensión estaba afectada como parte de una alteración en lo que llamó *inteligencia general*. La di-

ferencia en el lenguaje expresivo de los pacientes se debía a una perturbación en el aparato motor. Su postura fue tan radical que afirmó: "Sólo existe una afasia: la afasia de Broca es la de Wernicke más una anartria". La contribución más importante de Marie fue la insistencia en que se examinara de manera sistemática a los pacientes con pruebas de dificultad progresiva, para no pasar por alto los síntomas leves.

En 1929, entre la escuela holista, Karl Lashley formuló el principio de acción masiva, con el cual sostiene que el cerebro funciona como un todo y que las áreas sanas toman la función de las dañadas. También enunció la ley de la equipotencialidad, la cual postula que cuando una zona del cerebro está lesionada, las restantes tienen la misma capacidad para realizar la actividad que desempeñaba. Actualmente estos dos principios siguen vigentes en el estudio de la plasticidad cerebral.

Otro de los psicofisiólogos totalistas es Kurt Goldstein, psiquiatra alemán que emigró a Estados Unidos durante el nazismo. Tuvo la oportunidad de estudiar a un grupo de heridos en la cabeza por efectos de metralla y concluyó que la región de la herida era irrelevante pues todas las lesiones, en especial las del lóbulo frontal, daban lugar al mismo efecto: la pérdida de la conducta abstracta. Para él, la conducta abstracta requería que la persona considerara la situación, percibiera sus potencialidades y se ajustara a éstas o las modificara; en cambio, la conducta concreta se caracteriza por ser inflexible y rígida, sin necesidad de ajustes. En la vida cotidiana se alternan ambos tipos de conductas, lo cual depende de la situación y la tarea por realizar. Debido a que el lenguaje es abstracto, en la afasia se

pierde tanto la capacidad de producirlo como de procesarlo. Las variedades de la afasia son diversas manifestaciones de la incapacidad patológica de los pacientes para conseguir dicha actitud abstracta.

## Perspectiva lingüística de las afasias: Roman Jakobson

En ese momento, el estudio de la relación entre el cerebro y el lenguaje contaba con muchos datos clínicos pero pocas perspectivas teóricas sustentables. Las investigaciones las habían realizado médicos, quienes eran expertos anatomistas y observadores cuidadosos, pero no contaban con conocimientos en lingüística. El estudio de la afasia se basaba en conceptos básicos, como expresión/compreensión, lenguaje/habla (articulación) y lenguaje oral/lenguaje escrito. Por tanto, los nuevos hallazgos resultaban contradictorios o difíciles de comprender. "Al enfocar las investigaciones desde los marcos formales de la lingüística fue posible plantear explicaciones más precisas."<sup>21</sup>

Roman Jakobson fue uno de los primeros lingüistas en estudiar la patología del lenguaje. En 1940 sugirió que el orden en que los niños adquieren los fonemas es susceptible de recibir una caracterización universalmente válida si se les estudia en términos de adquisición de oposiciones. En contrapartida, "afirmó que el orden en que tales oposiciones se pierden en la afasia es inverso al orden de adquisición".<sup>22</sup> Esto constituye la primera evidencia a favor de que "los trastornos del lenguaje

serán sistemáticos si se les estudia desde una perspectiva lingüística".<sup>23</sup>

En cuanto a las afasias, Jakobson propuso que "los pacientes pueden presentar trastornos en la selección de las unidades lingüísticas o en su combinación".<sup>24</sup> Estos procesos pueden perturbarse de manera independiente y dar origen a manifestaciones clínicas distintas. Tal suposición fue uno de los pilares que dio origen a la clasificación de las afasias de Luria. De acuerdo con esta taxonomía, los diferentes tipos de afasia son resultado de alteraciones en la selección o combinación de unidades en cada nivel de descripción lingüística, desde el fonético hasta el discursivo.

Según Luria Alexander Romanovich:

[...] las lesiones de las regiones anteriores del cerebro provocan alteraciones en la combinación de las unidades lingüísticas, mientras que las lesiones de las regiones posteriores alteran los procesos de selección tanto en la expresión como en la comprensión.<sup>25</sup>

Como se ve,

la división del cerebro aceptada hasta entonces en zonas anteriores y posteriores se relaciona no con la expresión y la comprensión del lenguaje, sino con los procesos lingüísticos sintagmáticos y paradigmáticos, respectivamente.<sup>26</sup>

<sup>21</sup> José Marcos-Ortega, *op. cit.*, p. 268.

<sup>22</sup> Roman Jakobson y Halle Morris, *op. cit.*, p. 102.

<sup>23</sup> David Benson y Alfredo Ardila, *op. cit.*, p. 21.

<sup>24</sup> Roman Jakobson, *op. cit.*, p. 199.

<sup>25</sup> Luria Alexander Romanovich, *op. cit.*, p. 45.

<sup>26</sup> José Marcos-Ortega, *op. cit.*, p. 276.

## Modelo de procesos: Alexander Romanovich Luria

Luria analizó en la Clínica de Trastornos Nerviosos del Instituto de Medicina Experimental de la Unión Soviética más de 800 casos de pacientes con lesiones cerebrales a consecuencia de la guerra. Sus estudios dieron origen a la neuropsicología, disciplina científica cuyo objetivo básico es el análisis cualitativo de los trastornos de las facultades mentales superiores, con lo cual se considera un complemento importante de la neurología clásica.

En la neuropsicología se encuentra la neurolingüística, que tiene como objetivo principal establecer una relación entre las habilidades lingüísticas y las áreas cerebrales encargadas de llevarlas a cabo.

Para Luria, las facultades mentales superiores, como la atención, la memoria y el lenguaje, están organizadas en sistemas funcionales. Una función se define como una actividad con un fin específico; a su vez, cada sistema funcional es resultado de la coordinación de procesos, además de ser dinámico y se modifica a lo largo del desarrollo. Igualmente, se distribuye en una constelación de zonas de la corteza cerebral y de estructuras subcorticales que cooperan en su acción.

Respecto al lenguaje, cada una de sus áreas (expresión, comprensión, denominación y repetición) es un sistema funcional complejo formado por diversos subcomponentes, con una localización cerebral específica. La totalidad de una conducta es el resultado de la interacción entre distintas regiones cerebrales. Una lesión afecta de forma selectiva los subcomponentes del sistema, con lo cual la

desintegración del lenguaje varía de un paciente a otro.

De esas observaciones surgió en 1958 la primera clasificación de las afasias según Luria. En ella y en sus posteriores modificaciones tiene en cuenta aspectos lingüísticos y neurológicos. Igualmente, sus métodos y teorías son una síntesis de las tendencias opuestas de localizacionismo y totalismo y permiten explicar muchos fenómenos conductuales relacionados con lesiones en el cerebro.

Fuera de la desaparecida Unión Soviética, la obra de Luria se ha difundido en varios idiomas y aún es una referencia imprescindible para los interesados en la neuropsicología. A partir de entonces, la investigación de la relación entre el cerebro y el lenguaje se ha estudiado desde diversos puntos de vista. La perspectiva lingüística ha prevalecido; no obstante, aún hoy día se encuentran múltiples trabajos realizados únicamente desde el campo de la neurología.

## Panorama actual

Uno de los desarrollos intelectuales más importantes de 1970 a la fecha ha sido el nacimiento de un nuevo campo interdisciplinario llamado *ciencia cognoscitiva*, el cual se enfoca en el estudio de la mente.<sup>27</sup>

En la ciencia cognoscitiva se integran los investigadores en las áreas de lingüística, psicología, computación, filosofía y neurociencia, quienes plantean preguntas acerca de la naturaleza de la mente

<sup>27</sup>Neil Stillings, et al., *Cognitive science. An introduction*, p. 1.

humana y han diseñado métodos de investigación similares y potencialmente complementarios. Los científicos cognitivos tienen como objetivo entender el lenguaje, la percepción, la atención, el pensamiento, la memoria, el aprendizaje y otros fenómenos mentales.

El enfoque cognoscitivo interpreta los trastornos afásicos con base en los modelos de procesamiento del lenguaje: cada trastorno se explica como consecuencia de la alteración de alguno de los componentes que integran el sistema de procesamiento lingüístico. Esto se conoce como modularidad, al entender que el sistema cognoscitivo consta de un conjunto de procesos o módulos, cada uno de los cuales se encarga de realizar una tarea específica. De esta forma, es posible explicar no sólo los síndromes, sino también los síntomas mediante análisis más depurados. Ello se traduce, tanto en la práctica clínica como en la investigación, en describir el nivel de procesamiento lingüístico afectado, en vez de limitarse a dar una etiqueta diagnóstica. Las técnicas de neuroimagen funcional apoyan también el concepto de modularidad, pues cuando una persona realiza una tarea no se produce una activación general del cerebro, sino que, según el tipo de tarea que realice, se activan zonas cerebrales distintas.

La neurolingüística, que forma parte de la ciencia cognoscitiva, se encarga de estudiar a profundidad la relación que existe entre el cerebro y el lenguaje. Asimismo, se ocupa de investigar los sustratos neurológicos a los que se atribuyen la comprensión y la producción del lenguaje humano:

el cual implica procesar fonemas y combinarlos para formar palabras, combinar palabras para formar oraciones, extraer los significados de las palabras individuales y los mensajes de las oraciones, y entender el sentido retórico o metafórico de las frases, entre otras habilidades.<sup>28</sup>

Para ello, analiza el desempeño de las personas en condiciones de normalidad y de patología tanto adquirida como del desarrollo, a la vez que usa diseños experimentales, así como métodos de neuroimagen para monitorear en vivo la actividad cerebral y localizar las áreas que se encargan de realizar diversas tareas lingüísticas.

El estudio de los pacientes que han sufrido una lesión cerebral constituye una valiosa fuente de información respecto al funcionamiento de la mente humana. En el caso de los pacientes afásicos, permite un abordaje comprensivo de su alteración lingüística, que facilita diseñar pruebas diagnósticas y establecer programas de rehabilitación adecuados.

Existe un intercambio entre la teoría y la práctica, de tal suerte que la neurociencia cognoscitiva utiliza los datos del lenguaje de los pacientes para poner a prueba sus teorías, mientras que la clínica utiliza las teorías acerca del funcionamiento del sistema cognoscitivo para interpretar la conducta de los pacientes y diseñar actividades terapéuticas exitosas para su rehabilitación.<sup>29</sup>

<sup>28</sup>Fernando Cuetos, *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*, p. 2.

<sup>29</sup>Paola González Lázaro y Beatriz González Ortuño, *Afasia. De la teoría a la práctica*, p. 23.

## Bibliografía

- Benson, David y Alfredo Ardila. *Aphasia. A clinical perspective*. EUA, Oxford University Press, 1996.
- Cuetos, Fernando. *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. España, Editorial Médica Panamericana, 2012.
- Finger, Stanley. *Origins of neuroscience. A history of the explorations into brain function*. EUA, Oxford University Press, 1994.
- González Álvarez, Julio. *Breve historia del cerebro*. Barcelona, Editorial Crítica, 2010.
- González Lázaro, Paola y Beatriz González Ortuño. *Afasia. De la teoría a la práctica*. México, Editorial Médica Panamericana, 2012.
- Jakobson, Roman y Halle Moris. *Fundamentos del lenguaje*. Madrid, Ciencia Nueva, 1956.
- . *Lenguaje infantil y afasia*. España, Ayuso, 1971.
- Kandel, Eric y James Schwartz. *Principles of neural science*. Nueva York, Raven Press, 1985.

- Luria, Alexander Romanovich. *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona, Toray-Masson, 1980.
- Marcos-Ortega, José. "Cerebro y lenguaje". De la Fuente, Ramón y Álvarez Leefmans, Francisco (eds.). *Biología de la mente*. México, El Colegio Nacional/Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Schuell, Hildred. *Afasia en adultos según Schuell. Diagnóstico, pronóstico y tratamiento*. Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana, 1976.
- Stillings, Neil et al. *Cognitive science. An introduction*. Massachusetts, MIT Press, 1995.

## Hemerografía

- Benton, Arthur y Robert Joynt. "Primeras descripciones de la afasia", *Separata del acta audiológica y foniatría hispanoamericana*, vol. x, 1973.



ALFREDO DURAND RIVERA/CELIA REYES LEGORRETA/  
EFRÉN ALATORRE MIGUEL/GERMÁN MENDOZA BARRERA\*

## Conciencia fonológica desde el punto de vista clínico terapéutico

The phonological awareness  
from the therapeutic-clinical viewpoint

### Resumen

El desarrollo de la conciencia fonológica es una característica del periodo de alfabetización, en el que intervienen tanto la toma de conciencia de los fonemas, como el desarrollo de la habilidad para utilizarlos. En este artículo se pretende hacer una reseña de su aplicación terapéutica en el entorno clínico.

**Palabras clave:** fonología, conciencia fonológica, lingüística, lectura, fonemas

### Abstract

The development of phonological awareness is a characteristic of literacy period, involving the awareness of phonemes, in addition to developing of the ability to make use of them. This article is intended to provide an overview of its therapeutic application in the clinical setting.

**Key words:** phonology, phonological awareness, linguistics, reading, phonemes

## Introducción

La conciencia fonológica se define como la capacidad para analizar y segmentar los componentes del habla (palabras, rimas, sílabas, sonidos y fonemas), así como para realizar operaciones complejas con ellos. De este modo, es una habilidad metalingüística. Esta capacidad permite al niño dominar las reglas de correspondencia grafema-fonema y es crucial para el aprendizaje de la lectura y de una segunda lengua. Dichos aprendizajes deben hacer corresponder tanto el lenguaje oral como el lenguaje escrito, a la vez que descomponen cada palabra en fonemas y asocian cada letra o grupo de letras con estos fonemas.<sup>1, 2, 3</sup>

La conciencia fonológica también permite a los hablantes operar con los fonemas, integrarlos o articularlos en una palabra, o invertir el ordenamiento secuencial de los sonidos de una palabra, por ejemplo: unir en secuencias articuladas los fonemas de las letras /c/a/s/a/ para leer /casa/ o invertir la palabra /mil/ para pronunciar /lim/. Su ejecución requiere tomar conciencia de los sonidos (fonemas) que corresponden a las letras mencionadas, para realizar operaciones con segmentos verbales.<sup>4, 5</sup>

Una definición alternativa la considera la habilidad para reconocer al len-

guaje como divisible y así reflexionar en la existencia de elementos distintivos no significativos del lenguaje oral, para manipular los sonidos de una emisión verbal.<sup>6, 7</sup>

Esta conciencia fonológica se manifiesta entre los 3 y los 7 años de edad. Entre los procesos cognitivos asociados con ella figuran la percepción visual, el movimiento ocular, la asociación visuo-auditiva, el reconocimiento auditivo, el procesamiento fonológico, la memoria visual, la memoria auditiva, la expresión oral, el reconocimiento auditivo y los procesos verbales superiores. Un análisis de tales procesos indica que no todos ellos se encuentran en el mismo nivel cognitivo, sino que en algunos casos se trata de procesos periféricos (visuales y auditivos), en otros de procesos centrales (tanto inteligencia como procesos verbales superiores) y en otros más de procesos intermediarios (memoria auditiva y procesamiento fonológico).<sup>8</sup>

## Antecedentes

En 1987, Morais y sus colaboradores propusieron utilizar el término *conciencia segmental* con el fin de describir la habilidad que deben tener los niños para descubrir y separar conscientemente los fonemas que integran las palabras. La conciencia segmental funciona con el reconocimiento y el análisis de las unidades significativas del lenguaje, lo cual facilita la transferencia de la información gráfica

<sup>1</sup> A. Miranda-Casas et al., *Procesamiento fonológico en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. ¿Es eficaz el metilfenidato?*, pp. 15-21.

<sup>2</sup> J.I. Breier et al., *Dissociation of sensitivity and response bias in children with ADHD during central auditory maskin*, pp. 28-34.

<sup>3</sup> M.C. Etchepareborda y M. Habib, *Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso en la dislexia*, pp. 5-23.

<sup>4</sup> J.I. Breier, *op. cit.*

<sup>5</sup> M.C. Etchepareborda y M. Habib, *op. cit.*

<sup>6</sup> J.I. Breier, *op. cit.*

<sup>7</sup> M.C. Etchepareborda y M. Habib, *op. cit.*

<sup>8</sup> L. Bravo-Valdivieso, *La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura*, pp. 165-177.

a una información verbal necesaria para aprender a analizar la correspondencia grafema-fonema.<sup>9</sup>

En 1995, Vygostki propuso que el *umbral* del aprendizaje inicial de la lectura estaría determinado principalmente por el desarrollo fonológico, el cual constituye el nivel de desarrollo más próximo para aprender a identificar los componentes del lenguaje escrito.<sup>10</sup>

En cuanto a los procesos que componen la conciencia fonológica, Defior (1996) distingue 15 procesos diferentes, que van desde reconocer cuál palabra es más larga hasta invertir sílabas o inventar escritura.<sup>11</sup> Por otra parte, Hernández-Valle y Jiménez (2001) definen a la conciencia fonológica como “la capacidad que tiene el sujeto para descubrir en la palabra una secuencia de fonos o de fonemas” y “sería consecuencia de la instrucción formal en lectura en un sistema alfabético”.<sup>12</sup>

En el caso del español, algunos estudios –como el de Goikoetxea (2005)– han indagado en el desarrollo de la conciencia fonológica y han encontrado que sigue un curso similar al observado en angloparlantes, es decir, primero se desarrolla la conciencia silábica, luego la intrasilábica y finalmente la conciencia fonémica.<sup>13</sup>

## Epidemiología

Se ha informado que a los 6 años, 70 % de los niños anglosajones pueden segmentar en fonemas y 90 % en sílabas, es decir, la conciencia fonémica parece desarrollarse como resultado de la instrucción escolar y no como una habilidad precedente ligada con el aprendizaje del lenguaje oral.<sup>14</sup>

En los niños que ingresan a las escuelas primarias se han observado diversos niveles de desarrollo cognitivo que explican las diferencias para iniciarse en el aprendizaje del lenguaje escrito. En consecuencia, el desarrollo de algunos procesos psicolingüísticos puede ser un buen índice de preparación para aprender el lenguaje escrito; además, su evaluación puede ser importante para el pronóstico de los niños en el momento de su ingreso al primer grado.

Parrila, Kirvy y McQuarrie (2004) efectuaron un seguimiento en el cual estudiaron la predictibilidad de la lectura entre el jardín de niños y el tercer año de primaria, mediante pruebas de memoria verbal, articulación de palabras, velocidad de denominación y conciencia fonológica, las cuales se evaluaron al comienzo del seguimiento. Los resultados señalan que entre el primer y tercer grados de primaria, la conciencia fonológica fue el predictor más eficaz para la lectura. Los otros procesos evaluados tuvieron menos poder predictivo.<sup>15</sup>

<sup>9</sup> Morais, J. et al., *The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy. An interactive view*, pp. 415-438.

<sup>10</sup> *Ibidem*, pp. 415-438.

<sup>11</sup> E. Matute, T. Montiel, C. Hernández-Ramírez y M. Gutiérrez-Bugarín (coords.), *Ecofón, Evaluación de la conciencia fonológica para escolares de 7 a 11 años de edad*.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> I.Y. Liberman y D. Shankweiler, *Phonology and the problems of learning to read and write*, pp. 8-17.

<sup>14</sup> L. Bravo-Valdivieso et al., *Predictibilidad del seguimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primero y tercer años*, pp. 9-20.

<sup>15</sup> G.G. Calderón et al., *La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábica: un estudio con niños preescolares*, pp. 81-100.

El niño deberá estar consciente de las unidades mínimas, que ya emplea en la oralidad (fonemas), para establecer la correspondencia con las unidades mínimas de lo escrito (letras). De esta manera, la capacidad real para leer (y escribir) estaría relacionada con la posibilidad de realizar recortes fonológicos explícitos.<sup>16</sup>

Mann y Roy (2003) buscaron entender el desarrollo de la conciencia fonológica como un factor predictor confiable de la habilidad lectora, para lo cual examinaron la interrelación entre las habilidades verbales y el conocimiento de las letras tanto en la conciencia fonológica como en las habilidades tempranas de lectura. En 99 niños de nivel preescolar se encontró que la conciencia fonológica y la ausencia de sensibilidad fonológica para la rima se correlacionaban con las medidas de lectura temprana; además, la capacidad para manejar el fonema se asocia en gran medida con el conocimiento de la letra y el del sonido de aquélla.<sup>17</sup>

Por otra parte, Blaiklock (2004) observó que muchos estudios que relacionaban el conocimiento de las letras con la conciencia fonológica y la lectura tenían un deficiente control de algunas variables, como las habilidades de lectura preexistentes, la memoria fonológica y el conocimiento de las letras.<sup>18</sup>

Los resultados de numerosas investigaciones coinciden en afirmar que los niños que presentan mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente del CI (coeficiente intelectual), del

vocabulario y del nivel socioeconómico (Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, 1998). Su desarrollo puede ser estimulado por algunos métodos de enseñanza de la lectura, conforme el sujeto toma conciencia de que las letras representan sonidos significativos que le permitirán articular las palabras para entender su significado. También el procesamiento fonológico ha sido considerado “un proceso cognoscitivo y verbal de la conciencia fonológica, que cumple el papel del ‘motor de partida’ para la decodificación”.<sup>19</sup>

## Desarrollo de la conciencia fonológica

En 1994, Bermeosolo postuló que la conciencia fonológica comienza a hacerse patente alrededor de los tres años de edad y no más allá de los siete.<sup>20</sup> Así, la evolución gradual de la conciencia fonológica supondría un lento desplazamiento del foco de atención que el niño sitúa en un inicio en los significados del lenguaje hacia la conciencia de sus estructuras, esto es, una migración del fondo a la forma del idioma.<sup>21</sup>

De ese modo, una vez que el niño ha alcanzado un dominio del lenguaje que le permite satisfacer sus necesidades primarias de comunicación, avanza paulatinamente hacia una reflexión acerca de los elementos que conforman cada frase que emite, a los cuales incorpora cada vez con mayor eficacia las correcciones sintácticas o gramaticales que se dan

<sup>16</sup>L. A. Gómez et al., *Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje*, pp. 571-580.

<sup>17</sup>E. Matute et al. (coords.), *Ecofón*, op. cit.

<sup>18</sup>*Ibidem*.

<sup>19</sup>*Ibidem*.

<sup>20</sup>S. Defior, *Metafonología: prevenir y remediar las dificultades de lectoescritura*.

<sup>21</sup>J.K. Torgesen et al., *Longitudinal studies of phonological processing and reading*.

por observación propia o por indicación del adulto.<sup>22</sup>

Aunque es difícil delimitar edades específicas en el desarrollo de cada nivel de conciencia fonológica, Torgensen (1995) plantea que al iniciar la educación preescolar, los niños angloparlantes son capaces de realizar actividades y juegos mediante el uso de la rima, así como identificar si un grupo de palabras comparte el fonema inicial. A partir del primer grado de primaria, los niños pueden realizar la síntesis de fonemas en palabras de dos grafías, además de eliminar el sonido inicial de palabras monosilábicas. Posteriormente, debido a la enseñanza de la lectoescritura, los niños incrementan con rapidez su habilidad para realizar tareas de conciencia fonológica que involucran no sólo la identificación de los fonemas, sino también su manipulación.<sup>23,24</sup>

De lo anterior se infiere que el despertar de la conciencia lingüística parece relacionarse con una identificación de los objetos con la palabra que los representa. Los trabajos pioneros en el estudio poblacional de la metalingüística concluyeron que los niños preescolares vinculan la longitud de una palabra con las características físicas del objeto o acción. Por ejemplo, si se les pide decir una palabra corta suelen responder con el nombre de un objeto o animal pequeño (por ejemplo, "hormiga"), esto es, se valen de un criterio semántico para dar una respuesta.<sup>25</sup>

## Niveles de la conciencia fonológica

Los estudios realizados (Morais *et al.*, 1979; Wimmer y Lander, 1994) acerca del desarrollo de la conciencia fonológica han señalado que no se trata de una entidad homogénea, sino que es posible identificar diferentes "niveles" en los sonidos de la lengua, como sílabas, rimas o fonemas. Aun cuando estos "niveles" se desarrollan de manera consecutiva, no requieren dominar por completo un nivel para iniciar el desarrollo del siguiente.<sup>26</sup>

Los niveles de conciencia fonológica que se identifican son:

- a) La conciencia silábica, que implica reconocer y manipular sílabas. Es posible observar este nivel de análisis en población no escolarizada, ya sea de adultos analfabetos o niños preescolares.
- b) La conciencia intrasilábica, la cual permite manipular el segmento inicial de una palabra y la rima.
- c) La conciencia fonémica, mediante la cual es posible llevar a cabo tareas en las que se requiera la segmentación o manipulación de los fonemas de una palabra.<sup>27</sup>

Por otro lado, Carrillo (1994) plantea dos componentes o niveles principales: *a)* la sensibilidad a las semejanzas fonológicas (rimas) y *b)* la conciencia segmental. La primera de ellas antecede el aprendizaje convencional de la lectura; sin embargo, la segunda se desarrolla de manera concomitante con este aprendizaje,

<sup>22</sup>*Ibidem.*

<sup>23</sup>E. Matute *et al.* (coords.), *Ecofón*, *op. cit.*

<sup>24</sup>L. Berthoud-Papandropolou, *An experimental study of children's ideas about language.*

<sup>25</sup>M. Carrillo, *Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language.*

<sup>26</sup>E. Matute *et al.* (coords.), *Ecofón*, *op. cit.*

<sup>27</sup>*Ibidem.*

considerando que habría dos formas de conciencia fonológica: una holística y otra analítica, que pueden diferenciarse de manera empírica. La holística es independiente del aprendizaje lector y consiste en la sensibilidad a las semejanzas entre fonemas, que los niños desarrollan antes de ingresar al primer grado; la analítica se relaciona de forma estrecha con el aprendizaje de la decodificación.<sup>28</sup>

En 1995, Hoiem, Lundberg, Stanovich y Bjaalid publicaron una investigación realizada en niños con y sin experiencia lectora, así como mostraron que en la conciencia fonológica habría tres componentes básicos: un factor fonema, un factor sílaba y un factor ritmo. De estos tres factores, tuvo mayor incidencia en el aprendizaje lector el factor fonema, que en dicha investigación estuvo conformado por pruebas de reconocimiento, omisión de fonemas iniciales y finales de las palabras, conteo de fonemas e integración de fonemas aislados en la pronunciación de una palabra.<sup>29</sup>

## Bases funcionales de la conciencia fonológica

No se debe olvidar de qué manera se ha adquirido la conciencia fonológica y el papel que –en su génesis– han desempeñado los factores descritos por Luria (1984), quien menciona los mecanismos neurológicos en que se basa para la organización de sistemas funcionales complejos.<sup>30</sup>

En primer lugar, el desarrollo del proceso fonológico sobre el que después se tiene conciencia ha ocurrido con la participación de los siguientes factores: el oído fonemático, producto del funcionamiento de los sectores temporales secundarios; el cinestésico, resultado del funcionamiento de los sectores parietales secundarios inferiores; el cinético, producto del funcionamiento de las zonas premotoras; la retención audio-verbal, consecuencia del funcionamiento de las áreas temporales medias; el neurodinámico, resultado de la actividad de estructuras profundas y, por supuesto, los factores simultáneo y sucesivo, que permiten realizar las actividades analítico-sintéticas propias de este procesamiento. Cuando de manera consciente manipulamos los segmentos sonoros de la lengua y reflexionamos en ellos en la actividad metalingüística, el uso de los factores señalados debe estar bajo el dominio del factor de la regulación y el control, producto de la actividad de las zonas frontales terciarias o prefrontales.<sup>31</sup>

Ahora bien, la función del oído fonemático consiste en permitir diferenciar los rasgos audibles de la mínima unidad sonora de la lengua o fonemas; a su vez, el correspondiente al factor cinestésico es proporcionar la información acerca de la sensación de las posturas y movimiento de los órganos fonoarticuladores que intervienen en el habla, así como el papel que desempeña el factor cinético es facilitar la fluidez de un articulema

<sup>28</sup>M. Carrillo, *op. cit.*

<sup>29</sup>T.G. Hoiem *et al.*, *Components of phonological awareness.*

<sup>30</sup>A.R. Luria, *Conciencia y lenguaje.*

<sup>31</sup>E. Cabeza-Pereiro, "Metodología para adquisición de una correcta conciencia fonológica" en B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (eds.), *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva*, Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica.

a otros, lo cual da como resultado una producción con melodía cinética. A su vez, el factor de retención audioverbal es indispensable como memoria de corto plazo mientras se decodifica o codifica el material fonológico, al utilizar los factores simultáneo y sucesivo.

Como en todo sistema funcional, cuando alguno de los factores falla es posible reorganizar el sistema, apoyado en los factores que permanecen sin problemas, lo cual explica –por ejemplo– no sólo el desarrollo de la conciencia fonológica en sordos, un fenómeno estudiado y reportado por autores como Miller (1997),<sup>32</sup> Leybaert (1998),<sup>33</sup> Sterne y Goswami (2000),<sup>34</sup> sino también las relaciones entre la conciencia fonológica y el aprendizaje lector en estudiantes sordos (véase cuadro 1).

## Metodología para adquirir una conciencia fonológica correcta

Las actividades para estimular la conciencia fonológica se pueden dividir en tres fases:

- La de desarrollo de la conciencia léxica (manipulación de palabras dentro del contexto de la frase).
- La de desarrollo de la conciencia silábica.

- La de desarrollo de la conciencia fonémica.

Para lograr lo anterior se efectúan estrategias de conteo, inversión, búsqueda de láminas, descubrimiento de un segmento oral diverso, agregación de segmentos orales, juegos de onomatopeyas, comparación de segmentos silábicos o fonémicos, unión de segmentos silábicos o fonémicos y clasificación de unidades, en función de los segmentos orales que las integran.

También se realizan ejercicios para desarrollar tanto la conciencia léxica como la conciencia silábica y la conciencia fonémica, con el objetivo de facilitar una correcta adquisición de la conciencia fonológica y con esto adquirir la lectoescritura. Estas actividades se pueden desarrollar en niños que, con edades superiores, presentan problemas tanto en la lectura como en la escritura.<sup>35</sup>

## Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectoescritura

La conciencia fonológica constituye una condición indispensable para el aprendizaje del código lectoescrito, toda vez que sin un previo reconocimiento de las unidades conformadoras de la lengua es imposible establecer en el lenguaje interno una relación de correspondencia entre aquéllas y su simbolización gráfica.

Aprender a leer en un sistema alfabético como el del idioma español depende de la evolución del conocimiento

<sup>32</sup>P. Miller, *The effect of communication mode on the development of phonemic awareness in prelingually deaf students*.

<sup>33</sup>J. Leybaert, *Phonological representations in deaf children: the importance of early linguistic experience*.

<sup>34</sup>A. Sterne y U. Goswami, *Phonological awareness of syllables, rhymes and phonemes in deaf children*.

<sup>35</sup>L.A. Gómez-Betancur et al., *Conciencia fonológica en niños con trastorno de la atención sin dificultades en el aprendizaje*.

**Cuadro 1.** Localización de las funciones que integran la conciencia fonológica.  
[Tomado de Etchepareborda *et al.*]

Locus anatómico	Función
Lóbulo parietal, opérculo parietal, giro angular	Producción fonológica, comprensión del significado
Lóbulo temporal, planum temporale	Descodificación de fonemas de pseudopalabras y de palabras, percepción de la segmentación fonémica (segmentar las palabras en sus fonemas), memoria fonológica, manipulación de la información fonológica
Lóbulo parietal, opérculo parietal, giro angular	Producción fonológica, comprensión del significado
Lóbulo frontal, giro frontal interior izquierdo	Percepción del habla, procesamiento acústico
Cuerpo caloso, tercio posterior	Transferencia interhemisférica de la información sensorial y motora
Tálamo óptico, núcleos medio y posterior	Función de nominación, memoria, vigilancia verbal
Lóbulo occipital, sistema magno, sistema parvo	Procesamiento visual de letras, inhibición de movimientos sacádicos, sensibilidad al contraste, percepción del movimiento, descodificación perceptiva de los signos gráficos, memoria visual, procesamiento visual ortográfico
Cerebelo, hemisferio derecho	Eucronía, percepción rítmica de los estímulos, automatizar tareas motoras, velocidad para nominar
Red neuronal para el procesamiento temporal	Capacidad para procesar cambios rápidos de estímulos (visuales y/o auditivos)
Red neuronal para el procesamiento fonológico de las palabras impresas	Proceso de transformación del código verbal, codificación fonológica (descodificación de pseudopalabras y segmentación de palabras), memoria fonológica de corta y larga latencias, relación correcta y rápida de las letras con sus respectivos fonemas, velocidad de evocación, procesamiento ortográfico

metalingüístico de los niños. La toma de conciencia de la estructura fonológica del lenguaje y el hecho de que nuestro sistema de representación escrita de la lengua se basa en la división de las palabras en sus segmentos fonológicos resultan indispensables para dominar la habilidad lectora. El niño que aprende a

leer debe tener noción de dos hechos: los símbolos escritos representan unidades del lenguaje y las unidades del lenguaje que se representan son los fonemas sistemáticos.<sup>36</sup>

<sup>36</sup>C.E. Snow *et al.*, *Preventing reading difficulties in young children.*

La conciencia fonológica puede predecir de forma exacta la adquisición de la lectura. Este concepto se refiere a comprender las pequeñas unidades de sonido que conforman el idioma. Esta conciencia fonológica exige atender el sonido de las palabras y de este modo comprender la conformación del código alfabético como parte de la lengua hablada.<sup>37</sup>

Los niños que tienen mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente del CI, del vocabulario y del nivel socioeconómico.<sup>38</sup>

La conciencia fonológica y comprender que los elementos constitutivos de una palabra impresa se relacionan con los fonemas permiten al lector asociar estas palabras con las correspondientes en su léxico mental del habla. Los niños que presentan problemas de aprendizaje tienen dificultades para realizar actividades que implican el uso efectivo del código fonológico, dificultades que parecen reflejar un déficit más básico en la elaboración de las representaciones fonológicas de las palabras, las cuales resultan deficientes, imprecisas e inespecíficas. Por ello, desde un principio estos niños se hallan en desventaja en el proceso de adquisición del principio alfabético y en el mantenimiento de la memoria de las correspondencias grafema-fonema.<sup>39</sup>

Cuando el componente fonológico del lenguaje presenta fallas, es más difícil construir el grado de conciencia fonológica que se necesita para el aprendizaje de la conversión grafema-fonema, por ejemplo: en la memorización de las correspondencias entre letras y grupos de letras y de los fonemas y las sílabas que representan. Por ello, los procesos cognitivos que conforman la conciencia fonológica muestran mayor variabilidad común con el aprendizaje inicial de la lectura, y en algunos su nivel de desarrollo es determinante para su éxito o fracaso en el aprendizaje de la lectura.<sup>40</sup>

## Bibliografía

- Berthoud-Papandropolou, L. "An experimental study of children's ideas about language". Sinclair, A., Jarvella, R.J. y Levelt, W.J.M. (eds.), *The Child's Conception of Language*. Nueva York, Springer-Verlag, 1978.
- Bradley, L. y Bryant, P. *Rhyme and reason in reading and spelling*, IARLD Monographs series, Ann Arbor. MI, The University of Michigan Press, 1985.
- Cabeza-Pereiro, E. "Metodología para adquisición de una correcta conciencia fonológica". Gallardo, B., Hernández, C. y Moreno, V. (eds.). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva*, Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica, vol. 2.
- Defior, S. *Metafonología: prevenir y remediar las dificultades de lectoescritura*, Primeras Jornadas de actualización

<sup>37</sup>C.J. Lonigan et al., *Development of phonological sensitivity in two to five year old children*.

<sup>38</sup>M.W. Lovett et al., *Training the core deficits of developmental dyslexia: evidence of transfer of learning after phonologically and strategy based reading programs*.

<sup>39</sup>L. Bradley y P. Bryant, *Rhyme and reason in reading and spelling*.

<sup>40</sup>K. Stanovich, *Progress in understanding reading*.

- en audición y lenguaje. Valencia, Edetania, 1998.
- Etchepareborda, M.C. y Habib, M. "Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso en la dislexia". *Rev. Neurol. Clin.*, 2001, vol. V, 2 (1).
- Gómez, L.A., Duarte, A.M., Merchán, V., Aguirre, D.C. y Pineda, D.A. "Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje". *Univ. Psychol.* Bogotá, Colombia, 2007, vol. 6 (3).
- Lovett, M.W., Borden, S., De Luca, T., Lacerenza, L., Benson, N. y Brackstone, D. (1994), "Training the core deficits of developmental dyslexia: evidence of transfer of learning after phonologically and strategy based reading programs". *Developmental Psychol.*, vol. 30, cap. 6.
- Luria, A. R. *Conciencia y lenguaje*, Visor. Madrid, 1984.
- Matute, E., Montiel, T., Hernández-Ramírez, C. y Gutiérrez-Bugarín, M. (coords.). *Ecofón. Evaluación de la conciencia fonológica para escolares de 7 a 11 años de edad*. México, Universidad de Guadalajara.
- Mejía de Eslava, L. y Eslava Cobos, J. *Conciencia fonológica y aprendizaje lector*. Acta Neurológica Colombiana, 2008, vol. 24 (S2).
- Miller, P. "The effect of communication mode on the development of phonemic awareness in prelingually deaf students". *J. Speech Lang Hear Res.*, octubre de 1997, 40 (5).
- Morais, J. et al. "The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy. An interactive view". *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1987, vol. 7.
- Snow, C.E., Burns, M.S. y Griffin, P. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC, National Academy Press, 1998.
- Stanovich, K. *Progress in understanding reading*. Nueva York, The Guilford Press, 2000.

## Hemerografía

- Bravo-Valdivieso, L. "La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura". *Revista de la Universidad Autónoma de Chihuahua*, 2002, vol. 28.
- \_\_\_\_\_. Villalón, M. y Orellana, E. "Predictibilidad del seguimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primero y tercer año". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2006, vol. 38 (1).
- Breier, J.I., Gray, L. Klaas, P., Fletcher, J.M. y Foorman, B.R. "Dissociation of sensitivity and response bias in children with ADHD during central auditory masking". *Neuropsychology*, 2002, vol. 16.
- Calderón, G., Carrillo, P.M. y Rodríguez, M.M. "La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. Límite". *Revista de Filosofía y Psicología*, 2006, vol. V, 1 (13).
- Carrillo, M. "Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language". 1994, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 6.
- Gómez-Betancur, L.A., Pineda, D.A. y Aguirre-Acevedo, D.C. "Conciencia

- fonológica en niños con trastorno de la atención sin dificultades en el aprendizaje". *Rev. Neurol.*, 2005, vol. 40 (10).
- Høien, T.G., Lundberg I., Stanovich, K. y Bjaalid, I. "Components of phonological awareness (1995)". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. V, 7.
- Leybaert, J. "Phonological representations in deaf children: the importance of early linguistic experience". *Scand. J. Physiol.*, septiembre de 1998, 39 (3).
- Liberman, I.Y. y Shankweiler, D. "Phonology and the problems of learning to read and write". *Remedial and Special Education*, 1985, vol. 6.
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Anthony, J.L. y Barker, T.A., "Development of phonological sensitivity in two-to five-year-old children". *Journal of Educational Psychology*, vol. 90.
- Miranda-Casas, A. et al. "Procesamiento fonológico en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. ¿Es eficaz el metilfenidato?". *Rev. Neurol.*, 2002, vol. 34 (supl. 1).
- Sterne, A. y Goswami, U. "Phonological awareness of syllables, rhymes, and phonemes in deaf children". *J. Child. Psychol. Psychiatry*, julio de 2000, 41 (5).
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K. y Rashotte, C.A. "Longitudinal studies of phonological processing and reading". *Journal of Learning Disabilities*, 1994, vol. 27.



ALINE HILARY GONZÁLEZ VARGAS

## La adquisición del lenguaje y la gestualidad en la interacción adulto/bebé/objeto

### Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar la relación de la adquisición del lenguaje con la gestualidad que se presenta en la interacción triádica adulto/bebé/objeto. El estudio de la gestualidad permite identificar la forma en que los niños expresan y comprenden las intenciones comunicativas antes de que se tengan los medios lingüísticos convencionales. En este trabajo se analizó la interacción de tres díadas compuestas por tres niños en interacción con sus madres.

**Palabras clave:** Adquisición del lenguaje, gestos, teoría pragmático-social, atención conjunta, interacción

### Abstract

The purpose of this paper is identify the relationship of language acquisition with the gestures in the triadic interaction adult/baby/object. The study of gesture let us identify the way in which children express and understand the communicative intentions, before they have the conventional linguistic's means. This paper is centered in the analysis of three dyads composed by three children interacting with her mothers.

**Key words:** language adquisition, gesture, social-pragmatic theory, join atention, interaction

## 1. Introducción

Según Saussure,<sup>1</sup> el lenguaje es una institución social, un medio de interacción que permite la manifestación, materialización y negociación de intenciones. Como menciona Austin: “Con las palabras se hacen cosas”;<sup>2</sup> por medio del lenguaje manipulamos la atención de los otros, expresamos nuestras intenciones y buscamos crear un efecto en los demás. Por tanto, como apunta Tomasello, “aprender a usar símbolos lingüísticos es aprender a manipular, influenciar, afectar el interés y la atención de otro agente intencional con el que se interactúa intersubjetivamente”.<sup>3</sup>

Ahora bien, para comprender qué es la adquisición del lenguaje es necesario tener en cuenta que el símbolo lingüístico se distingue de otros tipos de señales comunicativas animales porque: a) los símbolos lingüísticos no son diádicos sino triádicos y se utilizan para dirigir la atención y los estados mentales a una entidad externa; b) pueden utilizarse con función declarativa, para compartir o para informar sin esperar una acción directa y c) se aprenden socialmente por medio de aprendizaje imitativo.

En la etapa previa a la adquisición de símbolos lingüísticos, los gestos son uno de los medios más utilizados para interactuar y establecer comunicación entre adulto e infante. Por ende, el estudio de la gestualidad es importante porque permite observar la forma como los niños expresan y comprenden las intenciones

comunicativas antes de que se tengan los medios lingüísticos convencionales.

En los estudios sobre gestualidad infantil es común que se identifiquen los tipos de gestos y las funciones comunicativas que presentan,<sup>4</sup> aunque cada autor distingue diferentes habilidades que subyacen en el gesto infantil comunicativo. Bates<sup>5</sup> considera que los gestos infantiles son herramientas sociales que se desarrollan en el estadio 5, con la comprensión de la causalidad y el uso de nuevos medios para fines conocidos. Por otra parte, Tomasello<sup>6</sup> considera que la emergencia de los gestos comunicativos y los símbolos lingüísticos dependen de las mismas motivaciones comunicativas (compartir, informar, pedir), bases interactivas (interacción social en formatos triádicos) y bases cognitivo-sociales (intencionalidad conjunta, atención conjunta, imitación con inversión de roles). En contra de este modelo complejo, otros autores, como Elgier y Mustaca,<sup>7</sup> argumentan que el gesto infantil se desarrolla sencillamente mediante condicionamiento asociativo.

<sup>1</sup> Ferdinand De Saussure, *Curso de lingüística general*.

<sup>2</sup> Jhon Austin, *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*.

<sup>3</sup> Michael Tomasello, *Los orígenes culturales de la cognición humana*, p. 165.

<sup>4</sup> Elizabeth Bates *et al.*, “Integrating Language and Gesture Infancy”; Susan Goodwyn y Linda Acredolo, “Symbolic Gesture versus Word: Is There a Modality Advantage for Onset of Symbol Use?”; Jana Iverson *et al.*, “From Communication to Language in Two Modalities”; Mercedes Muñetón y José Rodrigo, “Functions of the Pointing Gesture in Mothers and their 12 to 36-Month-Old Children during Everyday Activities”.

<sup>5</sup> Elizabeth Bates, *Lenguaje and context. The acquisition of pragmatics*.

<sup>6</sup> Michael Tomasello, *Origins of Human Communication*.

<sup>7</sup> Alberto Elgier y Alba Mustaca, “Perspectivas teóricas contemporáneas sobre el gesto de señalar infantil”, *Avances en Psicología Latinoamericana*.

En cuanto a los gestos adultos dirigidos a niños, tanto McNeil<sup>8</sup> como Iverson *et al.*<sup>9</sup> señalan que los adultos hacen gestos *motherese*. Igual que en el habla, los cuidadores realizan ajustes en su gestualidad con la intención de facilitar la interacción.

## 2. Experimento

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que tiene el objetivo de explicar la relación de la gestualidad con el proceso de adquisición del lenguaje; con este fin, se analizó la interacción de adulto/bebé/objeto en tres díadas. Los datos se obtuvieron mediante la grabación de tres díadas en interacción natural. La instrucción que se dio a las madres fue que jugaran con sus hijos con los juguetes que tenía la locación. Posteriormente, se transcribieron los videos y se clasificaron los gestos para realizar un análisis del papel de la gestualidad en la interacción. Los objetivos del estudio fueron: *a*) describir la gestualidad en la interacción triádica adulto/bebé/objeto; *b*) identificar los cambios que se presentan en la gestualidad, tanto adulta como infantil, que se relacionan con la edad del niño; y *c*) realizar una comparación entre la gestualidad infantil y la adulta. Las variables que se analizaron son: tipo de gesto, forma de gesto, función del gesto, información semántica del gesto en relación con el enunciado, la división entre tópico/comentario y el plano espacial del gesto. Por

motivos de espacio, en este momento sólo se presentarán los hallazgos principales que sintetizan los resultados obtenidos.

### 2.1 Informantes

Los informantes fueron tres díadas compuestas por niños de edades diferentes (*X* de 20 meses, *C* de 22 meses y *E* de 24 meses) y sus madres que tienen entre 25 y 35 años: *MX*, *MC* y *ME*.

### 2.2 Materiales

Los materiales que se utilizaron fueron una cámara Hitachi DVD, seis minidisc marca Sony y un micrófono. La grabación se realizó en una cámara de *Gesell*, una de las habitaciones acondicionada con diversos juguetes. El micrófono se colocó en el salón de juguetes y se grabó desde la sala de observación, a través del vidrio con visión unilateral.

### 2.3 Transcripción

La categoría básica de análisis fue el Formato de Atención Conjunta (FAC), término utilizado por Bruner.<sup>10</sup> Los parámetros que se utilizaron para identificar los FAC fueron: manipulación de un objeto externo; objetivo compartido entre los interlocutores; acciones dirigidas a un mismo objetivo; diálogos o acciones que demuestren que los interlocutores están participando de manera conjunta en el objetivo; acciones cara a cara o con alguna cercanía corporal, e interacción dialógica.

Para tener un control de las características de la comunicación intencional,

<sup>8</sup> David McNeill, *Hand and Mind. What gestures reveal about thought*.

<sup>9</sup> Jana Iverson *et al.*, "Gesturing in mother-child interactions".

<sup>10</sup> Jerome Bruner, *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*.

en cada uno de los FAC y en cada uno de los gestos se identificó la cercanía corporal entre los participantes; un objeto o evento implicado en la interacción; contacto visual; emisión verbal, palabras emitidas aunque no tengan una articulación adecuada; mirada alterna entre el objeto y el interlocutor, y vocalizaciones. Para la transcripción y el análisis se hizo una propuesta de clasificación sobre la gestualidad en la interacción adulto/bebé que integra los aspectos más sobresalientes de las propuestas de Bruner<sup>11</sup>, Bates<sup>12</sup> y Tomasello<sup>13</sup>. Asimismo, se incluyen algunas etiquetas importantes que otros autores contemplan (Iverson<sup>14</sup>; Garnica<sup>15</sup> y Sarria<sup>16</sup>).

En la tabla de la página siguiente se presenta la clasificación. Ésta se divide en cinco columnas, cada una de las cuales expresa diferentes características de los gestos. La primera se refiere a la estructura; se encontró que hay gestos que se ejecutan acompañados de alguna palabra y otros que se realizan solos: en esta columna se da cuenta de ello. La segunda se refiere a las etiquetas con que tradicionalmente se ha identificado a los diversos tipos de gestos. En la tercera columna, denominada forma, se presenta una descripción de los movimientos corporales que se realizan en cada uno de los gestos.

En la cuarta columna, se alude a la función comunicativa que tienen. Finalmente, en la última se hace referencia a la parte del cuerpo con la que se ejecutan.

#### 2.4 Resultados y discusión

Por medio del análisis, se observó que existen diferencias y similitudes entre los gestos adultos y los gestos infantiles. En términos generales, es posible distinguir que tanto adultos como niños utilizan los gestos con formas y funciones diversas. Uno de los aspectos que comparten los adultos y los niños es que ambos utilizan en mayor medida los gestos del tipo deíctico; en consecuencia, también el plano espacial en el que más ejecutan sus gestos es el plano inferior.

Sin embargo, aunque adultos y niños producen gestos deícticos, gestos faciales, gestos rutina y gestos pantomímicos, los adultos producen dos tipos de gestos que los niños no usan: gestos de modelo de acción y gestos enfáticos. Esto se debe a que los gestos de modelo de acción son aquellos que las madres realizan para apoyar el mensaje verbal y facilitar a los niños la comprensión del mensaje; en cuanto a los gestos enfáticos, también se ha dicho que, debido a su carácter abstracto y su ausencia de significado, es difícil que los niños los comprendan y los produzcan.

Respecto a la forma de los gestos, se percibe que tanto niños como adultos realizan diversas formas gestuales, pero existe diferencia en la frecuencia con la que usan cada forma. Los adultos hacen más gestos con la forma de *señalar*, en tanto que los niños prefieren la forma de *dar*. El uso generalizado de *señalar* en los gestos adultos se relaciona con el hecho de que se usa para una gran variedad de funciones.

<sup>11</sup> Jerome Bruner, *op. cit.*

<sup>12</sup> Elizabeth Bates *et al.*, "Integrating Language and Gesture Infancy", *Developmental Psychology*.

<sup>13</sup> Michael Tomasello, *op. cit.*

<sup>14</sup> Jana Iverson *et al.*, *op. cit.*

<sup>15</sup> Olga Garnica, "Non verbal concomitants of language input to child", *International Child Language Symposium. The development of communication*.

<sup>16</sup> Encarnación Sarriá, "Observación de la comunicación intencional preverbal: un sistema de codificación basado en el concepto de categoría natural", *Psicothema*.

**Tabla 1. Propuesta de clasificación de la gestualidad en la interacción adulto/bebé/objeto\***

Estructura	Tipos de gestos	Forma	Función	Plano espacial-corporal
Gestos	Faciales <sup>17</sup>	Sonreír: curvar la boca hacia arriba	Mostrar satisfacción	1) Gestos en el plano superior (gestos faciales)  2) Gestos en el plano inferior (extremidades)
		Fruncir el ceño: fruncir el ceño	Protestar y rechazar	
		Sorpresa: alzar las cejas y abrir la boca en forma de O	Mostrar sorpresa	
	Rutina	Aplaudir: golpear una palma contra la otra. Ojitos: abrir y cerrar los ojos de forma rápida y repetida. Sacar la lengua: sacar y meter la lengua o moverla de derecha a izquierda. Beso: contraer los labios y tocar con ellos algo/ contraer los labios y llevar la palma de la mano a la boca y después aventar la palma hacia delante	Signos definidos culturalmente se utilizan en la interacción	
		Hurra: con los codos ligeramente flexionados y las manos en puño, subir los brazos a la altura de la cabeza	Mostrar satisfacción	
		No: mover la cabeza de derecha a izquierda más de una vez.	Protesta y rechazo	
		Sí: mover la cabeza de arriba abajo más de una vez	Asentir o confirmar algo	

\*Elaboración propia.

<sup>17</sup> Se utiliza la etiqueta gestos faciales para referirse a las expresiones faciales que se describen en la columna que alude a la forma.

Estructura	Tipos de gestos	Forma	Función		Plano espacial-corporal
Gestos	Pantomímicos	Tales gestos pueden tomar diferentes formas, dependiendo del objeto que representen	Hacer referencia a un objeto particular		1) Gestos en el plano superior (gestos faciales)  2) Gestos en el plano inferior (extremidades)
	Deícticos	Mostrar: agitar la mano que sostiene un objeto o poner en alto el objeto de forma que el interlocutor pueda verlo	1) Protodeclarativo de compartir 2) Protodeclarativo de informar	1) Gesto cambia de tópico	
		Dar: estirar los brazos en dirección del interlocutor con un objeto en la mano hasta que el interlocutor lo tome con sus manos o hasta ponerlo en sus piernas. Señalar: estirar el brazo y el dedo índice hacia el frente	1) Protodeclarativo de compartir 2) Protodeclarativo de informar 3) Pedir 3.1 petición de objeto 3.2 petición de acción 3.3 petición de interacción	2) Gesto como comentario	
		Pedir: estirar el brazo con la palma hacia arriba en dirección del interlocutor o estirar los brazos hacia delante y abrir y cerrar las palmas de las manos	3) Pedir 3.1 petición de objeto 3.2 petición de acción 3.3 petición de interacción		
		Apartar: apartar con la mano al interlocutor o al objeto	4) Protesta o rechazo		

**Tabla 2. Propuesta de clasificación de la gestualidad en la interacción adulto/bebé/objeto\***

Estructura	Tipos de gestos	Forma	Función	Información semántica del gesto en relación con la palabra que lo acompaña	Plano espacial-corporal
Gesto + palabra <sup>18</sup>	Faciales	Sonreír: curvar la boca hacia arriba	Mostrar satisfacción	Gesto refuerza la información/ Gesto añade información	1) Gestos en el plano superior (gestos faciales)  2) Gestos en el plano inferior (extremidades)
		Fruncir el ceño	Protestar y rechazar		
		Sorpresa: alzar las cejas y abrir la boca en forma de O	Mostrar sorpresa		
	Rutina	Aplaudir: golpear una palma con la otra Ojitos: abrir y cerrar los ojos de forma rápida y repetida Sacar la lengua: sacar y meter la lengua o moverla de derecha a izquierda Hurra: con los codos ligeramente flexionados y las manos en puño, subir los brazos a la altura de la cabeza Beso: contraer los labios y tocar con ellos algo/ contraer los labios y llevar la palma de la mano a la boca y después aventar la palma hacia delante	Signos definidos culturalmente se utilizan en la interacción		

\* Propuesta de clasificación de la gestualidad en la interacción adulto/bebé/objeto gesto + palabra.  
Elaboración propia.

<sup>18</sup> Se utilizó la etiqueta de gesto + palabra por motivos prácticos, pero se refiere a palabras o enunciados.

Estructura	Tipos de gestos	Forma	Función	Información semántica del gesto en relación con la palabra que lo acompaña	Plano espacial-corporal
Gesto + palabra	Rutina	No: mover la cabeza de derecha a izquierda más de una vez.	Protesta y rechazo	Gesto refuerza la información / Gesto añade información	1) Gestos en el plano superior (gestos faciales)
		Sí: mover la cabeza de arriba abajo más de una vez	Asentir o confirmar algo		
	Pantomímicos	Tales gestos pueden tomar diferentes forma, dependiendo del objeto que representen	Hacer referencia a un objeto particular		
	Deícticos	Mostrar: agitar la mano que sostiene un objeto o alzar el brazo hacia arriba para poner en alto el objeto de forma que el interlocutor pueda verlo	1) Gesto como tópico	1) Gesto refuerza la información	2) Gestos en el plano inferior (extremidades)
Dar: estirar los brazos en dirección del interlocutor con un objeto en la mano hasta que el interlocutor lo tome con sus manos o hasta ponerlo en sus piernas Señalar: estirar el brazo y el dedo índice		2) Gesto como comentario  3) Gesto cambia de tópico	2) Gesto desambigua la información  3) Gesto añade información		

Estructura	Tipos de gestos	Forma	Función	Información semántica del gesto en relación con la palabra que lo acompaña	Plano espacio-corporal
Gesto + palabra	Deicticos	Pedir: estirar el brazo con la palma hacia arriba en dirección del interlocutor o estirar los brazos hacia delante y abrir y cerrar las palmas de las manos	1) Gesto como tópico	1) Gesto refuerza la información.	1) Gestos en el plano superior (gestos faciales)
		Apartar: apartar con la mano al interlocutor o al objeto	2) Gesto como comentario 3) Gesto cambia de tópico	2) Gesto desambigua la información 3) Gesto añade información	
	Enfáticos	Mover las muñecas hacia fuera, estirar y extender los brazos	Remarcar el discurso		
Modelo de acción	Realizar una demostración de cómo se hace una acción. Toma la forma de acuerdo con la acción que se pide	Petición de acción, exponer o demostrar lo que el adulto pide al infante	Gesto refuerza la información.		

Además, señalar tiene la ventaja de que puede hacer referencia a objetos y eventos distantes. La forma que adultos y niños usan aproximadamente con la misma frecuencia es *mostrar*.

Asimismo, es importante mencionar que las diversas formas de los gestos adultos e infantiles pueden representar funciones distintas. Los gestos con forma *dar* y *señalar* son los que más funciones diferentes presentan.

En lo que concierne a las funciones comunicativas que se presentan en la interacción, la función comunicativa que expresan los niños con mayor frecuencia, a través de gestos, es la protodeclarativa de compartir, mientras que los adultos, a través de los enunciados, se comunican en mayor medida con las funciones de petición de acción y de información.

Además, es importante remarcar que la función con la que se comunican los adultos se relaciona con la edad del niño: cuanta menor edad tenga, se utilizan más enunciados con función imperativa. De igual manera, es necesario resaltar que la función protodeclarativa de compartir se mantiene en los niños sin importar la edad, en tanto que la función protoimperativa disminuye con el crecimiento del niño. Ahora bien, debido a que los niños utilizan más estructuras de gestos sin palabra, la función comunicativa se establece a través de éstos. En cambio, como los adultos realizan la mayoría de las veces gestos + palabra, la función comunicativa se presenta mediante el enunciado y el gesto sirve para reforzar el mensaje verbal y para cambiar de tópico.

Asimismo, se observa que los gestos infantiles solos también sirven para cambiar el tópico, así como de comentario cuando el gesto implica un tópico. Cuan-

do los gestos infantiles se acompañan con palabras también sirven, la mayoría de las veces, para cambiar el tópico y para reforzar el mensaje verbal.

En suma, los gestos infantiles presentan tantas formas y funciones como los gestos adultos. Sin embargo, para el niño, el gesto es el principal medio de comunicación, en tanto que para el adulto el gesto sirve como apoyo del mensaje verbal. Algunos aspectos del gesto adulto e infantil se modifican en relación con la edad y el desarrollo lingüístico del infante. En el caso de los niños, las palabras desplazan el lugar de los gestos, pero se siguen utilizando con una función diferente. Los adultos, por su parte, adecuan sus gestos al desarrollo infantil y las informantes adultas realizan una gestualidad *motherese*.

En términos generales, es posible distinguir que tanto adultos como niños utilizan los gestos con formas y funciones diversas. Los hallazgos más importantes que se obtuvieron mediante el análisis se pueden englobar en los temas que se presentan en seguida: uso generalizado de los gestos deícticos; gestualidad *motherese*; las palabras desplazan a los gestos en el desarrollo infantil; predominio de la función protodeclarativa en los gestos infantiles.

#### 2.4.1 *Uso generalizado de los gestos deícticos*

En la interacción de las tres diadas se observó que más de la mitad de los gestos adultos e infantiles son gestos deícticos. Estos resultados concuerdan con los estudios sobre gestualidad de Iverson<sup>19</sup> y McNeil.<sup>20</sup>

<sup>19</sup>Jana Iverson *et al.*, *op. cit.*

<sup>20</sup>David McNeill, *op. cit.*

En este caso no se identificaron cambios en los gestos deícticos adultos relacionados con la edad del infante. Es posible que los gestos deícticos permanezcan en la interacción, no obstante el desarrollo lingüístico del niño, porque pueden acompañarse frecuentemente de lenguaje y complementar el significado; a su vez, otros tipos de gestos, como los pantomímicos y los de modelo de acción, sirven para reforzar el lenguaje o para suplirlo. Por esta razón, disminuyen con el desarrollo lingüístico del infante; además, el análisis de los gestos de estos informantes permitió visualizar que los gestos deícticos tienen características que los distinguen de otros tipos de gesto: pueden servir para hacer referencia a una gran cantidad de cosas, tener diferentes funciones y funcionar para cambiar el tópico.

Es importante mencionar que *x*, la informante más pequeña, hace dos señalamientos a objetos ausentes. Dichos gestos son interesantes porque es común considerar que los gestos se refieren a cosas presentes en el espacio perceptivo. Además, como menciona Tomasello,<sup>21</sup> la referencia a eventos ausentes es evidencia de que la comunicación toma lugar no sólo en un nivel perceptivo, sino también en un nivel mental, cognitivamente representado. Por tanto, esto demuestra que el niño intenta modificar estados mentales del adulto.

Otro aspecto que saltó a la vista es que las informantes adultas, en ocasiones, no hacen peticiones de manera directa del mismo modo como los adultos dicen: "¿La ventana está abierta?, hace frío" y el interlocutor interpreta que esa expresión significa que cierre la ventana.

Las informantes adultas hacen expresiones de este tipo en la interacción con los niños. En estos casos ni el gesto ni la palabra expresan de manera explícita las intenciones comunicativas de la madre; por tanto, el niño necesita forzosamente hacer una lectura del contexto y de las intenciones para comprender la intención comunicativa del gesto y la palabra.

Mediante los resultados de este estudio, se observa que los gestos deícticos no pueden ser producidos y comprendidos por simples asociaciones o por una relación causal sencilla, pues presentan una gran variedad de formas y funciones, dependiendo del contexto comunicativo.

Comprender y producir un gesto implica realizar inferencias y entender la intención comunicativa. Por tanto, los resultados concuerdan con los planteamientos de Tomasello<sup>22</sup> que identifican un modelo complejo de gestualidad infantil.

#### 2.4.2 Gestualidad motherese

La gestualidad de las informantes adultas concuerda con la descripción de la gestualidad *motherese* descrita por McNeil,<sup>23</sup> Iverson y sus colaboradores.<sup>24</sup>

Las informantes adultas evitaron los gestos enfáticos. *MX* y *MC* sólo hicieron un gesto de este tipo. El uso limitado de gestos enfáticos demuestra que las madres ajustan su gestualidad a las capacidades del infante, pues el significado de tales gestos es abstracto y difícilmente el niño puede comprenderlos.

<sup>22</sup>Michael Tomasello, *The cultural origins of human cognition*.

<sup>23</sup>David McNeill, *op. cit.*

<sup>24</sup>Jana Iverson et al., *op. cit.*

<sup>21</sup>Michael Tomasello, *Origins of Human Communication*.

Asimismo, las informantes realizan gestos de modelo de acción para facilitar al niño la comprensión de las peticiones verbales. Los resultados indican que los gestos de modelo de acción disminuyen de acuerdo con la edad del niño: cuanta más edad tiene, menos se utilizan. Esto se explica porque dichos gestos sirven de apoyo a las peticiones verbales de los adultos; entonces, si el niño tiene mayor desarrollo lingüístico, entenderá más fácilmente las peticiones y no será necesario reforzar con el gesto. Los resultados concuerdan con los planteamientos de Garnica.<sup>25</sup>

Otro aspecto importante es que 83 % de los gestos adultos tienen una estructura de gesto + palabra. En estos casos, la mayoría de las veces el gesto refuerza el mensaje verbal. Las informantes también realizaron enunciados para pedir información: preguntan con la finalidad de reforzar los conocimientos lingüísticos y cognitivos de los infantes, y hacen preguntas con la intención de identificar la intención del niño. La atribución de intencionalidad es parte de la comunicación humana y, en el caso de los niños que aún no adquieren los símbolos lingüísticos, es una estrategia básica de interacción entre las diádas, como lo han señalado Bates<sup>26</sup> y Bruner<sup>27</sup>.

Por otro lado, a partir de la presencia de preguntas para verificar las intenciones infantiles, se observa que la madre está interesada en que el niño exprese sus intenciones. Así, en la interacción de estas

tres diádas se observó que el gesto adulto tiene la función principal de facilitar la comprensión del infante y ayudarlo a identificar claramente el referente. Con el estudio de los gestos dirigidos a niños se percibe el interés de la especie humana de interactuar con los miembros más jóvenes de su especie.

#### 2.4.3 *Las palabras desplazan a los gestos en el desarrollo infantil*

Los resultados del estudio demuestran que las palabras desplazan al gesto en relación con el desarrollo de los niños. *X* y *C*, las informantes de menor edad, producen una cantidad similar de gestos, 40 y 38, respectivamente, mientras que *E* produce sólo 15 gestos. El lenguaje verbal es la forma principal con la que *E* interactúa con su madre. Sin embargo, aunque las palabras desplazan en cierta medida a los gestos, éstos disminuyen pero no desaparecen.

En relación con ello, se observó que el crecimiento del niño y su desarrollo lingüístico impactan en la estructura del gesto; así, cuanta más edad y lenguaje verbal tenga el infante, la estructura de gesto + palabra se incrementa. Estos resultados concuerdan con los del estudio de Iverson y sus colaboradores.<sup>28</sup>

#### 2.4.4 *Gestos infantiles con función protodeclarativa*

La principal función comunicativa de los gestos infantiles fue la protodeclarativa de compartir. El 52 % de los gestos infantiles tiene esta función. Tales resultados

<sup>25</sup>Olga Garnica, "Non verbal concomitants of language input to child", *International Child Language Symposium. The Development of Communication*.

<sup>26</sup>Elizabeth Bates, *Lenguaje and context. The acquisition of pragmatics*.

<sup>27</sup>Jerome Bruner, *Acción pensamiento y lenguaje*.

<sup>28</sup>Jana Iverson et al., "From Communication to Language in Two Modalities", *Cognitive Development*.

son muy importantes porque revelan que el principal motivo de interacción de los niños es compartir la experiencia, al menos en el contexto de juego en el que interactuaron los informantes. En cambio, la función imperativa representó un porcentaje menor, en promedio equivale a 17. Los resultados sugieren que la función protodeclarativa de compartir se mantiene en los gestos de los niños sin importar la edad, en tanto que la función protoimperativa disminuye con el crecimiento del niño.

El argumento que utilizan Elgier y Mustaca<sup>29</sup> para explicar que los gestos se aprenden por medio de un razonamiento asociativo es que los primates no humanos y los niños autistas pueden aprender a señalar; sin embargo, no consideran que los señalamientos de los primates no humanos y de los niños autistas son únicamente con función imperativa, mientras que los niños con desarrollo típico señalan con función declarativa.<sup>30</sup>

Quizá esta cuestión sea la prueba más contundente de la singularidad de la comunicación de los humanos con desarrollo típico, pues aunque los primates no humanos sean capaces, incluso, de obtener la atención de los otros y generar señalamientos, no se ha observado que sean capaces de señalar con función declarativa.

Lo anterior se debe a que en las conductas declarativas se necesita identificar al otro no sólo como agente causal, sino como agente atencional o como "agente

de contemplación" con el que se puede compartir la experiencia. Como menciona Riviere:

La presencia de protodeclarativos constituye un índice de desarrollo de una auténtica intención de comunicarse, ya que mientras emplea protoimperativos, la intención primaria del niño es lograr el objeto que sea, conseguir aquello que pide, mientras que cuando declara (o protodeclara) lo que se quiere es precisamente comunicarse, mantener la experiencia social fundamental de compartir con otro la atención y el interés y/o transmitir información predicativa (o, si se quiere, pre-predicativos) acerca de los objetos, acontecimientos y relaciones.<sup>31</sup>

El predominio de los gestos con función protodeclarativa en los tres niños analizados y el contraste con los estudios de primates no humanos apoya la teoría de que los gestos infantiles, igual que los símbolos lingüísticos, requieren una infraestructura que se compone de motivaciones comunicativas, bases interactivas y bases cognitivo-sociales más complejas que el razonamiento asociativo o la comprensión del otro como herramienta social. Si los gestos se basaran en razonamiento asociativo, los primates no humanos podrían aprender a señalar con función protodeclarativa; o si sólo fueran una herramienta social para conseguir la atención de otro ser humano, no tomarían tantos significados, ni sería necesario realizar inferencias para comprender qué función tienen en cada contexto específico.

<sup>29</sup>Alberto Elguier y Alba Mustaca. *op. cit.*

<sup>30</sup>Juan Gómez, *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*; Michael Tomasello, *Los orígenes culturales de la cognición humana*; y Riviere Ángel, "Interacción y símbolo en autistas", *Infancia y Aprendizaje*.

<sup>31</sup>Ángel Riviere, "Interacción y símbolo en autistas", p. 18.

### 3. Conclusión

En suma, los resultados de este estudio permitieron observar que los gestos infantiles tienen las mismas características que hacen diferentes a los símbolos lingüísticos de otras señales comunicativas: son triádicos y tienen función declarativa.

Asimismo, se observó que aunque los símbolos lingüísticos se distinguen de los gestos comunicativos, entre otras cosas, porque tienen una forma más clara y específica para transmitir significados, involucran representación simbólica, pueden usarse de forma metafórica y para mentir se usan con mayor distancia y en diversas situaciones ambientales; los gestos comunicativos comparten características importantes para la comunicación que han sido atribuidas únicamente al lenguaje verbal: tienen fuerza ilocutiva (declarativa e imperativa); son señales comunicativas triádicas; sirven para hacer referencia a objetos fuera del espacio perceptivo; involucran intercambios de roles comunicativos; marcan referencia; presentan diferentes perspectivas dependiendo del contexto comunicativo, e involucran una intención comunicativa.

Los resultados de este estudio apoyan los planteamientos de la teoría pragmático-social de la adquisición del lenguaje que contempla que tanto los gestos comunicativos como los símbolos lingüísticos se apoyan en motivaciones comunicativas, bases interactivas y bases cognitivo-sociales. Asimismo, el análisis permitió observar que los adultos y los niños tienen una actitud cooperativa que se refleja en la comunicación: atribuyen intenciones, modifican su comportamiento, hacen una lectura del contexto y el conocimiento

compartido para comunicarse y compartir la experiencia.

Con esto, se puede afirmar que la infraestructura, en la cual gestos y lenguaje se basan, permite a la comunicación humana ser más que un código arbitrario y una lista de reglas sintácticas con ello se reconoce que adquirir el lenguaje implica cuestiones fundamentalmente pragmáticas, como el reconocimiento de lo *relevante* y el contexto compartido, la conciencia de intencionalidad, la división de tópico/comentario y el aprendizaje de las referencias deícticas.

### Bibliografía

- Austin, John. *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona, Paidós, 1982.
- Bates, Elizabeth. *Lenguaje and context. The acquisition of pragmatics*. Nueva York, Academic Press, 1976.
- Bruner, Jerome. *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona, Paidós, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial, 1984.
- De Saussure, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Lozada, 1945.
- Garnica, Olga. "Non verbal concomitants of language input to child", *International Child Language Symposium The development of communication*. (comps.), Waterson, Natalie y Snow, Catherine. Inglaterra, Wiley, 1978.
- Gómez, Juan. *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid, Morata, 2007.

- McNeill, David. *Hand and Mind. What gestures reveal about thought*. Chicago, The University of Chicago Press, 1992.
- Tomasello, Michael. *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires, Amorrortu, 2007.
- . *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Harvard University Press, 2003.
- . *Origins of Human Communication*. Cambridge, Mass MIT Press, 2008.
- Goodwyn, Susan y Acredolo, Linda. "Symbolic Gesture versus Word: Is There a Modality Advantage for Onset of Symbol Use?". *Child Development*, 1993, núm. 64.
- Iverson, Jana et al. "From Communication to Language in Two Modalities". *Cognitive Development*, 1994, núm. 9.
- . "Gesturing in mother-child interactions". *Cognitive Development*, 1999, núm. 14.
- Muñetón, Mercedes y Rodrigo, José. "Functions of the Pointing Gesture in Mothers and their 12 to 36-Month-Old Children during Everyday Activities". *The Spanish Journal of Psychology*, 2011, núm. 14.
- Riviére, Ángel. "Interacción y símbolo en autistas". *Infancia y Aprendizaje*, 1993, núm. 22.
- Sarriá, Encarnación. "Observación de la comunicación intencional preverbal: un sistema de codificación basado en el concepto de categoría natural". *Psicothema*, 1991, núm. 3.
- Bates, Elizabeth. et al. "Integrating Language and Gesture Infancy". *Developmental Psychology*, 1989, núm. 25.
- Elguier, Alberto y Mustaca, Alba. "Perspectivas teóricas contemporáneas sobre el gesto de señalar infantil". *Avances en Psicología Latinoamericana*, 2009, núm. 27.

## Hemerografía



ZUGHEY ZAMACONA OCHOA\*

## Teoría de la mente y narración en las etapas tardías

### Resumen

En este artículo, realizado con las narraciones dadas por niños de 6, 9 y 12 años, se analiza la relación que existe entre el desarrollo de la teoría de la mente en las etapas tardías de la adquisición del lenguaje y la creación de narraciones. Se comprobó que además de la creciente habilidad con que los niños elaboran un discurso coherente y cohesionado, el desarrollo lingüístico y cognitivo experimentado en estas etapas permite construir y transformar las narraciones.

**Palabras clave:** teoría de la mente, análisis del discurso, narración, etapas tardías

### Abstract

This article is based on narratives put together by 6, 9 and 12 year olds. Through these, the article seeks to analyze the relationship between the development of the theory of the mind during the late stages of language-learning, and the creation of narratives themselves. It offers proof that the linguistic and cognitive development during these stages not only gives children increased ability to generate cohesive and coherent speech, but also allows them to construct and transform narratives.

**Key words:** Theory of mind, discourse analysis, narrative, later stages

## Introducción

Compartir la experiencia con los otros por medio de las narraciones es un quehacer cotidiano que abarca un amplio espectro de manifestaciones, desde las obras literarias hasta las conversaciones más habituales. Unir eventos con base en una perspectiva que nos lleva del presente en que se narra al pasado en el cual ocurren los acontecimientos recordados o al futuro que se imagina es una actividad que consta de elementos diversos no sólo en lo referente a los usos del lenguaje, sino también por la complejidad de las facultades cognitivas que se requieren para ello. El análisis que en seguida se presenta se enfoca tanto en el desarrollo discursivo como en el de la teoría de la mente. El *corpus* es parte de un estudio transversal con datos provenientes de 12 niños que se encuentran en distintos momentos de su etapa tardía: al inicio (6 años), en un punto intermedio (9 años) y al final (12 años). Las narraciones estudiadas se produjeron en un contexto de juego durante una conversación semidirigida. De esta forma, se han obtenido datos de tres momentos evolutivos representativos que permiten observar, comparar y contrastar los cambios en las narraciones y en la teoría de la mente que el niño desarrolla durante estos años.

En el presente trabajo se atendió este fenómeno desde un enfoque que considera al lenguaje como una institución social simbólicamente representada, que surgió en forma histórica de actividades sociocomunicativas preexistentes, en un contexto de interacción de factores biológicos, evolutivos, sociales y culturales que permitieron la emergencia de la comunicación multimodal, con base en el

desarrollo de las características cognitivas de nuestra especie que han facilitado el aprendizaje cultural y la adquisición del lenguaje.

Los usos pragmáticos del lenguaje marcan la pauta para interpretar y usar un mismo símbolo en situaciones similares, es decir, el niño adquiere el símbolo y su uso en contextos determinados, considerando que el empleo de ese símbolo es relevante para la interacción social. De este modo, el entorno cultural humano establece el contexto para el desarrollo cognitivo de los niños como fuente de instrucción activa por los adultos. En consecuencia, el lenguaje emerge en situaciones naturales de interacción social en las que se comparte la atención y se adquiere mediante un proceso de lectura y comprensión de intenciones. Los niños deben aprender a producir el símbolo lingüístico por ellos mismos, con base en el aprendizaje por inversión de roles, cuando comprendan la bidireccionalidad y la intersubjetividad de los símbolos lingüísticos. Esta teoría destaca que la adquisición del lenguaje se fundamenta en las habilidades cognitivo-sociales y en la interacción en la cual se comparte la atención con otros, a quienes se les considera seres mentales. Así, el lenguaje constituye otra de las convenciones culturales que se adquiere en la interacción social.<sup>1</sup>

## Etapas tardías

Las etapas tardías de la adquisición del lenguaje abarcan generalmente de los 6 a los 12 años, edades polares en las que,

<sup>1</sup> Michael Tomasello, *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*, p. 41.

en la mayoría de las sociedades occidentales, se inicia y finaliza la educación primaria. De ahí que esta fase también se conozca como la de los años escolares, cuyo rasgo distintivo es el paulatino cierre de la asimetría entre los procesos de producción y comprensión del lenguaje, pues la esencia de esta edad de transición es la reorganización de estructuras formales y de usos pragmáticos acordes con el conocimiento del mundo que el niño adquiere en su desarrollo social e individual. Esto lleva al niño a desempeñar un papel más activo y consciente en la construcción de su lenguaje. Los conocimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos se reflejarán en el desarrollo de las habilidades discursivas y en el de la capacidad para reflexionar en el lenguaje. Entonces, el desarrollo de habilidades pragmáticas permite interactuar en situaciones comunicativas que requieren un continuo interjuego entre las creencias y las opiniones de los hablantes; de ello depende la construcción social de la comunicación, que será más exitosa en tanto se incremente la capacidad para tomar puntos de vista de los demás y entretejerlos con la propia perspectiva.<sup>2</sup>

En dichas etapas, el lenguaje oral aún se desarrolla, pero los cambios no son tan evidentes como lo fueron durante los primeros años de vida. Después de los 6 años se aprende a manejar la ambigüedad sintáctica. La capacidad de paráfrasis se adquiere en los últimos años de la educación primaria, lo cual les fa-

cilita reformular oraciones, reflexionar y argumentar. A su vez, la comprensión de los modismos y de las metáforas también es una de las últimas adquisiciones. Otras estructuras gramaticales de ontogenia tardía en el lenguaje de los niños son: el uso de distintas estructuras relativas, el empleo del infinitivo como sujeto, la voz pasiva, exclamaciones con *como* y *lo*, además de exclamaciones por causas pragmáticas.<sup>3</sup>

En la edad escolar continúa el desarrollo activo de la expresión oral en los niveles morfosintáctico, léxico, semántico y pragmático, a la par del desarrollo de otros procesos cognitivos, como la memoria y el pensamiento abstracto. La productividad oral se encuentra en un proceso de desarrollo activo hasta la adolescencia. Por otra parte, el cambio del pensamiento funcional, vinculado con el contexto y el pensamiento abstracto, el cual permite resolver problemas sin necesidad de acudir a la práctica, aún se desarrolla. El término de la conceptualización se observa en la adolescencia alrededor de los 12 años de edad. En cuanto a la comprensión del lenguaje oral, tradicionalmente se pensaba que ésta terminaba su desarrollo en la infancia temprana o en la edad preescolar; sin embargo, los resultados que se han obtenido al aplicar pruebas de seguimiento de instrucciones y de comprensión del discurso muestran que la edad tiene un efecto importante en los resultados obtenidos respecto al desarrollo del lenguaje. Por tanto, los cambios relacionados con la edad en la comprensión

<sup>2</sup> Rebeca Barriga Villanueva, "Estudios sobre habla infantil en los años escolares...un solecito calientote", p. 37; Michael Tomasello, *op. cit.*, p. 211; Karina Hess Zimmermann, *El desarrollo de la capacidad para enmarcar los eventos de una narración*, p. 119.

<sup>3</sup> Olga Inozemtseva *et al.*, "Influencia de la edad en la ejecución de tareas relacionadas con el lenguaje en escolares", p. 18.

del lenguaje se asocian positivamente con el desarrollo de la complejidad gramatical y pragmática del lenguaje expresivo.<sup>4</sup>

De este modo, se observa que el dominio de variados principios pragmáticos para regular e intercambiar información, además de la construcción de un diferente entramado sintáctico y semántico que confiere coherencia a los textos, repercute en la elaboración del discurso, pues las formas adquiridas en etapas anteriores sirven para desarrollar nuevas funciones y requieren una reorganización con el fin de conjuntarse en un único sistema abstracto.

### Teoría de la mente

El desarrollo cognitivo humano posee un carácter universal que se observa en algunas capacidades que siguen caminos evolutivos culturalmente específicos, con hitos también universales, como la adquisición del lenguaje. Todos los niños del mundo participan en la cognición social, se identifican con otras personas, comienzan a reconocer a los otros como seres intencionales y a comprender que ellos lo son, participan con otras personas en actividades atencionales conjuntas, entienden muchas de las relaciones causales existentes entre los objetos físicos y los acontecimientos, comprenden las intenciones comunicativas expresadas por otras personas mediante gestos, símbolos y construcciones lingüísticas, aprenden —mediante la imitación con inversión de roles— a producir para otros esos gestos, símbolos y construcciones y elaboran —so-

bre una base lingüística— categorías de objetos y esquemas de acontecimientos.

Dichas habilidades cognitivas permiten a los niños pequeños comenzar a seguir la línea cultural de desarrollo, o sea, empiezan a aprender culturalmente las habilidades, prácticas y ámbitos de conocimiento exclusivos de su grupo social. Los niños aprenden aquello a lo que se les expone y las distintas culturas los exponen a cosas diferentes. Cada niño adquiere conocimientos en un contexto social y físico particular, los cuales dependen casi totalmente de los que acumuló la cultura a la que pertenecen y de su transmisión a las sucesivas generaciones por medio de símbolos lingüísticos o de otras clases.<sup>5</sup>

La diferencia fundamental entre la cognición humana y la de otras especies consiste en la capacidad para participar con *otros* en actividades en las cuales se comparten intenciones y objetivos. La identificación con otros miembros de la especie facilita comprender que también son agentes intencionales, que tienen su propia atención y, por último, que son agentes mentales con creencias y deseos propios.<sup>6</sup> Por tanto, la teoría de la mente favorece comprender y reflexionar acerca de los propios estados mentales y, más aún, relacionarlos con los de otra persona, lo cual hace posible atribuir intenciones, deseos o creencias, así como anticipar la conducta del otro, elemento indispensable para llevar una vida social y cultural.<sup>7</sup>

La capacidad para comenzar a participar en el discurso con otras personas aparece poco después de haber comprendido, a los 12 meses de edad, que son

<sup>5</sup> Mihael Tomasello, *op. cit.*, p. 53.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>7</sup> Robin Dunbar, *La odisea de la humanidad*, p. 56.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 20.

agentes intencionales. Sólo algunos años más tarde se reconoce que los demás son agentes mentales. Para comprender que los demás tienen creencias sobre el mundo que difieren de las suyas, los niños deben entablar con ellos un discurso en el que esas perspectivas diversas sean claramente perceptibles tanto si se trata de un desacuerdo como si es un malentendido, un pedido de aclaración o un diálogo reflexivo. Esto no implica que otras formas de interacción con los demás o la observación de su conducta no sean importantes para construir una teoría de la mente por el niño; se trata de que el discurso lingüístico, producto de la interacción social, sea una fuente en especial rica de información acerca de otras mentes. Cabe transcribir al respecto lo siguiente:

La evolución de la cognición social posibilita el desarrollo discursivo tan característico de las etapas tardías, pues la comprensión de que el otro es un ser mental se relaciona con la adecuación paulatina que el niño va haciendo de su discurso no sólo con el contexto de la situación comunicativa, sino también de acuerdo con su interlocutor. Es decir, se observa la capacidad creciente del niño para adaptar su discurso a las expectativas de su oyente e incluso el niño debe anticipar sus efectos. La adaptación sensible a la perspectiva de otra persona es, para los niños pequeños, un logro evolutivo importante que probablemente sólo pueden tener cuando ya han adquirido la capacidad de reconocer que la otra persona es un agente mental con creencias y pensamientos propios. Por ello, atender el desarrollo discursivo con

base en la evolución de la cognición social nos parece primordial.

En este contexto, el lenguaje constituye un recurso cultural que permite compartir la experiencia mediante símbolos. Los símbolos y construcciones lingüísticas evolucionan y cambian, acumulan modificaciones con el tiempo histórico conforme los seres humanos los usan para comunicarse, y se derivan directamente de las actividades atencionales y comunicativas conjuntas que se originan en la comprensión de los demás como agentes intencionales. El lenguaje, tema del siguiente apartado, se sostiene en el andamiaje que le proporciona la cognición humana y requiere la interacción social.

## Narración

En la adquisición del lenguaje, el aprendizaje cultural siempre implica aprender a usar una forma simbólica de acuerdo con su función comunicativa convencional. Comprender el discurso circundante en el cual está inserta una forma lingüística es, casi siempre, un aspecto esencial para entender su función comunicativa. Por tanto, aprender los usos funcionales de la lengua resulta fundamental, pues el lenguaje es no sólo un sistema para transmitir información que se limita a ser cierta o falsa. Emplear una lengua supone una amplia diversidad de actividades cognoscitivas que interaccionan con un conjunto de factores biológicos; a su vez, dichas actividades se encuentran regidas por convenciones sociales y por el contexto en que se encuentran los hablantes. De modo que la adquisición del lenguaje implica tanto ser sensible a esas

reglas, convenciones y conocimientos compartidos como disponer de una conducta lingüística que se aduce a aquéllos y que facilita establecer relaciones entre reglas sociales y estructuras del lenguaje.<sup>8</sup>

En tal contexto de interacción discursiva, la cognición social en la niñez temprana presenta una progresión evolutiva continua para comprender los demás; la mencionada progresión incluye las siguientes etapas: a) "agentes animados"<sup>9</sup> –infancia–; b) "agentes intencionales". Al inicio de la ontogenia, el niño comienza a experimentarse a sí mismo como un agente intencional –es decir, un ser cuyas estrategias conductuales y atencionales están organizadas por metas– y automáticamente atribuye esa condición a los otros seres con quienes se identifica, lo cual es un modo exclusivo de comprender a los otros miembros de la especie, que incluye entender la conducta dirigida a una meta y la atención de los demás –un año–, y c) "agentes mentales", o sea, comprender que las otras personas tienen no sólo las intenciones que se manifiestan en su conducta, sino también pensamientos y creencias que se pueden expresar o no y que pueden diferir de los de las otras personas –cuatro años.<sup>10</sup>

La evolución de la cognición social posibilita el desarrollo discursivo característico de las etapas tardías, pues comprender que el otro es un ser mental se relaciona con la adecuación paulatina que el niño realiza de su discurso, no sólo con el contexto de la situación comunicativa, sino también de acuerdo con las

estrategias de su interlocutor. Es decir, se observa la capacidad creciente del niño para adaptar su discurso a las expectativas de su oyente e incluso aquél debe anticipar las reacciones que su discurso causará en su interlocutor. Cuando las perspectivas del niño y las de su interlocutor divergen, la adaptación sensible a la perspectiva de otra persona es, para los niños pequeños, un logro evolutivo, que sólo se observa cuando el pequeño ha adquirido la capacidad de comprender que la otra persona es un agente mental que tiene pensamientos y creencias propios.

En ese orden de ideas, en la narración se manifiesta la relación que hay entre el desarrollo cognitivo y lingüístico, pues se fundamenta en la capacidad para organizar los acontecimientos en episodios significativos a partir de la distancia, como si fueran sucesos remotos y presentarlos en consecuencia. Esto significa, esencialmente, que con tales procesos cognitivos se lleva a cabo una reelaboración y ordenación de la experiencia, que se materializa por medio del lenguaje y los soportes discursivos que éste proporciona. Además, la narración se alimenta del conocimiento que el niño tiene del lenguaje en lo referente a los niveles lingüísticos: sintaxis, pragmática y discurso.

Bruner<sup>11</sup> sostiene que existen dos marcos básicos de pensamiento: un modo paradigmático y un modo narrativo. El primero resalta la generalidad de las cosas y plantea relaciones causales, verdaderas o verificables, universales y atemporales. En cambio, el segundo destaca las diferencias, las particularidades de las per-

<sup>8</sup> Miguel Serrá *et al.*, p. 32.

<sup>9</sup> Esta etapa la comparten todos los primates.

<sup>10</sup> Michael Tomasello, *Los orígenes culturales de la cognición humana*, p. 98.

<sup>11</sup> Jerome Bruner, *Realidad mental y mundos posibles*, p. 207.

sonas y el transcurso de los sucesos y de sus intenciones, pero plantea no la verdad sino la verosimilitud, la particularidad y sobre todo la temporalidad.

La modalidad narrativa del pensamiento propicia la producción de los relatos, las obras literarias y las crónicas históricas, entre otros. Se ocupa también de las intenciones y acciones humanas, de las vicisitudes y las consecuencias que aparecen en su transcurso, en un intento por situar los sucesos de la experiencia en el tiempo y en el espacio. Como se observa, tanto la modalidad paradigmática como la modalidad narrativa brindan modos característicos y distintos de ordenar la experiencia, de construir la realidad, por medio de perspectivas que resaltan aspectos diferentes.

De lo anterior se colige, como señala este autor, que ambas son complementarias e irreductibles entre sí; ignorar una a expensas de la otra hace perder la rica diversidad del pensamiento. Así, por medio de la modalidad narrativa se atribuye significado a la experiencia humana mediante un proceso cognitivo que organiza la experiencia en episodios temporalmente significativos.

La capacidad para producir narraciones cambia y evoluciona con la edad. Algunos autores estiman que la producción de narraciones se inicia en torno de los 2 años y se completa a los 10-12, por lo cual se trata de un proceso muy largo. Suele considerarse que consta de dos etapas: la primera abarca de los 2 a los 5 años y la segunda de los 6 a los 12. Existen elementos del lenguaje que aparecen en las producciones infantiles, cuya función es cohesionar e integrar el discurso. Tanto la longitud como la cantidad de unidades temáticas se correla-

cionan significativamente con la edad del narrador.<sup>12</sup>

## Análisis

El conocimiento psicológico referido a la resolución de problemas relacionales y la capacidad para la "lectura" de mentes en el sentido de búsqueda de comprender e interpretar mentes determinadas en lo cultural posee una estructura narrativa. Según Bruner,<sup>13</sup> los logros en la comprensión de la mente que se producen a los 3-4 años forman parte del proceso general de aprendizaje, por el cual los niños dan sentido al mundo social a medida que adquieren la capacidad para contar historias acerca de él. A este respecto, se ha llegado a demostrar la estrecha relación que existe entre la comprensión narrativa de los niños y su destreza al emplear formas narrativas, con fluidez, en la ejecución de pruebas de teoría de la mente.<sup>14</sup> Por otra parte, los niños adquieren la visión del mundo que ha construido su comunidad mediante las narraciones, como lo señala Astington:<sup>15</sup>

Lo importante es que la narración no sólo dice lo que sucedió, sino que lo dice sobre un fondo de lo que normalmente sucede o de lo que debería haber sucedido y desde un punto de vista particular [...] Así, al aprender a hablar, contando y oyendo

<sup>12</sup>Miguel Serrá *et al.*, *La adquisición del lenguaje*, p. 453.

<sup>13</sup>Jerome Bruner, *op. cit.*, p. 153.

<sup>14</sup>Charlie Lewis, *Episodes, events, and narratives in the child's understanding of mind*, p. 466.

<sup>15</sup>Astington, *The child's discovery of the mind*, pp. 209-210.

historias en la vida cotidiana familiar, los niños aprenden lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer y cómo piensan y sienten las personas sobre ello. En otras palabras, adquieren la psicología popular de su cultura.

Adquirimos conciencia de nuestra existencia gracias a la capacidad para organizar y relacionar los acontecimientos que forman parte de ella. Para lograr esto, el niño ha recorrido un largo camino que le permite reconocerse a sí mismo como un ser mental, que además comparte esta característica con los otros, lo cual representa uno de los hitos más importantes en la evolución de nuestra especie, pues se considera que esta capacidad ha permitido el aprendizaje y el desarrollo cultural.

La narración es consecuencia de las dimensiones espacio-temporales del universo al que pertenecemos y en el cual experimentamos la existencia.<sup>16</sup> A estas coordenadas se añade la dimensión personal de la autoconciencia, desde la cual nos hacemos cargo de la realidad y la transformamos. Estas tres coordenadas o emergencias de nuestro emplazamiento en el mundo conforman las tres *deixis* básicas de nuestra existencia: "Yo, aquí, ahora". A la par de tales complejos procesos, el lenguaje se desarrolla y permite expresar tales elementos. Por ejemplo, se ha observado que a la narración de acontecimientos se suma el estado emocional que se experimenta en cierto episodio significativo dentro de la experiencia del niño, como se muestra a continuación:

1 *He ido con mis compañeros*, (eee) fue en primer, segundo grado, *fui*mos en un lugar que estaba 2 grande y en allí *convivimos* y *todos llevamos* lonche y *platicamos* y después *jugamos* y, y, y algo 3 chistoso que pasó ahí es que salieron unas vacas de allí, había un corral que estaba abierto y *yo 4 me espanté* y *le dije* a la maestra: "¿qué vamos a hacer ahora?" porque allá venían las vacas y 5 luego la maestra dijo que, que las vacas no *nos* van a hacer nada porque estaban un poco lejos por 6 allá, y ya luego *nos fuimos* a meter en un arroyo, pero *yo no me metí* porque no quería nadar y 7 *mis otros compañeros sí se metieron a jugar*. [12]

En 1 se inicia la narración con un sujeto en primera persona del singular expresado en la morfología verbal (*he ido con mis compañeros*); a partir de este momento, el sujeto se suma a los demás y comienza a utilizar verbos en primera persona del plural para referirse al grupo integrado por sus compañeros (*fui*mos, *convivimos* y *platicamos*). Posteriormente, en 3 el *yo* sale de ese grupo y experimenta estados diferentes ocasionados por sus emociones (*yo me espanté*). En 5 el sujeto se reincorpora al grupo y emplea un pronombre personal en primera persona del plural para indicar que otra vez se realizan actividades en común (*nos fuimos*); sin embargo, una vez más, el sujeto manifiesta la particularidad de su experiencia al narrar eventos en los que es el único experimentador, como se observa en 6 y 7 (*no me metí* porque no quería nadar y *mis otros compañeros sí se metieron a la alberca a jugar*).

Es importante resaltar la función déctica que desempeñan los pronombres personales, los cuales tienen sentido

<sup>16</sup>Eduard Aznar, Ana Cros y Luis Quintana, *Lectura y coherencia textual (análisis de un texto narrativo)*, p. 21.

desde el punto de vista pragmático, pues, en esencia, lo que los niños aprenden de estos elementos es que disponen de una referencia variable que depende del emisor o el receptor. Esto determina el uso y la elección de los pronombres, como muestra la alternancia entre la primera persona del singular y plural (yo y nosotros), resaltando la potencialidad que la característica perspectivista de los símbolos lingüísticos confiere a la cognición. Otro elemento interesante es la manera como se sitúa el sujeto frente al pasado que reconstruye. A su vez, la autoconciencia se refleja también en la forma como se recuerdan y se expresan esas memoraciones. El reconocimiento de sí mismo y de los demás permite al niño concebirse como parte de otros grupos, es decir, se asume dentro de una colectividad, integrada por sus compañeros de la misma edad, y comienza a formar parte de un grupo alejado del contexto familiar, lo cual se relaciona con la incorporación en la narración del conocimiento dinámico que los niños poseen acerca de su entorno y su contexto social:

*1 Soñé que era una vaca suelta que, que se.., que yo iba a cortar unas mandarinas llenas y que yo soñé 2 que un señor, un señor, ah no, que la vaca me venía correteando, era una vaca negra con sus ojos 3 rojos y... y llegué hasta ese árbol y me subí, me subí al árbol de mandarinas y el señor le clavó una, 4 era como que una espada grande, larga, se la metió y entonces el señor le metió, le clavó la espada 5 y la vaca se murió, se quedó con la espada clavada y luego yo me espanté. [C]*

En este fragmento resalta el desarrollo de la autoconciencia, así como la expresión y el reconocimiento de los estados mentales propios que nutren las narraciones mediante la incorporación de los sueños y de las sensaciones que se experimentan en él y a partir de él, como se observa en 1 (*soñé que era una vaca suelta*) y 5 (*luego yo me espanté*). De esta forma, la narración se alimenta de la vida interior del niño y muestra el uso creativo del lenguaje que empieza a emplear para expresar realidades imaginadas. El reconocimiento de uno mismo como ser intencional y mental es más evidente en las narraciones conforme los niños se desarrollan, hasta expresar emociones o puntos de vista particulares.

En el ejemplo que en seguida se analizará se presenta una narración en la cual se incluyen acciones, emociones y estados originados por el pensamiento y que se relacionan con el conocimiento que el niño posee de los estados mentales de los demás y de cómo éstos repercuten en los propios (1 y 11). Estas relaciones se expresan por medio de oraciones que revelan las finalidades de los demás (2 y 11), así como las causas y las consecuencias de las acciones y las emociones (3 y 11):

*1 Un día me regañaron porque no hacía caso y me dijeron que tortee, pero yo le dije que, que, que 2 ahorita, pero mi mamá dijo que ya lo haga porque antes de que se haga de noche y entonces, 3 entonces yo me enojé y le dije que ahorita, que al tiempo y dijo mi abuela que no, que mejor tortee 4 mejor rápido para ir a acostarnos, este para que ya nos vayamos a acostar temprano, entonces le 5 hice caso y ya terminamos de tortear y, y, y ya terminamos de comer todos.*

Entonces mi mamá 6 me dijo que por qué yo no le hago caso y entons, este, entonces ya, ya, ya, luego al día siguiente 7 ya... este... ya no me regañó y este... mi mamá dijo que... que el... al día siguiente que no haga travesuras, 8 entonces ya no hice travesuras, y luego cuando mi mamá se fue a... a este a... a la reunión de 9 Oportunidades, entonces este... me dejó con mis hermanos y este... y yo las... les regañé a las niñas y 10 luego las niñas me, me... mis hermanas me este... le dijeron a su abuela que yo les había regañado, 11 entonces este... *mi abuela me regañó y le dije que porque ellas no entendían, hacían travesuras y 12 ya.* [C]

También se ha observado la construcción de narraciones en las que se atribuyen deseos, intenciones y emociones a los personajes (1). Este hecho se relaciona con el establecimiento de relaciones causales, que motivan las emociones de los personajes (3):

*1 El gato estaba muuuy muuuy enojado porque el mago estaba tratando de quemar su castanilla y 2 las piedras. Los árboles que crecían sobre unas ramas de flores y llegaba el gato muuuy muuuy 3 enojado para ver su familia y le dijo su esposa gata le dijo: ¿por qué vienes bien enojado? Porque 4 quemaron el castillo del rey.* [6]

## Conclusión

El análisis de estas narraciones, con base en la teoría de la mente, permite observar el desarrollo de la autoconciencia, que es más notorio conforme los niños crecen, y se relaciona con la consideración de

los estados mentales propios y los de los demás; también se muestra mayor interés por las motivaciones y las reacciones internas de los personajes. A su vez, las narraciones se presentan como un acto de reflexión en la propia experiencia, de la cual el niño parece cada vez más consciente, mientras enlaza pensamientos, emociones y acontecimientos que de manera paulatina construyen el bagaje de sus recuerdos.

Además de la creciente habilidad con la que los niños crean una narración, se observa que, con base en la interacción discursiva, los niños desarrollan la teoría de la mente de las personas con las cuales se comunican. El desarrollo lingüístico y cognitivo experimentado en dichas etapas permite construir y transformar las narraciones, que se nutren de la experiencia y la creatividad del niño. De esta forma, uno de los hitos más importantes del desarrollo cognitivo humano se relaciona con una de las características fundamentales de la narración: asumir a los demás y a sí mismo como sujetos mentales.

## Bibliografía

- Astington, J.W. *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1993.
- Barriga Villanueva, Rebeca. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares; "...un solecito calentote"*. México, El Colegio de México, 2002.
- Bowerman, Melissa. "Similitudes translingüísticas en dos estadios del desarrollo sintáctico". Eric H. Lenneberg y Elizabeth Lenneberg (comps.). *Fun-*

*damentos del desarrollo del lenguaje.*  
Madrid, Alianza, 1982.

Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona, Gedisa, 2004.

Dunbar, Robin. *La odisea de la humanidad.* Madrid, Crítica, 2007.

Hess Zimmermann, Karina. *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares.* México, El Colegio de México, 2010.

Lewis, Charlie. "Episodes, events, and narratives in the child's understanding of mind". C.. Lewis y P. Mitchell (eds.). *Children's early understanding of mind: Origins and development.* Hove, Erlbaum, 1994.

Serrá, Miguel, Elisabeth Serrat, Rosa Solé, Aurora Bel y Melina Aparici. *La adquisición del lenguaje.* Barcelona, Ariel Psicología, 2000.

Tomasello, Michael. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition.* Massachusetts, Harvard University Press, 2005.

\_\_\_\_\_. *Los orígenes culturales de la cognición humana.* Madrid, Amorrortu Editores, 2007.

## Hemerografía

Aznar, Eduard, Anna Cros y Luis Quintana.

"Lectura y coherencia textual (análisis de un texto narrativo)". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 17.

Hess Zimmermann, Karina. "El desarrollo de la capacidad para enmarcar los eventos de una narración". *Iztapalapa*, núm. 53, 2003.

Inozemtseva, Olga *et al.* "Influencia de la edad en la ejecución de tareas relacionadas con el lenguaje en escolares". *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, abril de 2010, vol. 10, núm. 1.



ALEJANDRO DE LA MORA O.\*/GABRIELA CAROLINA AQUINO HERNÁNDEZ/HUGO CORONA HERNÁNDEZ/  
EDITH FUENTES SORIANO/VERÓNICA GUZMÁN ENRÍQUEZ/PEDRO ANTONIO ORTIZ/MARÍA JOSÉ ROCHA  
CASTILLO/TALÍA V. ROMÁN LÓPEZ/MARIANA TLAPANCO MARTÍNEZ/JONATHÁN DANIEL VIELMA HERNÁNDEZ\*\*

## Escala DLT 4-411. Desarrollo del lenguaje típico

DLT 4-411. Scale.  
The development of the typical speech

### Resumen

Las características de una escala cuyo propósito consiste en determinar fidedignamente el nivel de desarrollo del lenguaje típico en niños de edad preescolar se describen en este artículo. La escala referida evalúa el desarrollo del proceso para adquirir la fonología, morfología, sintaxis y pragmática de niños hablantes del español cuyas edades se hallen delimitadas por 4 años y 4 años 11 meses.

**Palabras clave:** adquisición, evaluación, lenguaje, escala

### Abstract

The characteristics and the process of developing a scale that aims at determining the level of typical language development in children of pre school age are described in this article. The scale assesses the above mentioned development of phonology, morphology, syntax and pragmatics of children whose ages are between four and four years eleven months.

**Key words:** acquisition, assessment, language, level

## Adquisición del lenguaje

El estudio del proceso de adquisición del lenguaje en los humanos, en los ámbitos de la lingüística y la psicología, suele llevarse a cabo desde un par de hipótesis cotrapuestas.

Noam Chomsky<sup>1</sup> considera que la gramática universal (GU), que rige a todas las lenguas del mundo, es una característica de la especie humana que se transmite genéticamente de una a otra generación de individuos. La hipótesis chomskiana se denomina también *teoría innatista del lenguaje*.

Esta hipótesis, aunque no de la manera como Chomsky la concibe, la apoyan otros autores.<sup>2</sup> En contraste, la perspectiva teórica alternativa afirma que el lenguaje es el resultado de una capacidad general para el aprendizaje innata, pero no exclusiva del lenguaje. Se considera que tal capacidad en interacción con los estímulos del medio ambiente y de los lingüísticos (*inputs*) facilita adquirir varias habilidades cognitivas, entre ellas la del lenguaje.<sup>3</sup> En apoyo a esta perspectiva ambientalista, se suma la opinión de Castaño,<sup>4</sup> quien, con apoyo en los datos que hasta la fecha se han observado del estudio del lenguaje atípico, sugiere determinar los patrones del desarrollo lingüístico ontogenético con bases del ámbito de la neurolingüística.

El estudio de los trastornos del lenguaje (lenguaje atípico) abre la posibilidad de acumular datos empíricos que, indudablemente, coadyuvarán a explicar los procesos de adquisición y permitirán conocer de mejor manera las alteraciones del lenguaje. Como colofón, convendría puntualizar que el lenguaje no es un sistema independiente, porque para su comprensión y producción actúan conjuntamente varias funciones cognitivas: la percepción, la memoria, el conocimiento del mundo, el coeficiente intelectual y la competencia social, entre otras. Con fundamento en las aseveraciones anteriores, no puede tener mayor demora realizar estudios exhaustivos que abarquen tanto los aspectos lingüísticos como los neurológicos, fisiológicos, psicológicos y sociales.

## Trastorno primario del lenguaje (TPL)

La Asociación Americana del Habla, el Lenguaje y la Audición<sup>5</sup> definió en 1980 el TPL<sup>6</sup> como:

La adquisición, comprensión o expresión anormal del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o alguno de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los

<sup>1</sup> Noam Chomsky, *Syntactic Structures; Knowledge of Language: its Nature, Origin and Use*.

<sup>2</sup> Steve Pinker y P. Bloom, *Natural language and natural selection*.

<sup>3</sup> Greenfield, P.M., "Language, tools and brain: the ontogeny and phylogeny of hierarchically organized sequential behavior", Elman *et al.*, *Rethinking Innateness: A perspective on Development*.

<sup>4</sup> *Bases neurobiológicas del lenguaje y sus alteraciones*.

<sup>5</sup> American Speech-Language-Hearing Association (ASLHA).

<sup>6</sup> Inicialmente se empleaba el término *trastorno específico del lenguaje* (TEL) y posteriormente *trastorno primario del lenguaje* (TPL) para destacar que el trastorno fundamental se refiere al lenguaje, aunque cursa con otros indicadores de la cognición (atención, memoria, cognición, etcétera).

individuos con trastornos del lenguaje suelen tener problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para el almacenamiento y recuperación por la memoria a corto plazo.

Como se desprende de la conceptualización anterior, en ella no se determinan las posibles causas del TPL. Llenar este vacío conceptual implica la existencia de un nuevo campo de investigación. Efectivamente, si se determinara que una de las causas de los deterioros del lenguaje es de tipo hereditario, se dispondría de datos objetivos para validar una de las dos hipótesis que en el ámbito de la lingüística contemporánea pretenden explicar la adquisición del lenguaje.

Las pruebas que se emplean para evaluar el proceso de adquisición del lenguaje se pueden clasificar en tres categorías: las relacionadas con los aspectos formales (fonología, morfología y sintaxis), las orientadas a evaluar aspectos funcionales (uso y significado) y las mixtas, denominadas *baterías*. Las pruebas de las tres categorías casi siempre se hallan acompañadas de un *test* que evalúa el coeficiente intelectual (CI), pues este indicador determina, junto con otros, la inclusión o exclusión de un candidato. El más conocido es el llamado WISC-R,<sup>7</sup> dirigido a niños de 6 a 7 años de edad, se administra individualmente y su aplicación requiere de una a dos horas. Entre los especializados en la fonología del español destacan las pruebas de Bosch (repetición e imitación), la de Acosta (repetición y lectura) y la de Quillis (comprensión

y producción de pares mínimos). Las especializadas en el léxico más utilizadas son: *Peabody* y el *Test* de Boston. En la tercera categoría sobresalen las baterías AREL (Cuestionario de análisis del retraso del lenguaje –español y catalán–), BLOC (Batería del lenguaje objetiva y criterial), ITPA (*Test Illinois* de habilidades psicolingüísticas), PLON-R (Prueba del lenguaje oral de Navarra), PLS-3 (Escala del lenguaje para preescolares), TSA (desarrollo de la morfosintaxis) y Sadek-Khall (comprensión y expresión en el nivel morfosintáctico). De estas siete baterías, cinco son traducciones o adaptaciones al español y las dos restantes tienen el carácter de *screening* (detección rápida).

En el supuesto de que los trastornos del lenguaje tengan como causa la herencia, se requiere tener datos objetivos de las características del desarrollo del lenguaje de los niños en edad preescolar, ya que ésta es la edad previa a adquirir la lectura y escritura; consecuentemente, una etapa en la cual las circunstancias ambientales son propicias para desencadenar alteraciones en el lenguaje. Para prevenir estas últimas se requeriría contar con una batería de pruebas que permitiese evaluar las características del lenguaje en la perspectiva acotada en líneas anteriores: estudios exhaustivos, que abarquen los aspectos lingüísticos, neurológicos, psicofisiológicos, psicológicos y sociales.

Como se sabe, los datos neurológicos, psicofisiológicos y sociales no se registran directamente de una batería de pruebas; sin embargo, deben considerarse antes, en el momento o después de aplicar el instrumento. Con este escenario se podría justificar la necesidad de construir un instrumento que cumpla con las

<sup>7</sup> David Weschler, *Weschler Intelligence Scale for Children-Revised*.

exigencias señaladas. Asimismo, es necesario que el instrumento por diseñar esté controlado por algún otro *test* con eficiencia comprobada en la medición del coeficiente intelectual (CI), dada la supuesta vinculación entre uno y otro.

### Evaluación del coeficiente intelectual (CI)

Las escalas Wechsler son un conjunto de reactivos que evalúan habilidades diversas en los individuos y en diferentes grupos de edades—adultos, niños mayores de 6 años y otros en edad preescolar. La puntuación (*resultado crudo*) que se obtiene en cada *subtest* se contrasta con los valores de una campana de Gauss, en la cual se distribuyen los valores con base en cada grupo edatario y con determinada desviación estándar.

La escala WPSI<sup>8</sup> forma parte del mismo grupo Wechsler. Para nuestro propósito, esta escala resulta de utilidad pues, dadas las características descritas, sería un excelente medio para controlar y contrastar los resultados de un instrumento que pudiera determinar las características del desarrollo típico del lenguaje de niños de la ciudad de México en edad preescolar, particularmente en lo que se refiere a la ubicación espacial, al empleo de conceptos y al conocimiento de formas. El *test* WPSI se diseñó para obtener el CI general; sin embargo, cada una de las secciones de cada subprueba proporciona datos de habilidades que permiten inferir problemas clínicos, diferen-

cias en la maduración y posibles correlaciones entre las habilidades no lingüísticas y lingüísticas que interfieren en el desarrollo típico del individuo. El WPSI concibe que

La etapa comprendida entre los 4 y 6 años de edad es, por diversas causas, un periodo crucial en el desarrollo intelectual del niño [...] y también el periodo en que el niño se enfrenta por primera vez a un tipo de educación formal y se le impulsa deliberadamente a tener contactos sociales más amplios con niños de su misma edad.<sup>9</sup>

Lo anterior implica que no se concibe la inteligencia de este periodo como predominantemente *sensoriomotriz*, sino que, con base en su lenguaje y su experiencia, puede expresarse de formas variadas y pensar por él mismo.

El *Test* Wechsler se halla dividido en dos subpruebas: *ejecución* y *verbal*. Las secciones de la *subprueba ejecución* indagan la correlación del signo con el símbolo, el razonamiento perceptual, la orientación espacial, la organización perceptual motora y las habilidades visuales constructivas y analíticas. En la *subprueba verbal* se explora la adquisición, conservación y recuperación del conocimiento ambiental; la adquisición de léxico y los razonamientos aritmético y verbal. Salta a la vista que el WPSI permite obtener datos de múltiples habilidades, pero en relación con el lenguaje destacan la funcionalidad y el significado. Asimismo, se advierte una limitación en los componentes fonológico, morfológico, sintáctico y, en menor medida, pragmático.

<sup>8</sup> Escala Wechsler de inteligencia para niveles preescolar y primaria (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*).

<sup>9</sup> David Wechsler, *op. cit.*, p. 1.

Como la conceptualización del trastorno primario del lenguaje excluye las causas posibles, cinco de los siete instrumentos más conocidos para evaluar el desarrollo del proceso de adquisición del lenguaje son adaptaciones de pruebas diseñadas para lenguas diferentes del español; dos de ellas son de *detección rápida* y la edad de 4 a 6 años anticipa un periodo muy complejo de educación formal y contactos sociales más intensos. De todo ello cabe concluir que es urgente contar con un instrumento que permita explorar adecuadamente el grado de desarrollo del proceso de adquisición del lenguaje en niños de 4 años a 4 años 11 meses de edad y que reúna los elementos y características detallados. Esto facilita exponer los resultados parciales del proyecto *Lenguaje típico en los niños de 4 años a 4:11 años de edad* (LT 4-411).

## Génesis del proyecto

El proyecto surgió durante el Seminario de Investigación que impartió Alejandro de la Mora Ochoa durante el semestre 2013-2 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. A lo largo del curso se estudiaron temas como el origen del lenguaje, su correspondencia con los genes, diferentes afecciones relacionadas con él, mecanismos neuronales, etcétera. Durante las sesiones, los miembros del seminario se percataron de algunas carencias teórico-metodológicas en la bibliografía especializada. En las descripciones lingüísticas era común encontrar generalidades (por ejemplo, frases como “desarrollo normal” o “sintaxis atípica”) sin que se especificara cuáles eran las características de un desarrollo normal o de uno

atípico. Estas imprecisiones alentaron al seminario a crear el presente proyecto, cuyo objetivo sería diseñar un instrumento de evaluación que permitiera determinar qué es desarrollo típico del lenguaje en infantes de la ciudad de México de 4 años a 4 años 11 meses.

Para la elaboración de la prueba se agruparon equipos en torno de los siguientes temas: *a)* fonología, *b)* morfología, *c)* pragmática, *d)* sintaxis y *e)* CI. Los primeros cuatro grupos realizaron una búsqueda bibliográfica para conocer el panorama de estudios y las pruebas existentes sobre desarrollo del lenguaje infantil. Más adelante, a partir de la información recabada, cada equipo comenzó a diseñar la sección de la prueba correspondiente, en busca de evaluar las habilidades fonológicas, morfológicas, sintácticas y pragmáticas de los informantes. El quinto equipo se capacitó para aplicar la prueba *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI)*, conocida en español como Escala de Inteligencia para Preescolar y Primaria, la cual se emplearía para medir el CI de los infantes.

La prueba piloto resultante constaba de tres secciones: sintaxis, morfología y fonética, en ese orden; empero, no existía una parte de pragmática, pues ésta se mediría durante todo el proceso. Dicha prueba se aplicó a algunos informantes en el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) de la UAM-Azcapotzalco, tras lo cual el equipo tuvo varias dificultades:

- a)* La escasa participación de los infantes y, en consecuencia, la falta de un discurso por analizar.
- b)* El desconocimiento del nombre de algunos objetos mostrados

- mediante imágenes, en la prueba de fonología, por ejemplo: “impresora”.
- c) En la sección de morfología, algunos reactivos parecían complicados o confusos para los informantes.
  - d) Algunasseudopalabras de la prueba de morfología existían en el léxico; por ello, no se podrían catalogar comoseudopalabras.

Debido a dichos obstáculos, tanto la prueba como la dinámica de aplicación de aquella se modificaron. La resolución del primer punto consistió en emplear un títere guiñol para crear un ambiente más placentero; también se incluyeron pequeñas pausas con las cuales se buscaba que el informante se relajara. Asimismo, se modificó el orden de la prueba para que en la parte de sintaxis, en la cual los infantes deben hablar más, éstos ya hubieran entrado en confianza con los entrevistadores. El orden quedó de la siguiente manera: fonética, sintaxis y morfología; además, la prueba de sintaxis se aplicó en tres etapas y se agregó una guía temática para dialogar con los informantes de manera previa a la proyección del video. Esto buscaba facilitar la interacción entre el entrevistador y el informante y que este último produjera enunciados más complejos.

Para resolver el segundo obstáculo se realizó otra modificación, la última a la prueba hasta este momento, que consistió en cambiar algunas imágenes de la parte de fonología e incluir otras, con el fin de tener una palabra por cada fonema a evaluar y de que todas las palabras las conociera el informante. Cabe mencionar que la sección de morfología sigue en re-

visión, en busca de soluciones idóneas para los puntos 3 y 4.

En otro orden de ideas, en referencia a los integrantes del proyecto, la etapa de investigación y de elaboración de la prueba estuvo conformada por los entonces miembros del seminario que, como ya se ha mencionado, estaban agrupados en equipos: a) fonología: Edith Fuentes Soriano, Verónica Guzmán Enríquez e Inés López Paleta; b) morfología: Crisser Maribel Jiménez Elías, Pedro Antonio Ortiz, María José Rocha del Castillo y Jonathan Daniel Vielma Hernández; c) pragmática: Jonathán Bretón, Hugo Corona Hernández y Angélica Martínez Coronel; d) sintaxis: Gabriela Carolina Aquino Hernández, Germán Cobos Cruz, Nancy Norely Martínez Gómez y Mariana Tlapanco Martínez; e) ci: Alejandro de la Mora Ochoa, Edith Fuentes Soriano, Talía V. Román López y Tanya Airamsusej. Los integrantes son estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Aguascalientes y Universidad Autónoma de Zacatecas.

En la etapa de aplicación y evaluación de las primeras pruebas, el número de integrantes se redujo a los siguientes: Gabriela Carolina Aquino Hernández, Hugo Corona Hernández, Alejandro de la Mora Ochoa, Edith Fuentes Soriano, Verónica Guzmán Enríquez, Inés López Paleta, Angélica Martínez Coronel, Pedro Antonio Ortiz, María José Rocha del Castillo, Talía V. Román López, Mariana Tlapanco Martínez y Jonathán Daniel Vielma Hernández. A la etapa de aplicación, transcripción y evaluación de pruebas se sumaron algunos miembros del Seminario de Investigación del semestre 2014-1: Estefanía Cabello Rosas, Mario Nájera, José Anto-

nio Urbano Fernández y Ethelmar Vázquez. Quienes colaboraron en esta etapa pertenecen a las instituciones siguientes: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Autónoma de Aguascalientes y Universidad de Córdoba, España.

A continuación se presenta en detalle el instrumento objeto de este trabajo, denominado *Escala DLT 4-4.11*.<sup>10</sup>

### **Escala DLT 4-4.11**

Dicha escala (el desarrollo típico del lenguaje entre 4 años y 4 años 11 meses de edad) consta de las siguientes subpruebas:

1. *Subprueba de fonología*.<sup>11</sup> Esta sección se caracteriza por la selección de una serie de imágenes muy comunes en el contexto infantil, cuyo significante esperado contiene alguno de los 43 segmentos o diptongos que en términos ideales un niño de preescolar ha adquirido. Cuando se presenta la imagen se pregunta: "¿Cómo se llama esto?" En caso de que se produzca un significante no esperado se insiste: "¿De qué otra forma se le dice?" En caso de que no produzcan la palabra esperada, se proporcionarán algunas ayudas (*priming*).

2. *Subprueba de morfología*.<sup>12</sup> Se presenta a los informantes una serie de imágenes organizadas con base en seudo-palabras, cuyo propósito consiste en es-

tudiar la producción de morfemas flexivos, derivativos y palabras compuestas. La duración aproximada de esta sección es de 30 minutos.

3. *Subprueba de sintaxis*.<sup>13</sup> Esta subprueba se diseñó para estudiar la producción de estructuras sintácticas e inicio con una conversación, cuya finalidad es lograr un mejor entorno para las interacciones lingüísticas posteriores. Al final de la charla de acercamiento se proporcionarán al informante las instrucciones: se mostrará a cada niño el capítulo "Pingu visita el hospital" de la caricatura *Pingu*.<sup>14</sup> El entrevistador pedirá al entrevistado que vea con atención el capítulo para que después pueda contar lo que sucedió. Esta subprueba tiene una duración aproximada de 10 minutos.

4. *Subprueba de pragmática*.<sup>15</sup> El análisis se realiza durante la aplicación de ciertos reactivos de cada una de las secciones de la prueba DLT. Algunas de las subpruebas de la DLT favorecen la observación de ciertos comportamientos pragmáticos. Por ejemplo, durante la evaluación de la fonología se espera también obtener datos específicos de: a) dimensiones de los actos del habla, b) pragmática interactiva, c) estructura de la interacción, y d) toma de turnos Luis Martínez.<sup>16</sup>

En la aplicación del apartado correspondiente a la morfología se realiza lo siguiente: a) tareas de edición, b) inferencias, c) cohesión, d) pragmática interactiva,

<sup>10</sup>Esta escala consta de los reactivos para evaluar cada una de las subescalas y un manual que explica detalladamente la forma de aplicarla y de evaluar los resultados.

<sup>11</sup>Véase en el apéndice el instructivo y tabla de control para esta subescala.

<sup>12</sup>*Ibidem*.

<sup>13</sup>*Ibidem*.

<sup>14</sup>El capítulo puede consultarse en la liga <http://www.youtube.com/watch?v=tqg-H73YSKc>

<sup>15</sup>Véase la tabla de control en el apéndice.

<sup>16</sup>Luis Martínez, *Presentación de un protocolo de evaluación pragmática*.

e) estructura de la interacción, f) toma de turnos, y g) deixis.

Por último, la subprueba de sintaxis ofrece la posibilidad de observar: a) actos de habla, b) tareas de edición, c) inferencias, d) coherencia, e) cohesión, f) pragmática interactiva,<sup>17</sup> g) estrategias de reparación de quiebres, h) manejo del tópico, e i) deixis.

## Metodología

En esta primera etapa del proyecto se emplearon dos pruebas. La primera es la *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (WPPSI), conocida en español como Escala de Inteligencia para Preescolar y Primaria, empleada como un instrumento de control en relación con el razonamiento perceptual, la orientación espacial, la organización perceptual motora y las habilidades visuales constructivas y analíticas, la adquisición, conservación y recuperación del conocimiento ambiental y el razonamiento aritmético, particularmente útiles para contrastar la relación que existe entre habilidades cognoscitivas y lenguaje. La segunda, cuyo diseño y elaboración estuvieron a cargo de los investigadores del presente estudio, es la *Escala Desarrollo del Lenguaje Típico* (EDLT 4-4 11).

Se realizó un estudio piloto cuya finalidad consistía en verificar que el instrumento fuese idóneo y detectar los aspectos que requiriesen alguna modificación. Alcanzados los propósitos del estudio piloto, se procedió a aplicar las dos escalas

mencionadas. La aplicación de la *Escala de Desarrollo del Lenguaje Típico* (DLT) se hizo debido a la enorme colaboración del personal del CENDI (Centro de Desarrollo Infantil Número. 1 de la UAM) en sus admirables y completísimas instalaciones. En las entrevistas de la muestra inicial que abarcaron casi un mes,<sup>18</sup> se trabajó con dos niños en cada una de las sesiones. Uno resolvía la prueba *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* y el otro respondía los reactivos de la *Escala Desarrollo del Lenguaje Típico* (EDLT). En la sesión subsecuente se aplicaba a cada niño la prueba que le correspondía. De este modo, si en la sesión 1 el informante x resolvía la prueba WPPSI, en la sesión 2 respondía la prueba DLT. Al respecto, cabe destacar que el orden de aplicación de las pruebas variaba en cada sesión para evitar sesgos en la medida de lo posible.

En promedio, cada sesión duró 2 horas (una hora por cada prueba) y las 14 aplicaciones de la Escala DLT se registraron en video. Para facilitar la interacción con los informantes, los aplicadores mediaban la comunicación con un muñeco guiñol, el cual era seleccionado entre varios por cada informante antes de aplicar la prueba correspondiente. Asimismo, durante cada aplicación de la prueba DLT se hacían pausas cada vez que los entrevistadores percibían cansancio o disminución del interés de los informantes. Concluida la aplicación de las dos pruebas a cada uno de los informantes, se transcribía la información registrada en los videos para su análisis, discusión y evaluación.

<sup>17</sup>Beatriz Gallardo Paúls, *Más allá de las palabras y su estructura: las categorías del componente pragmático*.

<sup>18</sup>El desarrollo del proyecto llevó más de ocho meses.

## Criterios de inclusión

Los 14 infantes que conforman el primer grupo (siete niños y siete niñas) cumplen con las siguientes especificaciones: *a)* edad entre 4 años y 4 años 11 meses de edad el día de la aplicación de las pruebas, *b)* mexicanos residentes en la ciudad de México, *c)* hispanohablantes monolingües, *d)* hijos de padres cuya estancia en la entidad mencionada hubiese sido por lo menos de tres años, *e)*

sin lesiones centrales ni problemas auditivos, *f)* conformación normal de la cavidad bucal, sin pérdidas accidentales de piezas dentales, y *g)* con un CI igual o superior a 80.

## Resultados

A continuación se presenta una muestra de los datos con base en los resultados de ocho de los 14 informantes.<sup>19</sup>

**Cuadro 1.** Cuantificación del número de aciertos obtenidos por los informantes en cada sección de la *Escala DLT 4-411*

Informante	CI	Fonología	Morfología	Sintaxis <sup>2</sup>			Pragmática	Total
				SCOO	SCOM	SPRO		
				AGMR		40/43		
DGPC		43/43	23/27	14/14	6/7	6/7	57/58	149/156
ELDM		38/43	6/27	5/14	7/7	7/7	58/58	121/156
ICC		42/43	4/27	12/14	7/7	6/7	58/58	129/156
MNM		0*/43	4/27	0*/14	6/7	4/7	50/58	64/156
SAOA		34/43	5/27	0*/14	7/7	1/7	9/58	56/156
XLLS		24/43	11/27	14/14	7/7	5/7	58/58	119/156
XRA		42/43	10/27	5/14	5/7	2/7	32/58	96/156

<sup>19</sup>Los datos de los seis niños restantes se incorporarán en la segunda etapa.

<sup>20</sup>SCOO, SCOM, SPRO, cooperación, comprensión y producción en sintaxis, respectivamente.

**Cuadro 2.** Media, desviación estándar y rango intercuartil de las subpruebas de la *Batería DLT 4-411*

	FON	MORF	SCOO	SCOM	SPRO	PRAG
Media	32.88	9.13	7.25	6.38	4.25	45.88
Desviación estándar <sup>21</sup>	14.67	6.29	5.73	0.74	2.12	17.46
Cuartil <sup>22</sup>	31.5	4.75	3.75	6	2.75	41.75

En seguida se realiza el análisis de los datos de cada una de las subpruebas con base en los datos descritos en los cuadros 1 y 2.

1. *CI no verbal*. Las calificaciones corresponden a la aplicación de la Escala Wechsler de Inteligencia para Niveles Preescolar y Primaria (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*), que se empleó como un medio de control que permitiese la certeza de evaluar fundamentalmente lenguaje y no memoria fonológica, atención o alguna otra actividad cognoscitiva, pues, como se sabe, hay una asociación entre esta última y el lenguaje. Las calificaciones *z* en todos los casos fueron superiores a 80 puntos.

2. *Fonología*. Cada uno de los 43 aciertos posibles equivale a la producción de uno de los 43 segmentos fonológicos esperados. El resultado de la aplicación de esta subprueba a la muestra indica que el desarrollo típico (DT) se consideraría a partir de puntuaciones superiores a 32 (véase cuadro 2).

3. *Morfología*. La producción de un morfema flexivo (en un verbo o en un sustantivo), de un morfema derivativo (de verbo a sustantivo) o de una palabra compuesta (verbo-sustantivo, adjetivo-

adjetivo o sustantivo-adjetivo) se califica con un punto. La subprueba considera una cifra ideal de 27 puntos.

La aplicación de esta subprueba a la muestra indica que el empleo de la *Batería DLT 4-411* consideraría el desarrollo típico (DT) en morfología a partir de cinco puntos. La distancia entre el total de puntos (27) y el rango intercuartil (4.75) indica que los reactivos de esta subprueba *son muy complejos para este nivel de edades*.<sup>23</sup>

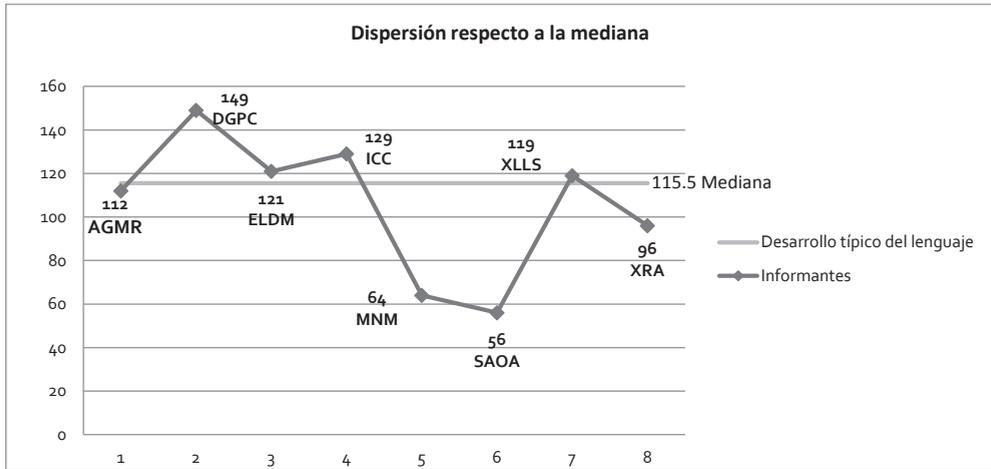
4. *Sintaxis*. Esta sección se divide en tres partes (cuadro 1): cooperación, producción y comprensión. Para la comprensión se consideraría un desarrollo típico con puntuaciones superiores a cuatro unidades, la comprensión a partir de seis y la producción de cuatro en adelante. La puntuación global de la subprueba de sintaxis fija un mínimo de 14 puntos para el DT.

5. *Pragmática*. La puntuación máxima de esta subprueba es de 58 puntos. La puntuación que indicaría un desarrollo típico en pragmática, medido con la *Escala DLT 4-411*, sería superior a 43.

<sup>23</sup>Una prueba de este tipo se suele aplicar a niños de mayor edad; se ha corroborado este hecho con un grupo de similares características, pero cuyas edades eran superiores a los 5 años 2 meses. En tal caso obtienen una puntuación muy superior.

<sup>21</sup>Desviación estándar.

<sup>22</sup>Rango intercuartil 1.



6. *Totales.* La suma de los rangos intercuartiles de las subpruebas de Fonología, Morfología, Sintaxis y Pragmática permite afirmar que el desarrollo típico del lenguaje (DTL) en niños entre 4 años y 4 años 11 meses de edad de la ciudad de México, evaluado con la *EDLT 4-411*, estaría arriba de los 91 puntos.

Como se observa, en el producto de la descripción realizada, la *EDLT 4-411* permite determinar el DTL de manera general, así como por cada uno de los componentes de ella a los integrantes de la muestra. Si esta tendencia persistiera en las aplicaciones a los demás integrantes, ello constituirá una valiosa colaboración para detectar con mayor precisión las características de desarrollo atípico (subnormal y superior a normal) en el proceso de adquisición del lenguaje. En una etapa ulterior de este proyecto, mediante estudios parentales y con la contribución de especialistas en genética, se intentaría evidenciar la asociación que existe

entre el desarrollo atípico del lenguaje y la herencia.<sup>24</sup>

### Dispersión de los datos

En la figura 1 se muestra el grado de dispersión de los datos respecto a una de las medidas de tendencia central.

Los datos del cuadro 3 indican que 50 % de los casos se halla por encima de la mediana; sin embargo, una vez que se estandarizaron las calificaciones (puntuación *z*)<sup>25</sup> los resultados fueron los siguientes: 1.27, 0.68, 0.44, 0.38, 0.18, -1.00, -1.00 y -1.00. En el supuesto de que esta tendencia se observe en toda la muestra,

<sup>24</sup>Véase el trabajo de Calvin y Bickerton, *Chomsky o Darwin*, acerca de la discusión entre neurocientíficos y lingüistas.

<sup>25</sup>Como se sabe, "la estandarización de la unidad de medida se obtiene al igualar las diferentes distribuciones en términos de tendencia central y de variabilidad". Robert K. Young y Donald J. Veldman.

ello implicaría que los niños que obtuviesen calificaciones iguales o superiores a 0.18 (calificación z) con estas subpruebas se considerarían con un desarrollo típico del lenguaje, mientras que calificaciones menores que 0.18 indicarían los casos con un desarrollo atípico.

## Discusión

1. *Fonología*. Al igual que en todas las escalas que evalúan la fonología con los procedimientos descritos, se debe señalar que con esta metodología se estudia sólo una vertiente del fenómeno, es decir, sólo se analiza la producción de segmentos fonológicos. En segundo lugar, la mera cuantificación de los resultados parecería indicar que, si bien existe una relación de 1 a 1 entre la emisión del segmento fonológico producido ante la imagen correspondiente y la adquisición de aquél, la *ausencia de la emisión* de un segmento fonológico no implica necesariamente su ausencia en el paradigma fonológico construido hasta ese momento por el niño de preescolar. Esto es posible porque hay comprensión de palabras aunque éstas contengan el segmento que no se pronunció.

2. *Morfología*. Como en la muestra inicial prevalecen las puntuaciones bajas en los reactivos que pretenden medir la producción de la morfología derivativa, es posible suponer que se trate de una prueba poco apropiada para este grupo edatario; en consecuencia, se debería complementar su estudio con los datos que ofrece el habla espontánea en otras subsecciones de la *Escala DLT 4-411*.

3. *Sintaxis*. Como se mencionó, la sección está diseñada para medir la *producción lingüística* de los infantes; sin embar-

go, dado que el objetivo también abarca analizar la *comprensión*, la evaluación de este componente del lenguaje no debiera circunscribirse de manera exclusiva a los reactivos específicos, sino que, con base en las cuidadosas transcripciones en papel del audio de las videograbaciones, deben completarse los datos. En situaciones como ésta se aprecia cabalmente el valor que tiene la transcripción por escrito de los datos del video.

4. *Pragmática*. Las habilidades pragmáticas se analizaron mediante la aplicación de las subpruebas de fonología, morfología y sintaxis. Como se ha señalado, videograbamos cada aplicación de las dos escalas y posteriormente analizamos los aspectos específicos de cada subprueba y los datos pragmáticos<sup>26</sup> que aparecieron en estas secciones. La mayoría de la población estudiada obtuvo puntuaciones superiores a 43,<sup>27</sup> lo cual significa que en el uso práctico del lenguaje es muy eficaz la muestra estudiada. Ello hace suponer que la riqueza de las interacciones en el CENDI pudo ser el factor de mayor trascendencia en este excelente resultado.

## Conclusiones

La Escala *DLT 4-411* es la concreción de algunas propuestas de investigación en torno al proceso de adquisición de una L1 y al desarrollo típico del lenguaje, sobre todo entre los niños mexicanos hispanohablantes monolingües de 4 años a 4 años 11 meses. Dicha escala evalúa el desarrollo de la fonología, la morfología, la

<sup>26</sup>Beatriz Gallardo Paúls, *op. cit.*

<sup>27</sup>Véase más adelante.

sintaxis y la pragmática de niños en edad preescolar, así como determina un parámetro que permite señalar niveles avanzados, adecuados y retrasados en el proceso de adquisición del lenguaje.

El instrumento diseñado y evaluado en los términos expuestos podría ser un auxiliar eficaz para explorar las posibles causas del trastorno primario del lenguaje (TPL).

La incorporación al estudio del proceso de adquisición del lenguaje de la *EDLT 4-411* modificaría el panorama de los instrumentos que se aplican para evaluar el lenguaje, pues existen actualmente siete baterías confiables, cinco de las cuales son traducciones o adaptaciones al español general y las dos restantes tienen el carácter de *screeining* (detección rápida).

Los datos obtenidos en dicha muestra permiten afirmar que conforme se adecue la *subprueba de morfología* al nivel del rango de edades (4 años y 4 años 11 meses), se tendrá un instrumento preciso que determine el grado de avance en la morfología flexiva y derivativa de preescolares hablantes del español de México.

Los hallazgos derivados de la aplicación masiva de la *EDLT 4-411* facilitarán aportar "datos duros" a los estudios acerca del porcentaje de las causales herencia y ambiente en la edad previa a adquirir la lectura y escritura.

El resultado de las evaluaciones del proceso de adquisición del lenguaje obtenido mediante la Escala del desarrollo del lenguaje típico confirma la influencia, en el proceso de adquisición de una L1, de las variables neurológicas, psicofisiológicas o sociales.

La suma de los rangos intercuartiles de las subpruebas de fonología, mor-

fología, sintaxis y pragmática permite afirmar que el desarrollo típico del lenguaje (DTL) en niños entre 4 años y 4 años 11 meses de edad de la ciudad de México, evaluado con la *EDLT 4-411*, está por encima de los 91 puntos, que equivalen a calificaciones iguales o superiores a 0.18 (calificación 2). En consecuencia, puntuaciones superiores o inferiores a éste supondrían un desarrollo avanzado o lento, respectivamente.

## Epílogo

Al entregar este trabajo para su dictamen, ha finalizado la primera etapa del proyecto que consistió en aplicar durante ocho meses ambas escalas a 30 niños hispanohablantes en edad preescolar. El análisis y evaluación de los resultados de esta etapa será la materia de una ponencia en un evento especializado de carácter internacional. Se incorporarán 60 niños más a nuestro estudio con características semejantes a los de esta primera etapa. Posteriormente, con las adecuaciones dialectales del caso, se aplicarán las escalas en cuatro estados de la República Mexicana: Aguascalientes, Chiapas, Oaxaca y Zacatecas.

## Bibliografía

- Chomsky, Noam. *Syntactic Structures*. La Hague, Mouton, 1957.
- . *Knowledge of Language: its Nature, Origin and Use*. Nueva York, Prager, 1986.
- Elman, J., E. Bates, M. Johnson. A. Karmiloff-Smith, D. Parisi y K. Plunkett. *Rethinking Innateness: A Perspective on*

*Development*. Cambridge, MIT Press, 1997.

Gallardo Paúls, Beatriz. "Más allá de las palabras y su estructura: las categorías del componente pragmático".

Elena Garayzábal (ed.). *Lingüística clínica y logopedia*, Madrid, A. Machado Libros, 2006.

Wechsler, David. *WPPSI-Español. Escala de inteligencia para los niveles preescolar y primario*. México, El Manual Moderno, 1981.

Young, K. Robert y Donald J. Veldman. *Introducción a la estadística aplicada a las ciencias de la conducta*, 2a. ed. México, Trillas, 1991.

## Hemerografía

Castaño. "Bases neurobiológicas del lenguaje y sus alteraciones". *Revista de Neurología*, 36, 2003.

Greenfield, P.M. "Language, tools and brain: the onthogeny and phylogeny of hierarchically organized sequential behavior". *Behavior Brain Sciences*, 14, 1991.

Pinker, S. y P. Bloom. "Natural language and natural selection". *Behavior Brain Sciences* 13, 1990.

## Cibergrafía

Martínez, Luis. "Presentación de un protocolo de evaluación pragmática", <<http://www.edicioneslibroamigo.com/descargas/2012/protocolopragmatico.pdf>> (consultado 6 de marzo de 2013.)

## Apéndice<sup>28</sup>

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_

Nombre del informante: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento del informante: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistador: \_\_\_\_\_

### Fonología

El informante verá una serie de imágenes, cada una de las cuales se ha elegido para suscitar la aparición de uno o varios fonemas específicos. El entrevistador deberá: *a*) realizar la transcripción fonética de la palabra esperada para cada imagen (preferentemente después de la prueba), *b*) marcar la presencia o ausencia del fonema o de los fonemas, así como transcribir sus modificaciones en caso de haberlas (como vocalizaciones y trueques de líquidas), *c*) apuntar observaciones de los rasgos fonéticos durante la emisión, y *d*) dar una descripción general acerca de cada emisión.

Fonema	Producción		Presencia			Observaciones	Descripción general
	Transcripción fonética		Presencia	Ausencia	Modificaciones		
/p/	Posición Inicial						
	Posición final	NA					
/t/	Posición Inicial						
	Posición final	NA					
/k/	Posición Inicial						
	Posición final	NA					

<sup>28</sup>Con fines de ilustración se muestra sólo una parte de los instrumentos empleados.

/b/	Posición Inicial						
	Posición final	NA					
	Posición final	NA					
	Posición final	NA					

NA = no se aplica.

## Sintaxis

### 1. Conversación

El entrevistador elegirá un tema de los que se presentan a continuación y conversará con el niño, apoyado en las preguntas incluidas en cada cuadro. El entrevistador no dejará pasar más de 5 segundos de silencio en cada pregunta. Si el informante no responde dos preguntas seguidas, se cambiará el tema. La falta de respuesta del informante en el segundo tema marcará el final de esta actividad y tendrá que pasarse a la número 2.

#### a) Visita al doctor

<i>Pregunta</i>	<i>Cooperó</i>	<i>No cooperó (monosílabos y frases cortas)</i>
¿Alguna vez has ido al doctor?		
¿Por qué fuiste?		
¿Te gustaría ser doctor?		
¿Por qué?		

#### b) Animales

<i>Pregunta</i>	<i>Cooperó</i>	<i>No cooperó (monosílabos y frases cortas)</i>
¿Cuál es tu animal favorito?		
¿Por qué?		
¿Tienes mascota?		
¿Cómo es?		
¿Te gustaría tener una?		

#### Primera pausa

El informante cooperó \_\_\_\_\_.

El informante no cooperó, sino que empleó monosílabos y frases cortas \_\_\_\_\_.

**Segunda pausa**

El informante cooperó\_\_\_\_\_.

El informante no cooperó, sino que usó monosílabos y frases cortas\_\_\_\_\_.

**Final del video**

El informante cooperó\_\_\_\_\_.

El informante no cooperó, sino que empleó monosílabos y frases cortas\_\_\_\_\_.

**Observaciones**El informante se mostró parco en la conversación y parecía cohibido.

Duración de la prueba:\_\_\_\_\_.

**Morfología flexiva de sustantivos**

<i>Prueba 1 (Meme)</i>	<i>Morfología flexiva</i>	<i>Diminutivo</i>
Femenino singular		NA
Masculino plural		
Femenino plural		

Calificación\_\_\_\_/5\_\_\_\_

Cada casilla se califica con un punto en caso de obtener producción y con 0 en caso de no haberla.

**Flexión verbal**

<i>Tiempo</i>	<i>Producción</i>	<i>No producción</i>
Presente		
Pretérito imperfecto		
Pretérito perfecto		
Futuro simple		
Perífrasis de futuro		
Condicional o pospretérito		

Calificación\_\_\_\_/5\_\_\_\_

Cada casilla se califica con un punto en caso de obtener producción y con 0 si no la obtiene. Las formas de futuro (simple y perífrasis) son intercambiables y ambas valen sólo un punto.

### Morfología derivativa

<i>Forma</i>	<i>Producción</i>	<i>No producción</i>
Regular		
Irregular		

Calificación \_\_\_\_\_ /2\_\_\_\_\_

Cada casilla se califica con un punto en caso de obtener producción y con 0 si no la obtiene.

### Pragmática

Las habilidades pragmáticas se medirán durante la aplicación de los apartados de fonología, morfología y sintaxis, es decir, no hay una prueba diseñada específicamente para estudiar el desempeño pragmático de los informantes, sino que dicho desempeño se evaluará a lo largo de toda la prueba. Los cuadros 1 y 2 especifican cuáles habilidades pragmáticas se pueden observar más fácilmente en cada fase de la prueba.

**Cuadro 2**

<i>Categoría pragmática</i>	<i>Fase de la prueba en que puede medirse</i>	<i>Desempeño</i>		
		<i>Adecuado</i>	<i>Deficiente</i>	<i>Inadecuado</i>
Articulación y modulación	Fonología			
Manejo de pausas y silencios	Fonología, morfología y sintaxis			
Acto proposicional: predicación y contenido que poseen significado	Sintaxis			

URIEL IGLESIAS COLÓN\*

## La historia en mosaico: hacia una interpretación de la analística

The History in Mosaic:  
Towards an Interpretation of the Annalistic

### Resumen

En términos generales, la historiografía ha criticado acremente a los anales por carecer de ornato y de una función interpretativa fuera del mero registro de los eventos. En el presente ensayo se busca problematizar respecto a la analística y las principales críticas que ha tenido, a la vez que ofrecer una postura con la cual interpretar estos textos a fin de sortear el prejuicio preexistente.

**Palabras clave:** historiografía, anales, analística, interpretación, historia, narrativa.

### Abstract

Generally speaking, the annal has been bitterly criticized by historiography due to its lack of embellishment and interpretative function beyond the mere recording of events. This essay seeks to question the use of annals as well as the critiques against them. At the same time, it offers a view point from which to interpret these texts as a way to counter the existing prejudice against them.

**Key words:** historiography, annals, annalistic, interpretation, history, narrative.

La narrativa en la historia ocupa un papel preponderante, ya que sin narración no hay historia como tal, según lo manifiesta Hayden White en un interesante ensayo acerca de la narrativa histórica.<sup>1</sup> White no habla con originalidad, como se demostrará más adelante, pero afianza un concepto que ha desprestigiado la historiografía moderna. Entre otras cosas, el autor divide entre los géneros de la historia: anales, crónicas e historia propiamente, siendo los primeros imperfectos y la última el más perfecto, debido a que presenta una narración plenamente desarrollada. Aunque es cierto que los anales son géneros imperfectos por carecer de determinadas características, en el presente ensayo se argumentará que es posible realizar un estudio historiográfico y literario de estas fuentes, si se consideran dentro de su irregularidad e imperfección y no en comparación con las obras “históricas” propiamente.

Los primeros registros históricos que tuvieron los romanos fueron los anales, llamados *annales maximi*,<sup>2</sup> que son una presentación escueta de los eventos, ordenada cada año, sin mayor crítica ni estilo y frecuentemente anónimos pues describían un largo periodo de historia. Por esta razón, fueron sujetos a una gran crítica, porque se consideraban muy secos y sin mayores virtudes,<sup>3</sup> pero gracias

a tales textos hubo registro de la historia romana antigua (aunque la gran mayoría se perdió con el tiempo). Para ordenar los años, los romanos contaban a partir de la fundación de Roma (*ab urbe condita*), acaecida en el año 753 a.C.; a partir de la instauración de la república, cada año se elegía a dos cónsules, quienes nombraban dicho año, de tal forma que los eventos se registraban según la fórmula “siendo cónsules... y...” o “tantos años a partir de la fundación de la urbe”. Este método de hacer historia se conoce como analística.

La forma analística de registrar la historia es una de las más precisas y claras. A pesar de mucha teoría y creatividad a lo largo de los años, la historia y la cronología van ancladas una con la otra. Todo texto que trate de historia, sea de filosofía de la historia, historia de la cultura o cualquier adjetivo descriptivo o pomposo y largo que se añada, empieza invariablemente a partir de los años más antiguos y termina con los más modernos, quizá con alguna interpretación, conclusión y abstracción intermedia que den pie a la tesis del autor. No son del todo distintos de las antiguas crónicas, algunas que no dudaban en comenzar por la Creación.<sup>4</sup> En general, lo

---

te de la historia para las letras latinas y estipula que los anales no podían considerarse dignos representantes de la prosa. Cabe aclarar que los grandes historiadores romanos (Salustio, Tito Livio y Tácito) son posteriores a él y que casi nada de la época republicana romana llegó hasta nuestros días sino muy fragmentado. También existieron *annales* en verso, como los de Enio (239-169 a.C.), aunque parece que fueron más próximos a la epopeya que a la historia en sí. En cuanto a la historiografía romana antigua, una buena síntesis se puede encontrar en la obra de Michael von Albrecht, *Geschichte der römischen Literatur*, pp. 290 y siguientes.

<sup>1</sup> Se hace referencia a su ensayo titulado “El valor de la narrativa en la representación de la realidad”, publicado en *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*.

<sup>2</sup> Se registran las referencias a autores antiguos según las abreviaturas universales y las divisiones clásicas de las obras (libro, capítulo, año, etc.) de forma que puedan consultarse en cualesquiera versiones que estén disponibles.

<sup>3</sup> En su tratado *Sobre las leyes* (*Leg.*, I.5), Cicerón afirma que, en su tiempo, falta un buen representan-

<sup>4</sup> No es tema sencillo explicar por qué algunas crónicas comenzaban con la Creación o con tiempos muy anteriores a los tratados. La *Crónica* de

más antiguo se narra de forma breve, compacta y a veces oscura, otras veces deshilvanada y otras más como mera referencia o contexto, mientras que lo más reciente se describe con mayor precisión. En términos generales, la analística ha sido un modelo fundacional que han seguido los historiadores de todas las épocas; hasta la fecha, varios libros agregan tablas cronológicas, que son una versión sintética de la analística.

A pesar de la información y función tan importante que desempeñan, la analística como tal ha tenido más críticos que adherentes: Cicerón (106-43 a.C.) reconoce que los anales carecían completamente de ornato (*De Or.*, II.53), que era, por demás, un requisito para el buen historiador. La historiografía ha privilegiado las obras históricas de mayor envergadura y labor, sobre todo aquellas adscritas a un gran nombre: no se olvidan los grandes historiadores romanos, como Tácito (ca. 55-ca. 120 d.C.) y pocos registros analísticos dignos de recordarse. A pesar de todo, la mayoría de los historiadores sigue el modelo preexistente de la analística, es decir, la organización por años en Tácito; por ejemplo, cada vez que se cambia de año, se precisa la fórmula esperada: "siendo cónsules ... y ....", con lo cual se marca el año. ¿Por qué razón, pues Tácito escribió anales, no se le ha despreciado como al resto de la analística? Lo cierto es que los grandes historiadores,

además de haber recibido el título de grandes por la tradición y haber sido recomendados, junto con otros, por y para las escuelas de la retórica, escriben con arte y ornato y dibujan las imágenes más preclaras de cada año que concuerdan con la descripción histórica. Tácito incluso se da el lujo de pintar enormes cuadros y escenas dramáticas o digresiones notables, como la del ave fénix (*Ann.*, VI. xviii.1 s.s.) o del origen del alfabeto (*Ann.*, XI.xiv.1 s.s.), esta última a propósito de una reforma al abecedario que intentó impulsar Claudio.

La palabra *annales* proviene del latín *annus*, que significa un tiempo (un año) y de aquí proviene nuestra palabra castellana *año*. Hay una pequeña diferencia que notan varios autores en cuanto a los géneros de la historia; existen dos formas para registrar la historia: la primera, con el nombre de *annales*, que se refiere a lo antiguo, lo que no se vivió, mientras que la historia moderna –la que sí se vio y vivió– se representa con el nombre de *historia*.<sup>5</sup> Aunque ambos géneros –por ser históricos– versan sobre las cosas hechas (*res gestae*), se diferencian entre ellos.

<sup>5</sup> Esta división aparece en Servio (fl. ca. 385 d.C.), el comentarista de las obras de Virgilio (*Serv.*, *Aen.*, I.373). Aulo Gelio (fl. ca. 175 d.C.) en sus *Noches áticas* (*Gel.*, V.xviii) hace la misma división y agrega otra, que será la descripción día a día llamada *efeméride*. Gelio se basa en Sempronio Aselión, contemporáneo de Escipión el Africano (185-129 a. C.), por lo cual recopilaría la distinción más antigua que se tenía en Roma. Finalmente, Isidoro de Sevilla (ca. 570-636 d.C.) repite ambas recopilaciones (*Ety.*, I.xliv.3), aunque agrega a la discusión otros géneros de la narración (como la fábula). La obra de Isidoro de Sevilla es particularmente significativa debido a que fue la enciclopedia por antonomasia hasta las enciclopedias modernas.

Eusebio, de la cual se hablará posteriormente tiene también la función del contraste entre los sucesos bíblicos y los paganos y demostrar qué tan antiguo es el cristianismo a partir de sus raíces judías; también se debe considerar la dificultad de calcular el tiempo (existen tratados acerca de cómo medir el tiempo), por lo que al comenzar con el tiempo más antiguo se estaría apegando a una tradición.

Cabe destacar que en la antigüedad no hay una definición absoluta de historia, pero –en términos generales– la más repetida y universal dice que es la narración de cosas hechas y, cabe agregar, en un orden cronológico. Curiosamente el límite de qué significa cosa hecha y narración es muy amplio; no en balde, Plinio el joven (ca. 61-113 d.C.) dijo que no ordenaba sus cartas de acuerdo con el tiempo porque no se propuso hacer una historia (*Ep.*, I.i.1). En consecuencia, se podría problematizar que si sus cartas fueran cronológicas, quizá podría considerarlas historia o algo parecido, a pesar de que son variedad de temas. La palabra *historia* es de origen griego y proviene de la raíz *id-*, que significa ver.<sup>6</sup> Así, la *historia* alude al ámbito contemporáneo (porque es la que se vio) y los *annales* referirían lo antiguo, lo que no se vio; por ejemplo, las obras mayores de Tácito se llaman *Ab excessu Divi Augusti* (*Desde la muerte del divino Augusto*), aunque después se acordó dividirla en dos partes: la historia contemporánea a Tácito se denominó *Historiae* y la historia desde la muerte de Augusto (en el año 14 d.C.) se llamó *Annales*.<sup>7</sup> Su obra completa registra poco menos de un siglo.

Como requisito, dice Cicerón que la narración histórica debe tener ornato y contener arengas y exhortaciones (*Or.*, 66), es decir, poseer algo más que la enu-

meración de hechos, como descripciones, discursos y demás. Si Tácito y otros escribieron anales y se les ha alabado en la posteridad, siguiendo los criterios retóricos de Cicerón, entonces la crítica no es contra la analística como tal, sino contra cierto tipo de anales: aquellos que sólo enumeran y no componen narraciones.

Quintiliano (ca. 55-finales siglo I d.C.), aunque precedido por Cicerón, afirma claramente que se debe estudiar hasta cierto punto la historia (*Inst.*, I.viii.18) y de los historiadores se aprende a narrar (*Inst.*, X.i.31).<sup>8</sup> Una similar opinión tendrá Plinio (*Ep.*, V.viii.9), a pesar de que ninguno escribió historia. A Plinio se le pidió que escribiera historia, aunque su apretada agenda se lo impidió y, sin embargo, nos da una gran muestra de cómo habría sido de haberla hecho en el emotivo cuadro que pinta acerca de la muerte de Plinio el viejo ante el Vesubio (*Ep.*, VI.xvi). Debido al interés por la retórica, a muchos historiadores se les leyó como modelos de escritura –por las descripciones de personajes o situaciones– quizá tanto o más que por el conocimiento preciso de la historia en sí.

Si los maestros de retórica aconsejaban aprender la narración con los historiadores, para la modernidad esto ha cambiado. Los historiadores contemporáneos estudiados con otros fines fuera de la historia (académica) son pocos en sí. La gran mayoría de ellos son estudiosos que describen e interpretan la historia o ambas o la critican. Son raros los estudios acerca

<sup>6</sup> En griego, para decir *ver* se utiliza el verbo *horaō*, que es irregular, además de diferentes raíces para la formación de otros tiempos; así, *eídon* significa *vi* (en aoristo), mientras que *oída* significa *sé* (literalmente he visto) en perfecto. Su lógica es: he visto, por lo cual sé. Asimismo, la raíz *id-* se relaciona con *vid-* en latín, de donde proviene *videre*, o sea, *ver*.

<sup>7</sup> La división ha sido problematizada en varias ocasiones. Véase la introducción de los *Annales* de Tácito, de José Tapia Zúñiga, p. XVIII.

<sup>8</sup> En esta sección, Quintiliano da su currículo de autores que deben estudiarse. Es interesante destacar que coloca a la historia después de la poesía pero antes de la oratoria y la filosofía y dice que es próxima a la poesía. De esta manera, parece que la historia nace de la poesía, sobre todo de la épica.

de la prosa histórica en la modernidad y una veta no muy concurrida entre los estudiantes de historiografía y literatura, a pesar del carácter literario de la historia. Incluso sucedió que Theodor Mommsen, uno de los más célebres historiadores alemanes, ganó el premio Nóbel de literatura en 1902; tal vez el nombramiento se deba más a su trayectoria y la importancia de su *Römische Geschichte* (*Historia de Roma*) y a sus ediciones de diferentes textos que a su aportación a la literatura universal. Es más, como buen académico decimonónico, Mommsen también publicó artículos en latín; sin embargo, la comisión del premio Nóbel sólo le reconoce sus trabajos en alemán. Sin duda, algo de literatura tenía Mommsen, pero se suele leer en ámbitos de academia más que entre la literatura, y pocos encontrarán en su prosa el valor catártico que está presente en gran parte de la literatura.<sup>9</sup> De esta forma, si en el mundo contemporáneo pocos historiadores son modelos literarios, en la antigüedad (entendida ampliamente) no era así. Muchos historiadores eran leídos no sólo por las escuelas de historia, sino también por las escuelas retóricas. Se convirtieron, pues, en un modelo de narrativa, como lo fue Cicerón para la oratoria o Virgilio para la poesía. Es difícil precisar cuándo ocurrió el

cambio, pero probablemente la profesionalización de la historia (y de la literatura) y con ello las exigencias de la academia hayan acelerado el cambio.<sup>10</sup>

El método de la analística y el relato año por año con muchas manos de por medio atraen numerosos contrapuntos: es irregular, o sea, hay años con información muy escasa y otros con descripciones más elaboradas y vistos en conjunto carecen de una unidad y una perspectiva más amplia que el mero registro de los hechos. Los anales suelen ser anónimos, pero en algunos casos hay constancia de nombres que rara vez dicen algo. En este sentido, la gran diferencia entre los anales y las obras como la de Tácito serían la autoría y naturalmente las dotes retóricas. Muchos autores de obras llamadas *anales* y *crónicas* han sido estudiados con mayor ahínco y benevolencia que los textos sin nombre. Es más, algunas obras llamadas *gestas*, escritas con apego al método analítico, también son muy destacables y exitosas, en contraposición con su parte anónima.

Los anales y crónicas<sup>11</sup>—anónimos por lo general— son compuestos por muchas manos, con adiciones y escolios, y no es raro encontrar en las ediciones notas acerca

<sup>9</sup> La página web del premio Nobel dice que por literario se deben atender también escritos que contengan valor literario (en línea [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/1902/press.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1902/press.html)). Es absurdamente difícil definir el “valor literario”, pero lo cierto es que la cantidad de ganadores del premio Nobel de literatura que no escriben “literatura” (novela, cuento, poesía, etc.) resulta minúscula. Además de Mommsen, están Rudolf Christoph Eucken, Winston Churchill y Bertrand Russell como ganadores del premio sin haber escrito propiamente “literatura”.

<sup>10</sup>Luis González y González dice: “El profesionalismo [de la historia] sin duda disminuye la creatividad espontánea, encadena a la loca de la casa e impide los desbordos de la imaginación, pero nos conduce con máxima rapidez y seguridad al puerto buscado. Si la meta mayor de la historia contada es coincidir con la historia vivida lo más posible, si el fin principal de nuestras investigaciones es la imposible conquista de lo que realmente sucedió, el entrenamiento profesional, que proporciona la experiencia codificada de los historiadores que en el mundo han sido, se vuelve indispensable para hacer de la historia un conocimiento acumulable y cada vez más creíble”. *El oficio de historiar*, p. 48.

<sup>11</sup>Aunque son géneros diversos, en algún momento significaron prácticamente lo mismo. Más adelante se explica la crónica.

de ulteriores modificaciones. Son, pues, una obra colectiva, de la cual se desconoce cuán colectiva es, cuántas manos hay detrás del texto o si la mano que escribe es la misma que dicta. Con esta rúbrica, parecería que el anonimato es un problema, aunque Roland Barthes<sup>12</sup> propuso que se pueden analizar obras en las que se omita al autor, en virtud de que la originalidad es mucho más escasa de lo pensado. Tal vez, de seguirse la tesis de Barthes y eliminar a los autores, se pueda mejorar la percepción general de los anales: no como esa literatura mediocre y seca que criticaba Cicerón, ni una simple recolección de datos que deben interpretar los historiadores serios y lejos del alcance de un simple analista, reo de los datos duros e inexpressivos, sino como un texto complejo y digno de estudiarse, a pesar de su irregularidad. En efecto, los analistas no dejan de ser historiadores, aunque falte la visión de conjunto y redondear la obra.

Los anales son obras que relatan la historia cada año; sin embargo, hay otro término por considerar: la *crónica*. Esta palabra proviene del vocablo griego *chrónos* (tiempo); en principio, es un adjetivo que suele ir acompañado del sustantivo *libros*, aunque la palabra aparece también como un término absoluto (*chronica* o *chronicon*). ¿Cuál es la diferencia entre uno y otro? El término *crónica* abarca más cosas. Aulo Gelio (fl. ca. 175 d.C.) registra varias obras históricas que se llaman indistintamente *Anales* o *Crónicas*, pero en un pasaje (*Gel.*, XVII.xxi.1) menciona obras conocidas como crónicas que tratan so-

bre los tiempos (*aetas*), las cuales cabe interpretar como edades o épocas.

Isidoro de Sevilla (ca. 570-636 d.C.) define las crónicas como “las sucesiones del tiempo” (*Ety.*, V.xxviii); por tanto, una crónica trataría de la división de épocas para el estudio de la historia. Una de las primeras crónicas que han sobrevivido es la de Eusebio de Cesarea, la cual se conserva en una traducción de san Jerónimo y hay algunos fragmentos del original griego. En el prefacio de esa obra, Eusebio precisa que hace una selección (*Chron.*, Proem. 1)<sup>13</sup> y comienza con los caldeos y egipcios. Así, es una obra que abarca prácticamente toda la historia del mundo conocido y que luego se esquematiza en años para equiparar hechos bíblicos paganos, estipulando como punto de partida el nacimiento de Abraham.

Eusebio de Cesarea divide su crónica por etapas de acuerdo con distintos criterios, lo cual la hace una obra muy útil y muestra de ello es su influencia. A partir de este antecedente, se podría considerar a la crónica como un texto que abarca edades y épocas más que años; sin embargo, en la Edad Media había muchas obras que se llamaban indistintamente *anales* o *crónica* y que estaban ordenadas de acuerdo con la analística, por lo que ambos términos son sinónimos en la mayoría de los

<sup>12</sup>Se hace referencia aquí al polémico tratado acerca de la muerte del autor. Véase Roland Barthes, “The Death of the Author”, *The Rustle of Language*, pp. 49-55.

<sup>13</sup>Se utiliza la versión de Migne, que contiene la traducción y los fragmentos griegos (en caso de existir). El texto de san Jerónimo dice: “Elegi (*perlegi*) muchos libros de las antiguas historias”; el verbo *perlegere* significa escoger o elegir, pero también tiene el sentido de resumir (escoger muy selectivamente). Por su parte, el texto griego afirma: “Me esforzaré en hacer un panorama (*synosin*)”. La traducción de san Jerónimo parece que se basó no en los fragmentos griegos que se conservan, sino en otra edición de Eusebio, pero el texto griego se encuentra muy fragmentado para discernir con claridad qué tanto se agrega.

casos. La *Crónica anglosajona*, entre otras, se ordenó analísticamente, pero comenzó desde el nacimiento de Cristo (aunque se omitió varios años y llegó rápido al siglo V). Así, en este pequeño ensayo se estudian específicamente los textos llamados *anales* o *crónicas*, que son anónimos. Éste es un requisito principal, ya que –como se ha visto– cuando hay un autor de por medio, el texto es más regular y se suele estudiar de modo distinto.

La analística produce obras muy irregulares, pero no del todo mediocres: basta ver algunos ejemplares para comprobar que mientras existen años a los que el autor dedica bastante espacio y descripciones, al mismo tiempo hay años con datos superficiales o inexistentes que, sin embargo, registran elementos que un historiador difícilmente tendría en cuenta, como una mala cosecha y que, no obstante, son minas de oro para otro tipo de estudios e incluso para fechar algún evento, con base en la gran complejidad de proporcionar fechas precisas. Estos datos pasarían por intrascendentes salvo cuando se analizan en conjunto con otras evidencias: quizá un mal año provocó migraciones que afectaron otras partes del mundo; además, adolecen de una unidad como tal y el énfasis a ciertos eventos no es siempre igual. Están hechos no por una sola mente, sino por muchas; en consecuencia, la escritura de los analess es muy irregular.

¿Qué contienen los analess? Típicamente narraciones breves de los sucesos ordenadas anualmente y a veces cada mes y pocas veces tan específicas como día a día. Las descripciones suelen ser de sólo algunas líneas de longitud, aunque no son raras las que abarcan varias páginas. Un elemento importante de los analess es

que en ocasiones citan íntegramente o resumen fuentes que se han perdido, así como reproducen documentos y poesías. Por ejemplo, la *Crónica de Zelanda*, un texto de sobresaliente calidad, reprodujo en 1201, a la muerte del arzobispo Absalón, un epitafio o en 1171 se refiere al asesinato de Tomás Becket, el célebre arzobispo de Canterbury, y copia fuentes anglosajonas, pero agrega un poema de san Ambrosio. En todo ello explica de antemano por qué es importante conocer la vida y los milagros de Tomás Becket.

Si se leen sólo éstos, será claro que hay un trabajo de búsqueda de fuentes, pues éstas se copian de manera directa de otros textos, pero las breves introducciones no carecen de arte alguno, porque el autor argumenta la importancia del relato y le dedica varias páginas. Por ejemplo, los *Anales de Fulda* narran con gran detalle los eventos militares, pero aun así no obvian descripciones más detalladas, como acciones de un solo día, como sucedió en el año 896. El *Analista saxo* abunda en el inicio de las cruzadas en 1096, cuando, a la par de citas, se contagia del ánimo para quien supo de aquella gran guerra. O ¿qué tal la reforma de Císter, llevada a cabo por san Bernardo de Claraval, registrada en 1147 por la breve *Crónica de Claraval?* y no sólo describe al santo, sino también recopila sus virtudes y anuncia sus milagros. Es más, Walter Map (ca. 1130-ca. 1210) cita unos analess escritos en verso (*De nugis*, V.3). En fin, el contenido es muy variado y el énfasis a ciertos eventos no es igual en todos los casos.

Ahora bien, el interés se centra aquí en cómo podrían interpretarse de mejor manera los textos de la analística. En ellos, el autor busca, registra y pinta no toda una historia, sino un cuadro particular de

un año, un evento o un día, un mosaico aislado que será una pieza completa pero perteneciente a algo mayor. Quizá, debido a la característica de tales textos, sería conveniente leerlos no de inicio a fin, como es indispensable en otros textos, sino prestar atención a dichos cuadros, a una selección particular, ya que ahí se puede analizar el arte de narración y además muestra suficientes palabras para estudiar al autor. La narración de algunos de estos cuadros no es indigna: se aprecia la prosa apretada y compacta como buen historiador, diciendo lo más con lo menos y, con un vocabulario expresivo, da vida al cuadro en cuestión y no sólo registran lo sucedido, sino que describen con cierto detalle algún evento, con adjetivos que le otorgan color al cuadro. De esta forma, debido a que los anales son textos irregulares, deberían leerse irregularmente por separado como si fuesen mosaicos, independientes entre sí, y considerar cada fragmento único e interpretable por sí mismo. No son, pues, años, sino cuadros y como tales se pueden apreciar todos, o sólo los buenos o sólo los malos, pero es importante ser sensible a esta realidad para apreciarlos, más que despreciarlos.

La analística también se puede interpretar dentro del ámbito retórico y literario. Quizá aquí haya que recordar a Plinio el joven, quien no escribió acerca de historia, pero legó una crítica histórica y en una de sus cartas describe, cual maestro de retórica que era, la muerte de su tío a los pies del Vesubio. Esa carta enseña las dotes de un magnífico narrador y por medio de ese cuadro se perciben la angustia y casi el insoportable calor de la lava voraz. Nadie sabe qué tan buen historiador hubiese sido Plinio, pero sus

cuadros hacen lamentar que no se dedicara al arte de la historia. Por ello, éstos podrían leerse a manera de pequeños cuentos, con una narrativa breve; a lo mejor los anales deban seguir el método y las expectativas del lector de cuentos, epigramas o epístolas; quizá así se pueda obtener un análisis histórico y literario más provechoso.

De estudiar la analística como un microtexto, como un mosaico de historia, se lograría una interpretación más profunda, ya que lejos de destacar las indudables contradicciones e irregularidades, se centraría en un momento en el cual se aprecia la emotividad del autor, sobre todo en el vocabulario escogido y en la narrativa propia. El hecho de que el autor sea anónimo no debería causar un problema, ya que, como lo mencionó Barthes, el nombre no es fundamental, pues –a pesar de él– todos los autores dependen de una larga cadena de tradición, a partir de la cual entienden el mundo y así lo expresan; incluso conocer al autor puede ensombrecer o delimitar erróneamente el análisis de su obra, lo cual empobrecería las opciones de interpretación. No en balde todos los textos mencionados dicen que los reyes mueren (*obiit, occidit*), pero los líderes eclesiásticos y santos migran (*migravit*). Sin embargo, esto no es un ardid poético, sino una diferencia tenue que aclara la procedencia del autor, pero también proporciona su opinión, así como distingue entre el mundo material y el espiritual: al primero llegarán quienes dediquen su vida al mundo y al último quienes tengan como objetivo principal su devoción espiritual. Así, con una sola palabra se atesora una estricta postura, a partir de la cual se entiende mejor el mosaico histórico.

A pesar de que claramente en el presente artículo el estudio se centra en crónicas medievales, el uso y escritura de los anales tuvo una larga vida, aunque el principio se podría aplicar universalmente siempre y cuando se cumpla el requisito del anonimato y el registro cada año. Es cierto, como lo apunta Hayden White, que hay tiempos más oscuros para el registro de la historia y sobre el cual la narrativa histórica es muy pobre, pero aun las sencillas palabras que alguien dedique a la historia son interpretables, máxime si se tiene en cuenta la gran cantidad de representantes de la analística que se conservaron. En dicho sentido, tampoco White estipula mayor comprensión por la analística y, de analizarla por cuadros, encontraría en algunos casos esa narrativa y conclusión que es requisito para la historia. No obstante, se ignora si la analística como género histórico continúa hoy en día, pero no extrañaría que se descubran después, en lugares recónditos, que alguien escribió anales anónimos del siglo XXI y sea deber del futuro interpretar dichos mosaicos históricos.

## Bibliografía<sup>14</sup>

- Albrecht, Michael von. *Geschichte der römischen Literatur*, 4a. ed., vol. II. Munich, Deutscher Taschenbuch Verlag, 2009.
- Anglo-Saxon Chronicle, The*. James Ingram (trad.). Londres-Nueva York, J. M. Dent & Sons-E. P. Dutton & Co., Everyman's Library, 1912.

*Annales Fuldenses sive Annales regni Francorum Orientalis*. Friederic Kurze (ed.). Hannover, Impensis bibliopolii Hahniani (*Scriptores Rerum Germanicarum in usum scholarum ex Monumentis Germaniae Historicis recusi*), 1891.

*Annalista Saxo*. G Waitz (ed.). Hannover, Impensis bibliopolii Hahniani (*Monumenta Germaniae Historica. Scriptorum*, tomo VI), 1844.

Barthes, Roland. "The Death of the Author". *The Rustle of Language*, Richard Howard (trad.). Berkeley-Los Ángeles, University of California Press, 1989.

Cicero, Marcus Tullius. *De Legibus. Traite de lois*, Georges de Plinval (ed., trad.). París, Collection des Universités de France-Association Guillaume Budé (Les Belles Lettres), 1968.

\_\_\_\_\_. *Orator ad Marcum Brutum. El orador perfecto*. Bulmaro Reyes Coria (introd., trad., notas). México, Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Humanidades (Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana), 1999

\_\_\_\_\_. *De Oratore. Acerca del orador*. Amparo Gaos Schmidt (introd., notas). México, Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Humanidades, vol. II (Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana), 1995.

*Chronicon Clarevallense en Patrologiae Cursus Completus. Serie Latina*, vol. CLXXXV, J. P. Migne (ed.). París, 1844-1855.

Eusebius Pamphilius. *Chronicon*, S. Hieronimo (intérprete). *Patrologiae Cursus Completus. Serie Latina*, vol. XXVII, J. P. Migne (ed.). París, 1844-1855.

<sup>14</sup>Para los textos en latín, se citan el nombre y el título en original, seguidos del título marcado en la edición, según sea el caso.

- Gelius, Aulus. *Noctes Atticae (Noches áticas)*, Amparo Gaos Schmidt (intro., trad., notas e índice onomástico). México, Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Humanidades, vol. V (Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana), 2000-2012,
- González y González, Luis. *El oficio de historiar*, 2a. ed., Guillermo Palacios y Andrew Roth Seneff (estudios introductorios). Zamora, El Colegio de Michoacán, 2003.
- Isidorus Hispalensis. *Etymologiae (Etimologías)*, José Oroz Reta y Manuel A. Marcos Casquero (texto latino, versión española y notas), Manuel C. Díaz y Díaz (introd.). Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2004.
- Mahap, Gauterius. *De Nugis Curialium. Courtiers' Trifles*, M. R. James (ed., trad.). Oxford, Oxford University Press (Oxford Medieval Texts), 2002.
- Plinius Caecilius Secundus, Gaius. *Epistularum Libri Decem*, R. A. B. Mynors (ed.). Oxford, Oxford University Press (Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis), 1963.
- Quintilianus, Marcus Fabius. *Institutio Oratoria*, M. Winter-botton (ed.). Oxford, Oxford University Press, II vol. (Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis), 1970.
- Servius Honoratus, Maurus. *In Vergilii Aeneidos libros. Servii Gramatici qui feruntur in Vergilii Carmina commentarii*. Georgius Thilo y Harmanna Hagen (ed.). Hildesheim, G. Olms, vol. III, 1961.
- Tacitus, Cornelius. *Annales (Anales)*, José Tapia Zúñiga (intro., trad., notas). México, Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Humanidades, vol. III (Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana), 2002-2009.
- Vetus Chronica Sialandiae. Scriptores Minores Historiae Danicae Medii Aevi v. II.M. CL. Gertz (ed.)*. Copenhagen, Trykt hos J. Jørgensen & Co., 1918-1920.
- White, Hayden. "El valor de la narrativa en la representación de la realidad". *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Jorge Vigil Rubio (trad.). Barcelona, Paidós (Paidós básica núm. 58), 1992.

## Cibergrafía

- "Theodor Mommsen-Facts", Nobelprize.org. Nobel Media AB. [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/1902/mommsen-facts.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1902/mommsen-facts.html) (consultado el 2 de noviembre de 2013)
- "Theodor Mommsen, Award Ceremony Speech", Nobelprize.org. Nobel Media AB. [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/1902/press.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1902/press.html) (consultado el 2 de noviembre de 2013)

## La Hacienda de San Antonio Clavería en las postrimerías del siglo XVIII

### The Hacienda de San Antonio Clavería in the late eighteen century

#### Resumen

El presente estudio explica las características que, en su momento, tuvo la Hacienda de Clavería y su importancia en el entorno regional. La hacienda era eminentemente agrícola, productora de trigo y maíz, aunque también tenía actividad en el mercado de la carne de carnero y res cuyo suministro abarcaba una amplia zona de Azcapotzalco y la Ciudad de México, mediante algunas carnicerías. El estudio también evidencia la red de negocios del propietario y sus intereses económicos.

**Palabras clave:** Hacienda de San Antonio, Clavería, Azcapotzalco, siglo XVIII

#### Abstract

This study describes the characteristics the Hacienda de Clavería and its importance in the regional surroundings in its time. Even though the Hacienda was basically an agricultural producer of wheat and corn, it was also a big supplier of mutton and beef to butcher shops in Azcapotzalco and Mexico City. The study also addresses the issue of the business network of the owner.

**Key words:** Hacienda de San Antonio, eighteenth century, Clavería, Azcapotzalco

## Introducción

Esta investigación se propone una aproximación al estudio de una de las haciendas más importantes de la actual Delegación de Azcapotzalco y cuyo apogeo se vivió a finales del siglo XVIII y durante gran parte del XIX. El análisis de la Hacienda de San Antonio Clavería parte de la consideración de su marco natural, que determinó en gran medida sus actividades agrícolas y ganaderas. En efecto, la hacienda se caracterizó por ser un centro de abasto de carne, maíz y trigo, para el pueblo de Azcapotzalco y sus alrededores.

La fundación de la Hacienda de Clavería data del siglo XVII.<sup>3</sup> A finales del siglo XVIII era una propiedad extensa; hoy ha quedado reducida sólo a su casco y patios contiguos. La hacienda era un complejo productivo que, junto con los ranchos de San Antonio y San Isidro del mismo propietario, producían granos y carne que se mandaban a la Ciudad de México y a otros sitios, como el Olivar del Conde. Debido a los nexos que había entre sus propietarios, la familia Bustamante, que además poseían la Hacienda de la Noria, en Xochimilco, la cercana Hacienda de San Bartolomé y la Hacienda de Nopalapan; así como pulquerías y algunas garitas en Tultepec y Azcapotzalco, Clavería era una

propiedad muy próspera. Las relaciones entre unas y otras posesiones de los Bustamante hicieron posible el desarrollo de esta hacienda, lo cual resulta evidente en el tipo de construcción, en su extensión y producción.

Aunque contamos con información sobre la hacienda, es escasa, y los datos con que se cuenta son fragmentarios; sin embargo, ofrecen elementos suficientes para una aproximación al tema que, sin duda, es susceptible de ser ampliado posteriormente.

## Espacio, territorio

Azcapotzalco colinda al norte con la serranía de Guadalupe Hidalgo y al suroeste, el oeste y el norte, con el Estado de México. Se trata de una región plana, a una altura de 2,276 metros sobre el nivel del mar (tomada en los ahuehuetes de San Juan Tlihuaca). Es tierra fértil, por la abundancia de agua proveniente de las montañas aledañas y por sus innumerables pozos artesianos; esto hace que su suelo sea arcilloso y blando, propicio para pastos y en especial para árboles como el sabino (ahuehuate) y el fresno. Poblado desde la época prehispánica, Azcapotzalco formó parte de la ribera de los lagos del valle de México y contaba con amplias extensiones de tierra fértil. En el siglo XVI, Azcapotzalco tenía 33 barrios o antiguos *calpullis*, que comprendían:

[...] las tierras de dichos pueblos y sus parcialidades de los mexicanos y los tecpanecas que poseen por usos en su comunidad en que caben cuatro fanegas de maíz de sembradura, están en la parte que llaman los ahuehuetes y Gilo-

<sup>3</sup> Aún no se puede establecer el año de la fundación de la Hacienda. Según investigadores del Instituto Nacional de Antropología e Historia, la estructura y la decoración del casco principal son del siglo XVII, aunque durante el siglo XIX fue remodelada, modificándose entonces los marcos de las ventanas de la fachada y la portada principal, se labró el escudo y la inscripción que se conserva que dice "año de 1810". Véase, Armando Martínez Rodríguez, *Catálogo nacional de monumentos históricos inmuebles. Azcapotzalco, Distrito Federal*, p. 109.

petitla, que lindan por la parte de oriente con tierras de los naturales de Santiago Ahuexotlan, por el poniente con tierras del barrio de San Pedro Mazatlán, por el norte con el río que baja de nuestra Señora de los Remedios y por el sur con el cercado del Convento de ese dicho pueblo de Azcapotzalco. El producto de dichas tierras de comunidad se gasta y distribuye en las festividades anuales.<sup>2</sup>

Los límites geográficos del Azcapotzalco durante los siglos XVII y XVIII eran ya claros, perfilados por sus pueblos, que más tarde se convirtieron en barrios. En el siglo XVIII contaba con tres haciendas: Clavería, Careaga o Del Rosario, y Nombre de Dios o Cacahuatongo, y seis ranchos: Amelco, San Rafael, San Marcos, Pantaco, San Isidro y Azpeitia, que se dedicaban al cultivo de trigo, maíz, cebada, hortalizas y cría de ganado.

Para 1709 había en Azcapotzalco, doce caballerías sembradas de trigo y maíz que pertenecían a los pueblos indígenas, y otras ocho que poseían los españoles.<sup>3</sup> En ese año, para comprobar la cantidad de tierras que poseían Azcapotzalco y sus 27 barrios, el juez comisario don Nicolás Liznaga salió para investigar la situación en una tarea llamada de "vista y tanteo". Con la ayuda de los

vecinos se llegó a la comprobación legal de los linderos y confines de estas tierras, y se marcaron en el acta respectiva los límites y las divisiones. Estuvieron presentes los señores Manuel de Uviedo y Nicolás Paredes, personas nombradas para el "tanteo" de dichas tierras; así como don Marcos del Castillo, gobernador de la provincia, don José de la Cruz y don Domingo Ramos, alcaldes ordinarios.

Después del recorrido de las tierras de Azcapotzalco, los tanteadores dijeron:

[...] el pueblo de Azcapotzalco se halla en quieta y tranquila posesión de ellas; así en plan, que es toda tierra laboría, sembrada de trigo y maíz, como la loma de dichos barrios de Santa María Xocoyohualco y Santa Cruz del Monte. Y "tanteada" toda ella, hallan doce caballerías de tierra poco más o menos, así como otras ocho caballerías, que dentro de los límites y linderos de dicho pueblo y barrios poseen distintos españoles; advirtiendo que en las dichas doce caballerías de tierra se incluyen como caballería y media poco más o menos, que tiene el pedazo de tierra que poseen dichos naturales como de su comunidad, cuyo tanteo dijeron haber hecho a su leal saber y entender, sin dolo, fraude ni encubierto, de acuerdo con el juramento hecho.<sup>4</sup>

Nicolás Liznaga declaró que de dichas tierras no se tenía a la vista título alguno, excepto un mapa que ilustraba:

[...] como de dos varas de largo y el ancho de un cotenzo crudo y en él pintadas algunas iglesias y otras líneas que Antonio

<sup>2</sup> *Azcapotzalco en el Tiempo*, p. 64. La fanega es una unidad tradicional de capacidad para áridos. Según el marco de Castilla, equivale a 55.5 litros, aunque esta equivalencia es variable según los lugares de uso. Su nombre proviene del árabe hispano: *faniqa*, medida de áridos, y éste del árabe clásico: *faniqah*, saco para transportar tierra. La fanega, también es una medida tradicional de superficie agraria, que equivale a la superficie de 10 mil varas cuadradas (100 x 100 varas, cuya relación con el metro es de 1 vara = 0.835905 metros). *Diccionario de la Lengua Española*.

<sup>3</sup> Una caballería equivale a 4.2.8 hectáreas.

<sup>4</sup> *Loc. cit.*

Valeriano, interprete, dijo ser de algunos caminos, veredas y ríos.

En otro informe, José Antonio Mer dijo que el pueblo de Azcapotzalco estaba dividido en seis haciendas y nueve ranchos, “dedicados principalmente a la siembra de trigo, maíz, cebada y hortalizas y a la cría de vacas”. Una de estas seis haciendas era la de San Antonio Clavería.

## Trabajo y la nueva territorialidad

La repartición de la tierra en Nueva España se inició con la conquista misma. Los indios de Azcapotzalco (600 mil hacia 1520, 17 mil hacia 1549) se dedicaban no sólo a labores agrícolas, sino también a la orfebrería. Bernal Díaz del Castillo, en su historia, escribió:

Azcapotzalco era el pueblo donde se labraban metales preciosos en todas las formas que la imaginería indígena podía manifestar; adornos y abalorios, penachos y chimalis de plumas y demás aderezos que ostentaban los noble y sacerdotes.<sup>5</sup>

Este pueblo de plateros, al que hace referencia Bernal, era el pueblo que desde la época colonial se llamó San Miguel Amantla; nombre que deriva de *amanteca*, que significaba orfebre o artífice de la pluma. El viejo cronista alabó el trabajo de los indígenas y explicó que Moctezuma tenía oficiales que le trabajaban piedras preciosas y joyería. Dijo, a la letra:

Comencemos por los lapidarios y plateros de oro y plata y todo vaciadizo, que en nuestra España los grandes plateros tienen que mirar en ello, y de estos tenía tanto y tan primos en un pueblo que se dice Escapuzalco, en lengua de México.<sup>6</sup>

Otra de las actividades a la que se dedicaban los tepanecas fue el comercio. Después de ser sometidos por los mexicas, el mercado de Azcapotzalco se trasladó a Tlatelolco y Texcoco, donde conservó la misma organización, para la distribución de los productos a lo largo de las rutas comerciales que ellos mismos habían abierto. En Azcapotzalco se quedó el mercado de esclavos y se dividió en territorios de acuerdo con los pobladores. Los mexicas establecieron gente a manera de colonias. Por un lado mexicapan y por el otro tecpanecapan, cada cual con sus propias formas de organización, tierras comunales, templos y deidades. En San Juan Tlihuaca se estableció una guarnición de mexicas, y para que no se fueran se les dieron las mejores tierras y se les hizo establecerse con todo y su familia. La división entre la población subsistió después de la conquista como San Juan Mexicanos y San Juan Tepanecos.

Después de la conquista, la población de Azcapotzalco se encontraba diseminada en pequeños jacales y rancherías de la región hasta que el virrey Antonio de Mendoza les ordenó que se congregaran, para su mejor gobierno y vigilancia, en una población, la cual creció a tal grado que los seis caciques principales tuvieron que dirigirse a la Corona solicitando que se les diera, a ellos y al pueblo, agua de las proximidades.

<sup>5</sup> Bernal Díaz del Castillo. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, p. 301.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 169.

Una manera de concentrar la tierra fue a través de alianzas vía la procreación de hijos de linajes indígenas con españoles para mantener el dominio y las tierras. Fue el caso de Tecuichpotzin, bautizada *Isabel de Moctezuma*, hija del Huey Tlatoani. Cortés le otorgó en dote una donación de tierras que incluía:

[...] el señorío y naturales del pueblo de Tacuba, que tiene ciento y veinte casas... Azcapotzaltongo, que tiene otras veinte casas [entre otras] estancias y pueblos son sujetos al pueblo de Tacuba y al señor de ella.<sup>7</sup>

En 1525 comenzó el reparto de la tierra en encomiendas. En 1529 se pensaba iniciar un repartimiento que permitiera la redistribución de indios en servicio personal y de los tributos en la zona de Tacuba, Azcapotzalco y Teocalhueyacan. El premio al conquistador Francisco de Montejo, quien después se haría famoso por la conquista de Yucatán, fue el señorío de Atzacapotzalco. A su hermano Juan de Montejo le hicieron merced de un:

[...] cercado que está en Escapusalco, término de esta cibdad (*sic*) que se llama Tepancale... y al comendador Juan Hernández le hicieron merced de un cercado de árboles que está entre Tacuba y Escapusalco... con tanto que si fuese de algún señor o natural de la tierra se lo compre.<sup>8</sup>

Poco después, Pedro de Alvarado cedió a Montejo la encomienda de Xochimilco por la de Azcapotzalco en un convenio en el que también cambiaron la gobernación de Honduras de Montejo por la de Chiapas de Alvarado.<sup>9</sup>

En Azcapotzalco los regidores españoles distribuyeron la tierra. Mediante mercedes reales se repartió el suelo en peonías y caballerías. La primera era la propiedad para el conquistador que había combatido a pie, y la segunda, para los que habían combatido a caballo. Estas últimas eran cinco veces más grandes que las peonías. En la Nueva España se repartieron pocas peonías, pues los soldados y colonos siempre reivindicaron su condición de hidalgos y caballeros, de ahí que solamente los indios que trabajaban en las haciendas y ranchos recibieran el calificativo de peones.<sup>10</sup>

El reparto de tierra incluyó también sitios o asentamientos para la crianza de animales que se convirtieron en grandes extensiones de pastos que conformaron grandes estancias. Al multiplicarse las mercedes de estancias y concentrarse en unas cuantas manos, nacieron las grandes haciendas y latifundios ganaderos.<sup>11</sup> Por otra parte, entre 1570 y 1620 se hicieron grandes repartos de tierras en el Valle de México y en otras regiones. En este periodo la economía española había triunfado sobre la economía indígena. La

<sup>7</sup> Armando Martínez Garnica, *La Casa de Moctezuma. La incorporación de los linajes del Valle de México a la sociedad novohispana del siglo XVI*, p. 104.

<sup>8</sup> HGF. *Actas de Cabildo*, 14 de agosto de 1528.

<sup>9</sup> Antonio Fernández del Castillo, "Las primeras concesiones de tierra", Roberto Olavarría, *México en el Tiempo*, p. 15.

<sup>10</sup> Enrique Florescano, *Origen y desarrollo de los problemas agrarios de México. 1500-1821*, p. 29.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pp. 30-31.

creciente demanda interna de los productos agrícolas y ganaderos propició la expansión territorial y su acaparamiento.<sup>22</sup>

Las apropiaciones de tierra de manera ilegal fueron frecuentes. Abusos de autoridades y despojos hacia los indígenas fueron denunciados. En la Séptima Relación de Chimalpaín se dice cómo los españoles les devolvieron la tierra a tepanecas, acolhuas, xochimilcas y chalcas y se las quitaron a los mexicas, pero poco les duró el gusto, pues para 1549, un encomendero, el licenciado Delgadillo, se apoderó de la mayor parte de los terrenos, mientras que el oidor Maldonado había despojado a los naturales. Se dice que el primero robó las tierras y el segundo los dineros. Los dominicos encargados de la evangelización en la región, intentaron defender a los indígenas y pidieron al rey:

[...] mande se haga justicia a los indios de Atzacpotzalco, encomendados a Maldonado. En este pueblo había mucha gente de la que hay y hanse muerto e ido a otras partes, así por los malos tratamientos como por los grandes tributos.<sup>23</sup>

Los religiosos se empeñaban en defender a los naturales. En 1549 enviaron al Rey una carta en la cual decían:

[...] mande V. R. M. que se haga justicia a los indios de Escapusalco que están encomendados al licenciado Maldonado, que les han llevado trece o catorce mil pesos de más, los cuales no quisie-

ron restituir, sino que han de tributar más de los que solían. En este pueblo solía haber mucha más gente reducida por los malos tratamientos como por los grandes tributos, y queda el capítulo entero sobre los que quedan; y dos señores que en este pueblo hay, naturales, no tienen que comer que padecen harto trabajo con los principales.<sup>24</sup>

Desgraciadamente no eran los únicos casos. El oidor de la Real Audiencia, el licenciado Lorenzo de Tejada obligó a los indígenas de Azcapotzalco a cambiarle unos terrenos cultivables, por otros de calidad inferior, haciéndoles arrancar los magueyes que allí tenían y a construir una acequia de más de una legua para regar sus tierras, pagándoles por este trabajo una cantidad insignificante. Afortunadamente para los indígenas el licenciado de marras fue penalizado.<sup>25</sup>

El 20 de noviembre de 1536 se emitió una Real Cédula en donde se mandó repartir justa y equitativamente el agua que requerían los caciques, por lo que el virrey Mendoza comisionó a un noble tepaneca que al ser bautizado tomó por nombre Juan de Alva para que hiciera la repartición.<sup>26</sup>

El ejido fue otra de las formas comunes de propiedad de la tierra. En las leyes de las Siete Partidas se dispuso que cada poblado tendría su fundo legal de seiscientas varas a la redonda a partir del punto de la iglesia, pero debido al crecimiento de la población y a los reparos de tierra, la propiedad territorial co-

<sup>22</sup> Gisela Von Wobeser, *La formación de la hacienda en la época colonial. El uso de la tierra y el agua*, p. 49.

<sup>23</sup> Salvador Domínguez Assiayn, "Atzacpotzalco", en Olavarría, *op. cit.*, p. 163.

<sup>24</sup> Véase Mariano Cuevas, *Historia de la Iglesia en México*, vol. III, pp. 518-522.

<sup>25</sup> Silvio Zavala, *El servicio personal de los indios*, p. 482.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 67.

munal se vio alterada y la invasión de tierras de indios fue en crecimiento, por lo que se dieron una serie de actas de cabildo que decían a la letra:

Prohibición a los dueños de las huertas que se están fuera de los límites de la ciudad cercarlas y sembrarlas so pena de 100 pesos de oro, por estar destinadas estas tierras para ejidos. Los que ya han cercado, deben deshacerlo, y, los que han sembrado, tienen un plazo de mes y medio para quitar el sembradío.<sup>17</sup>

En 1529 se establecieron algunos límites de ejidos, siendo esto poco práctico, pues tres de los ejidos colindantes entre sí comprendían juntos la extensión que hay desde el río de Coyoacán por el sur hasta la calzada Nonoalco, que conducía a Azcapotzalco por el norte. Del lado del poniente tenían por límite el camino que venía del puente de Coyoacán a Chapultepec, siguiendo la falda de este cerro y, al pasarlo, se inclinaba rodeando el señorío de Tacuba hasta tocar con Azcapotzalco.<sup>18</sup> Sin embargo, las prohibiciones a las invasiones de tierras no fueron cumplidas del todo, pues éstas fueron constantes durante los siglos XVI y XVII, lo que hizo posible el crecimiento de huertas y estancias que devinieron en grandes haciendas.

Muchos indígenas del Valle de México y de Azcapotzalco trabajaron en las obras del desagüe de Huehuetoca, que al proyectarse a tajo abierto –como un gran cañón– se llevó más de un siglo

de construcción y contribuyó con la disminución de la población. Para fines del siglo XVI, los trabajos forzosos, la *cocoliztli* e infecciones intestinales habían reducido la población tepaneca de 393 familias a 3 mil personas.<sup>19</sup>

La hacienda colonial durante el siglo XVII adquirió carta de naturalidad, una vez que el capítulo de la encomienda se había acabado y el repartimiento forzado había entrado en decadencia. Es durante este siglo que se lleva a cabo una redistribución de la tierra. Los indígenas y los españoles habían recibido mercedes, aunque, como dice Felipe Leal:

[...] mientras los títulos de los primeros conservaron su naturaleza de concesiones públicas hasta bien entrado el siglo XIX, los títulos de los segundos se fueron transformando durante el siglo XVII hasta adquirir el carácter de propiedad privada.<sup>20</sup>

También durante el siglo XVII la población había aumentado y requería de alimentos, las haciendas entonces “nacieron para satisfacer la demanda de productos agropecuarios de los mercados urbanos y mineros, que los pueblos de indios no podían ya cubrir”.<sup>21</sup> Así, las haciendas se convirtieron en las alimentadoras y abastecedoras de la Ciudad de México y, en el caso muy particular de la Hacienda de Clavería, alimentadora de los poblados de Azcapotzalco y Tacuba.

<sup>17</sup> Guadalupe Rivera Marín de Iturbe, *La propiedad territorial en México. 1301-1810*, p. 205. AHGDF. Acta de Cabildo 206 del 20 de marzo de 1528.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 205.

<sup>19</sup> *Azcapotzalco en el Tiempo*, op. cit., pp. 63-63.

<sup>20</sup> Juan Felipe Leal, *Economía y sistema de hacienda en México. La hacienda pulquera en el cambio. Siglos XVIII, XIX y XX*, pp. 10-11.

<sup>21</sup> *Loc. cit.*

## Trabajo y producción en la Hacienda de Clavería

En la colindancia de Azcapotzalco y Tacuba se estableció la Hacienda de San Antonio Clavería, en las postrimerías del siglo xviii, que, según los documentos, empezaba en los dominios de "Izcapotzalco, cerca de un callejón donde estaban los 'hospicios'", que, se trataban, sin duda, de los terrenos que hoy ocupa la colonia Clavería.

A fines del siglo xviii la Hacienda de Clavería fue propiedad de un español proveniente de San Lúcar de Barrameda, llamado Domingo de Bustamante, quien compró la propiedad, valuada en 10 mil 700 pesos, en 10 mil.<sup>22</sup>

La mayor riqueza de la Hacienda de Clavería residía en la tierra, cuyas parcelas cubrían una gran extensión y sus linderos los podemos ubicar actualmente entre las avenidas México-Tacuba y Azcapotzalco, hasta entroncar con Avenida el pueblo de Azcapotzalco, cuyo centro es la iglesia y convento dominico de los santos Felipe y Santiago.

La distribución de las tierras pertenecientes a la Hacienda era irregular y estaba dividida en "tablas". Los documentos consultados nos ofrecieron la conformación que tenían las diferentes tablas en las que se dividía la tierra y su "sembradura" (producción) de maíz, y que mostramos en el cuadro 1:

Cuadro 1

TABLA	COLINDANCIA	SEMBRADURA
Linderos	Oriente: pueblo de San Salvador y camino México-Azcapotzalco Norte: tierras del pueblo de Azcapotzalco Poniente: tierra de la Hacienda Sur: camino de Tacuba a México	3 fanegas 1 cuartilla de maíz
Arenal	Oriente: pueblo de San Salvador y camino México-Azcapotzalco Norte: con la Hacienda Poniente: <i>idem</i> Sur: Camino de Tacuba a México	2 fanegas 3 cuartillas
Antoñico	Oriente: pueblo de San Salvador y camino México-Azcapotzalco Norte: con la Hacienda Poniente y Sur: con las tablas de la Hacienda	4 fanegas

<sup>22</sup> AGN. Ramo. *Tierras*, vol. 1115, f. 1. Son pocos los datos que tenemos de este personaje, solamente sabemos que era soltero y que tenía siete hijos naturales, don Juan, don Felipe, don Manuel, doña Josefa (mujer de don José Ávila), doña Gertrudis, doña María Antonia y doña Mariana. Algunos de sus hijos le ayudaban como administradores; por ejemplo, Manuel de Bustamante era el administrador de Clavería.

Zopilote	Oriente: pueblo de San Salvador Norte: con la tabla que llaman Santa Teresa Poniente y Sur: con las tablas de la Hacienda	4 1/2 fanegas
Cruz	Oriente: con la Hacienda Norte: <i>idem</i> Poniente: <i>idem</i> Sur: camino de Tacuba a México	3 fanegas
Carbonera	Oriente: con la Hacienda Norte: con el callejón de la casa de la Hacienda y la Troje Poniente: con el jardín de la Hacienda Sur: camino de Tacuba a México	4 fanegas
Santa Teresa	Oriente: con la Hacienda Norte: con tierras de los Camarones y de la Hacienda	4 fanegas
San Bernabé	Oriente: con tierras de los Camarones Norte: con el pueblo de San Bernabé Poniente y Sur: tierras de la Hacienda y su mojonera	1/2 fanega
La Mohonera	Oriente: con tabla Zopilote, Santa Teresa y San Bernabé* Norte: con tabla San Miguel Poniente y Sur: con las tablas Troje y Cruz	3 fanegas
San Miguel	Oriente: con Mohonera Norte: con tabla Potrero Poniente: callejón que sale de la Troje Sur: con Troje y Mohonera	1 fanega 1 cuartilla
Potrero	Oriente: tierras de los naturales de San Bernabé Norte: Camino Real México- Azcapotzalco Poniente: camino de la Troje al Potrero Sur: con San Miguel	1 fanega 1 cuartilla
Troje	Oriente, Norte y Poniente: con tierras de la Hacienda Sur: con la Troje de la Hacienda	1 fanega 1 cuartilla

Lechera	Oriente: tierras del licenciado Azpeitia Norte: con las tierras de Antonio Arazo Poniente: con las tierras de Ambricez Sur: con tierras de la Hacienda	1 fanega 1 cuartilla
Cincuenta pesos	Oriente: con el callejón de la Troje para el Potrero Norte: con la Lechera y tierras de Ambricez Poniente: Camino Real de Azcapotzalco Sur: tierras de la Hacienda	3 fanegas
Nixtengo	Oriente y Norte: tierras de la Hacienda Poniente: camino de Tacuba a Azcapotzalco Sur: huerta del obraje	1 fanega
Guadalupe	Oriente y Norte: tierras de la Hacienda Poniente: huerta del Obraje Sur: callejón que va de la Hacienda a la Troje	3 fanegas
Juan Diego	Oriente: callejón de la Troje al Potrero Norte y Poniente: tierras de la Hacienda Sur: callejón que sale del casco de la Hacienda	1 fanega
San José	Oriente: callejón de la Troje al Potrero Norte, Poniente y Sur: con la Hacienda	1 fanega 1 cuartilla
San Antonio	Oriente: Callejón de la Troje al Potrero Norte, Poniente y Sur: con la Hacienda	
Jamaica	En sus cuatro puntos colinda con las tierras y tablas de la misma Hacienda	1 fanega
Santa Gertrudis	<i>Idem</i>	1 fanega
Santa Rita	<i>Idem</i>	3 cuartillas

\* El administrador de la hacienda y el perito que elaboraron esta descripción tan detallada de las parcelas, anotaron que, este pedazo, dichos indios lo tienen arrendado a la hacienda. AGN. R. *Tierras*, vol. 1115, f. 1.

El cuadro nos muestra la distribución de las tierras cuyo valor ascendía a 42 mil 187 pesos con 4 reales,<sup>23</sup> así como sus parcelas y su colindancia, pero también nos muestra algo muy importante: su producción. Aunque el cálculo es muy estimativo hecho por el administrador, Juan Manuel de Bustamante y por el albacea testamentario, el licenciado Lebrón, la productividad de la Hacienda queda de manifiesto, pues se tenía un rendimiento total de cuarenta y siete fanegas y una cuartilla de maíz.

Aunque el maíz era un cultivo importante en Clavería, también el trigo ocupaba un lugar destacado en la producción. En 1784, se sembraron cuarenta y seis cargas de trigo, y al año siguiente se sembraron cincuenta, mientras que en 1785 se sembraron sólo once de maíz, lo que hace al trigo el principal producto agrícola de la Hacienda para fines del siglo XVIII.<sup>24</sup> Así, tenemos que para el 24 de febrero de 1784, la Hacienda recibió la cantidad de 650 pesos, producto de las cien cargas de trigo que se habían enviado a los molinos del Olivar del Conde, cuyo administrador había vendido a 6 pesos 4 reales la carga, y para el 16 de marzo del mismo año la Hacienda recibió 562 pesos y 4 reales, por 65 cargas del mismo grano, que en esta ocasión se vendieron en 7 pesos y 4 reales dado que había sido "el precio mejor que se pudo lograr en dicho trigo por haberse logrado muy malo". El 21 de mayo se recibieron 1 mil 904 pesos por la venta de 238 cargas de trigo, que se vendieron a 8 pesos cada una.<sup>25</sup>

Al año siguiente se vendieron 40 cargas de maíz por las que se recibieron 320 pesos, vendiéndose la carga a 8 pesos 8 reales:

[...] por haberse ahorrado el flete y este fue el único maíz que pudo venderse de la cosecha. Se perdió el del rancho San Antonio y tan malo era que tuvo que revolverse con el de la Hacienda. Algo se obtuvo, pues muchos de los vecinos no lograron ni las semillas que habían sembrado por las heladas del día de San Agustín que arruinaron a todo el Reino como es público.<sup>26</sup>

La Hacienda de Clavería también se dedicaba a la producción de carne y cueros. El siguiente cuadro aporta datos de las ventas que se dieron durante diez semanas, del 29 de diciembre de 1783 al 6 de marzo de 1784 (cuadro 2):

La carne que se vendía era de carnero y de res, principalmente. A la muerte de don Juan Domingo de Bustamante, la Hacienda contaba con 100 carneros, los cuales se habían comprado en 1783 a don Diego de Vargas, vecino de Tula, al precio de 22 reales cada uno.<sup>27</sup> De esos 100 carneros, 10 se vendieron a doña Juana. Posteriormente, se fueron comprando más carneros para su matanza y venta, según el cuadro 3:

Domingo de Bustamante falleció el 22 de diciembre de 1783 y se inició un largo y lento proceso de liquidación de adeudos y verificación de caudales. El albacea del finado don Domingo afirmó, en el parte de los bienes, que: "Él (don Domingo)

<sup>23</sup> AGN. R. *Tierras*, vol. 1115.

<sup>24</sup> *Ibidem*, vol. 1118, f. 37.

<sup>25</sup> *Ibidem*, vol. 1119, f. 28 v. y 30 v.

<sup>26</sup> *Ibidem*, vol. 1119, f. 45 v.

<sup>27</sup> *Ibidem*, vol. 1115, fs. 33 y 33 v.

Cuadro 2

SEMANA	CARNE	SALEAS	CUEROS
1	18 pesos		
2	48 pesos, 4 reales	4 pesos, 7 reales	1 peso, 7 reales
3	51 pesos, 4 reales	22 pesos, 3 reales	
4	49 pesos, 7 reales	6 pesos, 4 reales	3 pesos
5	45 pesos, 6 reales	4 pesos, 1 real	3 reales
6	41 pesos	2 pesos, 3 reales	2 pesos, 5 reales
7	34 pesos	6 pesos, 1 real	6 reales
8	36 pesos, 3 reales	4 pesos, 4 reales	
9	33 pesos, 7 reales	4 pesos, 4 reales	7 reales
10	21 pesos, 4 reales	4 pesos, 1 real	3 reales

Cuadro 3

El 19 de enero de 1784 compraron 30 carneros, como consta:	30 pesos
El 5 de febrero compraron a Pedro Alfaro 25 carneros:	25 pesos
El 16 de dicho compré al señor Alcalde Mayor 7 carneros:	7 pesos
El 19 de dicho compraron a doña Ana Soriano carnero, y a la señora doña Josefa Granados 50 carneros:	50 pesos
El 17 de marzo compre 30 carneros:	30 pesos
TOTAL	232 pesos <sup>28</sup>

<sup>28</sup> *Ibidem*, vol. 1118, f. 46.

era abastecedor de carne en toda la jurisdicción de Tacuba, por remate formal que se le había hecho...” En la bodega de la carnicería, según consta en el inventario de los bienes del finado, había 37 arrobas y 10 libras de sebo bruto, 7 cueros de vaca, 2 de becerro y, en la carnicería, 2 perchas de carne, pero no había ganado mayor en pie por lo que dijo el licenciado encargado de los bienes que habría problemas para seguir suministrando la carne, pues:

[...] siéndome al mismo tiempo atender a los negocios de mi estudio con la circunstancia que cuando murió, no había ni carneros, ni reses que matar. Pues el difunto compraba sumariamente puntitos para llenar el hueco.<sup>29</sup>

Aunque el albacea exageraba su situación “difícil”, pues existían, como se dijo, cien carneros en los corrales de la Hacienda.

Para los albaceas, cuantificar los bienes de Bustamante fue muy difícil debido a que don Domingo era todo un hombre de negocios. Además de tener ganado, era carnicero o tociner, como se decía en la época, pues tenía una tocinería en Azcapotzalco. También elaboraba pulque en su hacienda de Nopalapa en Apam, que producía una cantidad considerable de pulque, a pesar de tener serios problemas con los indios raspadores, y que distribuía en Tacuba, donde tenía varias pulquerías y en la Ciudad de México, donde tenía una en el Puente del Santísimo. Al mismo tiempo, don Domingo era receptor de la alcabala de pulques en la misma jurisdicción.<sup>30</sup> Aun así, el finado te-

nía arrendadas garitas en Tultitlán y Azcapotzalco, las cuales fueron arrendadas en 2 pesos mensuales durante 1784 y 1786 para pagar las deudas que dejó.<sup>31</sup>

## Una imagen de la Hacienda de Clavería

Con aspecto de fortaleza, el antiguo casco de la casa grande ostenta todavía los blasones de la familia Bustamante. Esta casa señorial era el centro de la Hacienda. Todas las instalaciones de la Hacienda eran de buena manufactura como así nos lo refieren testimonios. Manuel Romero de Terreros escribió que “es un buen ejemplo de la arquitectura doméstico-rural de las postrimerías del Virreinato”.<sup>32</sup> Romero de Terreros continúa describiendo la Hacienda:

Consta de dos pisos, y su frente, coronado de almenas, le imparte un aspecto de severa distinción. El piso bajo, con excepción de la puerta de entrada, casi carece de vanos, mientras que los balcones del superior son amplios y de buenas proporciones. El principal, con jambas hasta el zaguán, tiene por remate un frontón curvo, interrumpido por el escudo de armas de los marqueses de Selva Nevada y delata a las claras la época neoclásica en que se labró, cosa que confirma la inscripción en el friso: “año de 1810”.<sup>33</sup>

quedó a deber a la Real Hacienda del ramo de alcabala la cantidad de 3 mil 151 pesos cuando fue administrador de la alcabala de Tacuba. AGN. R. *Tierras*, vol. 1119, f. 29 v.

<sup>29</sup> AGN. R. *Tierras*, vol. 1119, f. 2 y 45.

<sup>32</sup> Manuel Romero de Terreros, *Antiguas haciendas de México*, p. 147.

<sup>33</sup> Aunque la descripción de Romero de Terreros es exacta, parece ser que el escudo que él atribuye

<sup>29</sup> *Ibidem*, vol. 1119, f. 2.

<sup>30</sup> Aunque no se puede corroborar el dato, el albacea testamentario mencionó que don Domingo

Aunque en la actualidad las instalaciones están restauradas y se conservan en magníficas condiciones, ya no existen algunas dependencias como la troje y la huerta. Así lo hemos constatado por otra minuciosa descripción que de ella nos dejó nada menos que Francisco Guerrero y Torres, "maestro mayor de las obras de Palacio Virreinal, Catedral de México y Santo Tribunal, agrimensor de tierras, aguas y minas",<sup>34</sup> que fue nombrado valuador de las posesiones muebles a la muerte del señor Bustamante. Pero dejemos que Guerrero y Torres describa lo que vio y cuantificó:

La Hacienda se compone de casa, patio con portales, dos caballerizas, quatro quartos, dos cocheras, una covacha, una accesoria, otro quarto, una galera grande, un corral de bueyes contiguo a una huerta, pasadizo que sale a un corral,

a los marqueses de Selva Nevada no corresponden a éste sino al de la casa de don Juan Domingo de Bustamante, aunque la propiedad pasó a manos de los marqueses cuando murió el dueño. Lo anterior se presume por el hecho de que los blasones y demás divisas de la casa fueron tomadas para la elaboración del escudo del Instituto Panamericano de Estudios de Alta Empresa (IPADE) cuya sede ocupa actualmente el edificio y en honor del primer propietario de la casona. *Ibidem*, p. 147.

<sup>34</sup> Francisco Guerrero y Torres nació en la Ciudad de México en 1727 y murió en 1792. A él se deben la construcción de la casa del conde de Valparaíso y la de los condes de Santiago de Calimaya, concluida en 1779, pero su obra cimera es, sin duda, la casa del marqués de Jaral de Berrio, también conocida como Palacio de Iturbide construida entre 1779 y 1784. La última obra que construyó Guerrero y Torres fue la iglesia del Pocito en la Villa de Guadalupe, en un estilo barroco desde la planta hasta las cúpulas de tezontle y azulejo. La obra es de 1791, un poco tardía en su estilo, pues el neoclásico era la vanguardia del momento. Véase *Enciclopedia de México*, t. 7, p. 3739.

donde trai una troje: siguen dos patios, cada uno con dos macheros cubiertos de tejamanil y una troje... otros dos quartos uno de aperos y otro de dato, un patio con trece quartos o rancho para gañanes, y tres presas grandes para aperos: En el patio principal se halla una escalera de dos tramos sobre alfardas de madera que desemboca en dos corredores cubiertos y en dos viviendas, la que cae a lo principal de la calle se compone de capilla o Oratorio, asistencia, sala, Gabinete, dos recamaras, quarto de mozas, corredores, cocina y un quarto que se ha hundido su techo, toda esta vivienda se halla con las maderas altas vendidas... y aun las bajas con maderas en que se conoce que es toda esta obra más antigua que la interior. La otra vivienda se compone de dos salas, dos recamaras, quarto de mozas, corredor, un mirador, dispensa, cocina y azotea.<sup>35</sup>

En cuanto a la casa principal ha conservado su sello señorial de antaño. Ésta, a decir de Guerrero y Torres:

[...] era de mampostería que es en los bajos y altos y todo lo restante es de adobe, sobre cimientos de piedra, los techos de bigas, antepechos, los pisos bajos, unos embigados, enlozados, enladrillados, aterrados, y empedrados, los altos y las azoteas enladrillados, puertas y bantanas de cedro con sus cerraduras en corriente y en los claros de las bantanas, así altas como bajas, con lumbreras, rejas y balcones de fierro, el corral y huerta cercada de adobe sobre cimientos de piedra y en el centro una fuentecita.<sup>36</sup>

<sup>35</sup> AGN. R. *Tierras*, vol. 1115, f. 43-44.

<sup>36</sup> *Loc. cit.*

Las trojes y heras también fueron motivo de descripción del maestro de obras, en el siguiente tenor:

[...] lo que se compone de un portal que mira al oriente sobre cada torre y dos y media muestran el cementerio, dos cuartos en su esquina para el ayudante y en la otra una troje de dos trabes, y en su centro dos pilastrones que sustentan sus techos, una escalera de bóveda que sube y desembarca a un granero que se haya en los mismos términos que la troje. Sigue por lo bajo otra troje grande de dos trabes y en su centro diez pilares y una vivienda de sala y dos recamaras y una pieza de aperos, otra escalera de bóveda que desembarca en otro granero que se halla en la misma conformidad que el de la esquina. Enfrente de la primera troje se hallan dos heras, la una circular con treinta y siete varas de diámetro y la otra quadrilonga de treinta varas por diez y siete. Toda esta fábrica es de mampostería, perfectamente construida, y sólidas techadas con vigas de escantillón y la de dos nabes y portales sobre planchas de cedro, sus pisos enlozados y enladrillados, las heras cercadas con antepechos de cantería, todo de obra moderna con puertas y bentanas de cedro, y en sus claros con lumbreras de fierro.<sup>37</sup>

Quizá lo más rico de la Hacienda era la capilla, que conservaba valiosos óleos, entre los que se hallaban cuatro pinturas de la Guadalupana y otros diez con diversas advocaciones, todo esto valuado en 2 mil 146 pesos, 1 1/2 reales. Don Domingo fue un hombre de cierta cultura,

<sup>37</sup> *Loc. cit.*

lo que deducimos por las obras que existían en su biblioteca, donde había varios libros como *Perciles y Segismunda* de Cervantes, *Theatro Americano* de Villaseñor, *Retórica* de fray Luis de Granada y *Las luces del cielo y de la iglesia en la vida* de fray Pedro Pardo entre otras.<sup>38</sup>

Bustamante dejó junto con su testamento diferentes papeles que asentaban los gastos y los débitos de las propiedades. Se decía que los reales que han entrado en poder del albacea se habían distribuido e invertido en los pagos de alcabala, algunos créditos testados, costos, raya de las haciendas y alimento de los herederos.

Para hacer frente a estos gastos, la Hacienda de Clavería se remató en 65 mil pesos, el 15 de diciembre de 1786 comprándola don Agustín Otero que exhibió 30 mil pesos de contado, adeudando 35 mil que pagaría en abonos.<sup>39</sup>

Esta Hacienda estaba gravada, según expresó el Albacea con la cantidad de 28 mil 800 pesos, pero que por los recibos que llegaron había un error de mil pesos de más, por lo que la deuda era de sólo 27 mil ocho cientos pesos. Lo que le debía a la Hacienda en diferentes rubros ascendía a la cantidad de 7 mil 497 pesos, 3 reales y 5 granos.<sup>40</sup>

## Conclusiones

La Hacienda de Clavería ha servido para observar, con la información disponible, cómo se fue conformando la propiedad territorial en Azcapotzalco, en donde hay

<sup>38</sup> AGN. R. *Tierras*, vol. 1115, f 25.

<sup>39</sup> *Ibidem*, vol. 1119, f. 51.

<sup>40</sup> *Ibidem*, vol, 2893, exp. 5, f. 38.

otras haciendas y ranchos igualmente importantes de los que se podrían estudiar y ejemplificar sus modelos productivos y de cambios en la propiedad de la tierra. Los pocos datos que hemos reunido para reconstruir las características y funciones de la Hacienda, es una condicionante para profundizar en el tema; sin embargo, faltaron algunos repositorios documentales por consultar en los que, sin duda, hay otros datos.

La Hacienda era eminentemente agrícola, productora de trigo y de maíz; aunque también se desenvolvía en el mercado de la carne y abarcaba una amplia zona de Azcapotzalco y algunas carnicerías en la Ciudad de México. El estudio también evidenció las redes de negocios que tenía el dueño de la Hacienda y sus nexos con intereses en los que sería necesario profundizar; por ejemplo, su función como encargado de garitas y el cobro de alcabalatorios.

Actualmente, la Hacienda de Clavería se conserva en magníficas condiciones, aunque en 1940 se encontraba en estado ruinoso. En 1967, el edificio se salvó, pues el Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa tomó el antiguo casco de la hacienda y lo acondicionó como sede de su colegio, lo restauró y le dio el estatus del antiguo señorío de la casa de don Domingo Bustamante.

## Bibliografía

- Azcapotzalco en el tiempo*. México, Departamento del Distrito Federal, 1974.
- Díaz del Castillo, Bernal. *Historia de la conquista de la Nueva España*. 14ª ed. Joaquín Ramírez Cabañas (introd. y notas). México, Porrúa, 1986.
- Enciclopedia de México*. México, Compañía Editora de Enciclopedias de México, 1987, 14 tomos.
- Florescano, Enrique. *Origen y desarrollo de los problemas agrarios de México. 1500-1821*, 5ª ed. México, Era, 1982. (Colección Problemas de México).
- Leal, Juan Felipe. *Economía y sistema de hacienda en México. La hacienda pulquera en el cambio. Siglos XVIII, XIX y XX*. 2ª ed. México, Editorial Era, 1984.
- Nickel, Herbert. *Morfología social de la hacienda mexicana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Martínez Garnica, Armando. *La Casa de Moctezuma. La incorporación de los linajes del Valle de México a la sociedad novohispana del siglo XVI*. México, Tesis doctoral, El Colegio de México, 1993.
- Martínez Nava, María y Rafael Serrano Hernández. *Antecedentes históricos de Azcapotzalco. Tepanecas*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1986.
- Martínez Rodríguez, Armando. *Catálogo nacional de monumentos históricos inmuebles. Azcapotzalco, Distrito Federal*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1987.
- Olavarría, Roberto. *México en el tiempo*. México, Talleres Excelsior, 1946.
- Rivera Marín de Iturbide, Guadalupe. *La propiedad territorial en México. 1301-1810*. México, Siglo XXI, 1983.
- Sánchez Ramírez, Emma. *Azcapotzalco en el tiempo*. México, Delegación de Azcapotzalco, 1974.
- Wobeser, Gisela Von. *La formación de la hacienda en la época colonial. El uso de la tierra y el agua*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1983.

## Archivos

Archivo General de la Nación (AGN)

Ramo Tierras, v. 2499, exp. 1, cuad. 2, f. 33; vol. 2893, exp. 5; vol. 1115; vol. 1118 y vol. 1119.

Archivo Histórico del Gobierno del Distrito Federal (AHGDF)

Ramo Actas de Cabildo.

## Hemerografía

Cuevas, Mariano. *Historia de la Iglesia en México*. El Paso Texas, Revista Católica, 5 v.

## Cibergrafía

[http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=fanega&val\\_aux=&origen=REDRAE](http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=fanega&val_aux=&origen=REDRAE)



FABIO SOUSA\*

## ***EL MACHETE:* prensa obrera y comunismo en México<sup>1</sup>**

***EL MACHETE:*  
worker press and communism in Mexico**

### **Resumen**

El objetivo de este artículo es presentar una trayectoria del periódico *El Machete* –publicado durante las décadas de 1920 y 1930–, insertarla en la historia política y cultural de los primeros años del Partido Comunista Mexicano (PCM) y analizar la relación de los comunistas con el contexto social de México después del periodo armado de la Revolución Mexicana.

**Palabras clave:** Communist Press, Mexican Communist Party, Mexican History

### **Abstract**

The aim of this article is to present a history of the newspaper *El Machete* published during the 1920s and 1930s, contextualizing it in the political and cultural history of the early years of the Mexican Communist Party, PCM, and the role of the Communists in the social context of Mexico after the armed period of the Mexican Revolution.

**Key words:** prensa comunista, Partido Comunista Mexicano e historia mexicana

*Fuentes Humanísticas* > Año 28 > Número 49 > II Semestre 2014 > pp. 171-180  
Fecha de recepción 27/08/13 > Fecha de aceptación 22/11/13

\* Universidade Estadual Paulista/UNESP, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP.

<sup>1</sup> Este artículo es parte de la investigación doctoral “Cultura comunista, Revoluções e América Latina nas páginas de *El Machete* e *A Classe Operária: O PCM e o PCB nas décadas de 1920 e 1930 (México e Brasil)*”, orientado por el profesor Carlos Alberto Sampaio Barbosa, realizada en la Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil, y financiada por la Fundação de Amparo à Pesquisa del Estado de São Paulo, FAPESP.

La historia del comunismo en México se inició en 1919 en el periodo final de la etapa armada de la Revolución Mexicana, cuando se fundó el Partido Comunista Mexicano (PCM) como resultado del Primer Congreso Socialista, realizado en la ciudad de México entre el 25 de agosto y el 4 de septiembre de ese año. El PCM fue el segundo partido comunista fundado en América Latina, después del pionero, que fue el Partido Comunista de Argentina, creado en enero de 1918.<sup>1</sup> También es importante destacar que se fundó la III Internacional Comunista (Comintern) en 1919, la cual desempeñó un papel importante en la orientación de los partidos comunistas en el mundo.

En el contexto internacional de la Revolución Rusa de 1917 fue importante la fundación de un partido comunista en México debido a su frontera con Estados Unidos. Su creación la llevaron a cabo varios extranjeros, entre ellos los estadounidenses Linn A. Gale, José Allen y Michael Gold, además del manabendra Nath Roy, de India. Después de un largo proceso, el PCM se consolidó en 1923 en el II Congreso Nacional del Partido Comunista.<sup>2</sup>

Una vez estructurado, el PCM comenzó a actuar en la sociedad mexicana y utilizó la prensa para hacer propaganda de las ideas marxistas-leninistas, criticar el sistema capitalista y atraer miembros a sus filas. Los medios impresos, además de ser un vínculo de comunicación para los partidos comunistas, se convirtieron en un instrumento de lucha política, cultural y social. Impregnado con esta estrategia,

el PCM publicó algunos periódicos impresos que no tuvieron una trayectoria muy amplia, como las de *El Comunista*, *El Frente Único* y *Vida Nueva*. La estabilidad de un periódico comunista en México surgió con las páginas de *El Machete*.

La trayectoria de *El Machete* se dividió en cinco fases: a) 1924-1925; b) 1925-1929; c) 1930-1934; d) 1934-1936, y e) 1936-1938. A continuación se presenta cada especificidad de estas fases.

### Primera fase: 1924-1925

La edición del estreno de *El Machete* se publicó en cuatro páginas en la primera mitad de marzo de 1924. Su consejo editorial estaba formado por los pintores muralistas Xavier Guerrero (editor responsable), David Alfaro Siqueiros y Diego Rivera y fue publicación oficial del Sindicato de Obreros Técnicos, Pintores y Escultores de México (SOTPEM) –Siqueiros y Rivera eran miembros del PCM desde 1922. La imagen de su logotipo consistía en una mano que empuñaba un machete, cuya autoría se atribuyó a Guerrero; por otra parte, su lema, “El machete sirve para cortar la caña, para abrir las veredas en los bosques umbríos, decapitar culebras, tronchar toda cizaña y humillar la soberbia de los ricos impíos”, fue autoría de Graciela *Gachita* Amador, la primera esposa de Siqueiros.<sup>3</sup>

En esta primera fase, el SOTPEM publicó 35 ediciones quincenales de *El Machete* y la redacción del periódico se localizaba en Uruguay 160, departamento 2703, en el centro de la ciudad de México.

<sup>1</sup> Arnoldo Martínez Verdugo, *De la anarquía al comunismo*, pp. 15-72.

<sup>2</sup> Manuel Márquez Fuentes y Octavio Rodríguez Araujo, *El Partido Comunista Mexicano*, 1973.

<sup>3</sup> Leticia López Orozco, *Los murales de Xavier Guerrero*, pp. 13 y 14.

Estas ediciones publicaron artículos acerca de la situación social mexicana, así como dibujos críticos y de orientación social de José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros y Xavier Guerrero.<sup>4</sup> Durante este periodo, *El Machete* alcanzó la cantidad de 10 000 ejemplares de circulación, debido al apoyo brindado por el gobierno de Álvaro Obregón.<sup>5</sup>

Asimismo, cuando fue publicación oficial del СОТРЕМ, *El Machete* editó artículos de su orientación comunista; por ejemplo, en la 5ª edición de la primera quincena de mayo de 1924 aparecieron en su portada la partitura y la letra de “La Internacional” y en la página 4 una caricatura de Lenin, realizada por Xavier Guerrero.

Otros ejemplos se aprecian en la 9ª edición –del 3 al 9 de agosto de 1924–, en la que al lado del logotipo del periódico apareció un dibujo de una hoz y otro de un martillo, inspirados en la bandera de la hoy desaparecida Unión Soviética. También en la 22ª edición del 20 al 27 de noviembre de 1924 publicó en su página 2 una parte del programa del PCM, con críticas al gobierno:

Es así como el Gobierno se declara “socialista” y “amigo de los trabajadores”, y sin embargo, los asesinatos de éstos ocurridos en todos los estados de la República no sólo permanecen sin castigo, sino hasta son recompensados. Un Gobierno que se pone a coquetear bajo

la ventana de Wall Street, llamando al “capitalismo con corazón”, al “capitalismo con conciencia”, no puede ser amigo de los trabajadores.<sup>6</sup>

Con esas referencias, cabe suponer que no fue una sorpresa cuando *El Machete* se convirtió en la publicación oficial del PCM; sin embargo, según Alicia Azuela, no se puede generalizar la posición política de los afiliados del СОТРЕМ durante este periodo:

La doctrina del Partido Comunista (PC) dio sustento a las argumentaciones para ampliar su rango de influencia en lo social y político. Los sindicalistas, así como muchos intelectuales y artistas mexicanos de su tiempo comulgaron con los principios del nacionalismo estatal, variando en sus matices más que en su sustancia.<sup>7</sup>

A partir de la 36ª edición, *El Machete* fue publicación oficial del PCM.

## Segunda fase: 1925-1929

La 36ª edición de *El Machete* salió el 10 de mayo de 1925 y abajo de su logotipo presentaba a sus lectores la afirmación de que era “órgano central del Partido Comunista, Sección Mexicana de la Internacional Comunista”. Las primeras ediciones de esta segunda fase todavía presentaban a Xavier Guerrero como director y la

<sup>4</sup> Respecto a las caricaturas publicadas en *El Machete* en esta fase, indicamos la siguiente bibliografía: Amanda Hernández Pérez, *Las caricaturas de José Clemente Orozco*, 2003, y John Lear, *La revolución en blanco, negro y rojo*, pp.108-147.

<sup>5</sup> Jean Meyer et al., *Historia de la Revolución Mexicana, 1924-1928*, p. 49.

<sup>6</sup> Comité Central (cc) del PCM, “Programa del Partido Comunista de México”, *El Machete*, 20 a 27 de noviembre de 1924, p. 2.

<sup>7</sup> Alicia Azuela de la Cueva, *Arte y poder*, p. 65.

redacción fue compartida con José Rojas, quien había asumido esta función en la 18a. edición, publicada la semana del 23 al 30 de octubre de 1924.

Una peculiaridad interesante fue que esa adhesión de *El Machete* al PCM se anunció el 10. de mayo de 1925, es decir, en el Día del Trabajo, fecha significativa e importante en la memoria de luchas operarias y que era y sigue siendo celebrada por socialistas, anarquistas y comunistas alrededor del mundo. Ello hace suponer que tal fecha se eligió especialmente para este anuncio. Una coincidencia interesante es que en el mismo día se fundó el periódico *A Classe Operária*, publicación oficial del Partido Comunista de Brasil (PCB).

Durante dicho periodo hubo un aumento de los temas comunistas en las páginas de *El Machete*, las ediciones publicadas en octubre celebraban el aniversario de la Revolución Rusa y era común la publicación de las fotos de Tina Modotti. Después de la muerte de Álvaro Obregón en 1928, el general Plutarco Elías Calles ascendió a la silla presidencial y el periódico del PCM comenzó a publicar artículos y manifiestos en su repudio.

La persecución a los comunistas se intensificó tanto en ese periodo que *El Machete* dejó de identificar en sus páginas a los responsables editoriales y su localidad de impresión. Probablemente estas ausencias de informaciones fueron medidas adoptadas para garantizar la seguridad de sus periodistas; sin embargo, la represión no disminuyó.

En enero de 1929, Julio Antonio Mella, fundador del Partido Comunista de Cuba (PCC) y miembro del (PCM), fue herido mortalmente en la ciudad de México. A pesar del gran impacto de repudio que

su muerte desató en diversas organizaciones de izquierda de América Latina, la represión a los comunistas mexicanos continuó y en mayo fueron fusilados en el estado de Durango los líderes del PCM José Guadalupe Rodríguez y Salvador Gómez.<sup>8</sup>

Se denunciaron esas muertes en varios artículos de ediciones de *El Machete*; a pesar de ello, el entonces presidente de la época, Emilio Portes Gil, mandó cerrar y después incendiar los locales de impresión del periódico del PCM. Fue una época de intensa represión y brutalidad.

Incluso con esta intensa represión, *El Machete* siguió publicándose. En su 171<sup>a</sup> edición, editada el 29 de junio de 1929, *El Machete* denunció la incautación por la Administración de Correos de tres ediciones anteriores: 168, 169 y 170. La embestida de la opresión del gobierno molestaba no sólo a los militantes comunistas, sino también a su diario:

El Gobierno, por medio de la Administración de Correos, ha secuestrado tres ediciones de *El Machete* –los números 169, 170 y 171. Nos hemos visto en la necesidad de hacer un sobretiro del número 171, muy limitado. Los ejemplares deben ser distribución lo más eficazmente posible a fin de abarcar toda la masa de lectores.

Todos nuestros lectores deben protestar por este procedimiento que trata de amordazar a la clase obrera, precisamente en los momentos en que ocurren y se cristalizan todas las claudicaciones ante el clero sanguinario y el imperialismo.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Gerardo Peláez, *Partido Comunista Mexicano*, pp. 31-35.

<sup>9</sup> Editorial. "Secuestro de *El Machete*", *El Machete*, 29 de junio de 1929, p.1.

La última edición de dicho periodo de *El Machete* fue la 178ª, lanzada el 6 de julio de 1929. Esta edición hizo una convocatoria para una manifestación en repudio de la Guerra Imperialista y en apoyo de la ex URSS. Desafortunadamente, esta manifestación no ocurrió.

Finalmente, en agosto la policía y los bomberos incendiaron la sede de *El Machete*,<sup>10</sup> localizada en la Avenida Hidalgo en el centro de la ciudad de México, y silenciaron por un tiempo las voces de los comunistas mexicanos que se expresaban en las páginas de su principal periódico.

### Tercera fase: 1930-1934

*El Machete* volvió a publicarse en marzo de 1930 en la 179ª edición, que mantuvo su materialidad en cuatro páginas y el precio a 5 centavos. Las 123 ediciones que se editaron de manera clandestina durante este periodo no divulgaron ninguna información de su redacción, aunque el periódico se imprimía en la ciudad de México. Estos cuatro años se conocieron como el periodo ilegal de *El Machete*.<sup>11</sup>

En la clandestinidad, *El Machete* mantuvo sus críticas al gobierno de Emilio Portes Gil y de sus sucesores, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez. Impresiona también la calidad gráfica que *El Machete* mantuvo cuando se imprimía ilegalmente. Estas ediciones publicaron pocas imágenes –en comparación con los números de años anteriores– y privilegiaron los artículos.

*El Machete* se distribuía a escondidas en las puertas de las fábricas de la ciudad de

México; por ejemplo, Daniela Spencer demuestra cómo la comunista Benita Galeana realizaba esta importante tarea:

A pesar de que la policía confiscó la imprenta, el periódico del partido, *El Machete*, siguió circulando. Fue entonces cuando la organización encargó a Benita su distribución. Se paraba en las puertas de las fábricas y talleres para entregárselo a los obreros y aprovechar cada manifestación para repartirlo.<sup>12</sup>

Otro punto relevante es que *El Machete* consiguió mantener su regularidad de publicación quincenal, incluso con la represión del gobierno mexicano.

La política de los frentes únicos y de combate al fascismo fueron dos temas abordados en diversos artículos publicados en las páginas de *El Machete* e influyeron mucho en las estrategias del PCM durante la década de 1930, pues fue una orientación de la Internacional Comunista. A continuación se transcribe una parte del artículo del Congreso del PCM:

Definitivamente, el Congreso Nacional contra el Fascismo y la Guerra Imperialista se verificará el 23 de agosto próximo.

Tal parece que el gobierno pretende impedir el Congreso o restringirlo, atemorizando a las masas. Las aprehensiones de varios revolucionarios en el Distrito Federal significan que estamos en una nueva ola represiva que bien pudiera dirigirse en primer lugar contra el Congreso. En tales condiciones, se realiza una campaña nacional e internacional para exigir al gobierno el más absoluto respeto a los trabajos del Congreso y a sus

<sup>10</sup>*Ibidem*, p. 35.

<sup>11</sup>Aurora Cano Andaluz, *El Machete ilegal*, 1981.

<sup>12</sup>Daniela Spencer, *Benita Galeana*, p. 153.

preparativos. De todas las organizaciones y actos públicos deben salir resoluciones en tal sentido.<sup>13</sup>

Este periodo ilegal se contiene en la edición 302, publicada el 10 de septiembre de 1934. Una nueva fase de *El Machete* estaba por comenzar; evidentemente, en la portada de dicha edición se publicó un anuncio informativo a los lectores, mediante el cual se les comunicaba que el periódico aumentaría sus dimensiones. Tal preocupación por la materialidad del periódico puede interpretarse como una garantía de la regularidad de publicación de *El Machete*.

#### Cuarta fase: 1934-1936

La fase ilegal de *El Machete* se cerró en la edición 303, publicada el 20 de septiembre de 1934; sin embargo, la edición 333, publicada el 13 de abril de 1935, presentó a sus lectores un cambio importante al publicar en su primera página que la edición era responsabilidad de Hernán Laborde. Al transmitir esta información, el PCM demostró la confianza y la seguridad en la situación política del México durante dicho periodo. Es importante mencionar que la responsabilidad de *El Machete* se dividió entre Laborde y Rafael Carrillo.

Con la llegada del general Lázaro Cárdenas al poder, la situación del PCM cambió. Muchos presos comunistas fueron liberados; así, el PCM estrechó sus lazos

con el gobierno y tuvo una libertad de participación en la sociedad mexicana.<sup>14</sup>

Otros cambios también se produjeron en *El Machete*. El primero fue en sus dimensiones, que reducirían, asemejándose al formato de tabloide; además, hubo una mejoría en la calidad gráfica y con la legalidad de circular en la legalidad se mantuvieron algunas secciones editoriales, como el "cartones de *El Machete*", en la cual se publicaron dibujos y caricaturas referentes a cuestiones internacionales y locales; además, otra sección se llamaba "Rincón de Lenin", con textos del líder de la Revolución Rusa. Muchas ediciones continuaron con cuatro páginas, pero, en ocasiones especiales, esta cantidad aumentaba a ocho o incluso 16 páginas.

En tales ediciones se encontraron también algunas experiencias gráficas realizadas por los editores de *El Machete*. Una edición especial y digna de destacarse fue la 444, publicada el 2 de noviembre de 1936. Este número fue conmemorativo del folclórico *Día de los muertos*, así como una edición totalmente ilustrada, con ocho páginas. Para contribuir en el diseño de esta edición fueron invitados artistas de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR), que desempeñaron un papel importante en el ámbito gráfico mexicano en la década de 1930, con la creación del Taller de Gráfica Popular.<sup>15</sup>

También localizamos algunas ediciones que publicaron fotomontajes. Muchas de ellas traían la imagen de Lenin mezclada con símbolos de la URSS y con-

<sup>13</sup> Editorial, "¡El 23 de agosto será el Congreso contra el fachismo y la guerra!", *El Machete*, 10 de agosto de 1929, p. 1.

<sup>14</sup> Gerardo Peláez, *Partido Comunista Mexicano*, pp. 51-56.

<sup>15</sup> Humberto Musacchio, *El Taller de Gráfica Popular*, 2000.

memorativas de la Revolución Rusa. La unión de los comunistas de México con el gobierno del general Lázaro Cárdenas fue admitida por Hernán Laborde, dirigente del PCM, en un extenso artículo:

Tenemos que apoyar al Gobierno de Cárdenas como aliados conscientes, sin convertirnos en simple cola del Gobierno, porque el Gobierno representa los intereses de varias clases, de la nación en su conjunto, y el proletariado tiene sus objetivos propios, su misión histórica de clase, a la que no puede renunciar. Admitimos, sin embargo, la posibilidad de que el Gobierno de Cárdenas, bajo la presión del pueblo organizado y por la incorporación de nuevos hombres representativos de las organizaciones populares, así como por la ampliación y radicalización de su programa, se transforme en un Gobierno Popular Revolucionario, que no sólo amplíe los marcos reformistas de la Constitución de Querétaro, sino que los rompa y sienta las bases de una nueva legalidad, la legalidad revolucionaria del pueblo en esta nueva etapa de su Revolución.<sup>16</sup>

### Quinta fase: 1936-1938

Este periodo de *El Machete* comenzó a partir de la edición 446, publicada el 7 de noviembre de 1936. En su logotipo se retiró la identificación de órgano central del PCM. En aquel momento, en sintonía con la política del Frente Popular, el PCM se fusionó con otras organizaciones ope-

rarias y campesinas de México y se creó la Confederación Mexicana de Trabajo (CMT). Como consecuencia, el PCM no desempeñó un papel activo en el campo político.

Volviendo nuevamente al logotipo, se retiraron las frases y las imágenes referentes al comunismo soviético y permaneció sólo el título del periódico con un dibujo de un machete atrás de él. A partir de la edición 487 del 8 de agosto de 1937, *El Machete* disminuyó de tamaño y aumentó su cantidad de páginas: de 8 a 12.

Dos acontecimientos dominaron las páginas de *El Machete* durante este periodo: la Guerra Civil Española y el exilio de Trotski en México. Asimismo, se publicaron muchos artículos en apoyo a los combatientes republicanos de la Guerra Civil Española, como denuncias contra las falanges fascistas y mensajes de apoyo. *El Machete* hizo una interesante campaña de apoyo, al solicitar que los mexicanos enviaran cigarrillos a los milicianos republicanos. Cartas de los campos de batalla también se publicaron en las páginas de *El Machete*, así como varias caricaturas que intentaban retratar los días de lucha entre los republicanos contra los fascistas.

El exilio de Trotski fue un punto muy controvertido y estremeció las relaciones entre el PCM con el gobierno cardenista; igualmente, se llevó a cabo una verdadera campaña de difamación contra el ex líder del ejército rojo. Muchas denuncias se publicaron, así como caricaturas difamatorias, que mezclaban la imagen de Trotski con la de un ratón. Asimismo, se publicaron artículos que denunciaban la acción de trotskistas en la Guerra Civil Española, que estarían al lado de la falange fascista. Diego Rivera tampoco se salvó de las críticas, pues lo apoyaba Trotski y ya

<sup>16</sup>Hernán Laborde, "Claridad y firmeza en la política y la táctica del proletariado", *El Machete*, 11 de marzo de 1936, p. 4.

había sido expulsado del PCM. Incluso se creó el concepto de “trotskismo-riverista”. En seguida se transcribe una parte de esos artículos:

Para los trotskistas, sólo existen problemas entre el fascismo y el “sub-fascismo” (un terminajo elucubrado por Diego o papá Trotski). Lo que existe en el mundo, según el “claro” pensamiento trotskista, es una lucha interimperialista solamente y los trabajadores tienen que aprovecharse de las contradicciones para... establecer los Estados Unidos de la América Latina.<sup>17</sup>

Por haber publicado su última edición en 1938, *El Machete* ya no estaba en circulación cuando Trotski sufrió un atentado planeado por David Alfaro Siqueiros en mayo de 1940 y también cuando en agosto del mismo año murió asesinado por las manos de Frank Jackson, identidad falsa de Ramón Mercarder, agente stalinista.

El gobierno del general Lázaro Cárdenas recibió el apoyo en numerosos artículos publicados en *El Machete*. Por ejemplo, la nacionalización del petróleo fue defendida en las páginas del periódico del PCM, así como la creación del Partido Revolucionario Mexicano (PRM). Varias ediciones también estamparon en sus portadas caricaturas o fotografías de apoyo a Cárdenas.

*El Machete* terminó su trayectoria con la edición 619, publicada el 15 de septiembre de 1938, con 12 páginas, y cambió su nombre por el de *La Voz de México*:

Hasta hoy *El Machete* se ha caracterizado por ser un diario que recoge las palpitaciones más lejanas de la vida nacional. “La Voz de México” hará honor a su valiente, firme y sincero antecesor. Su página de información de los estados hará todo lo posible por superar a la de *El Machete*, presentando una información amplia, detallada y oportuna. Nuestros corresponsales han manifestado gran entusiasmo y voluntad firme de colaborar con nosotros para que el nuevo diario sea el que refleje con mayor exactitud la vida nacional.<sup>18</sup>

Después de 1940, el PCM pasó por varios cambios. En marzo se celebró el Primer Congreso Extraordinario, que presentó radicales cambios en el PCM, como las expulsiones de Hernán Laborde –antiguo editor jefe de *El Machete*– y de Valentín S. Campa. La relación de los comunistas mexicanos con el gobierno comenzó a deteriorarse con la llegada al poder de Manuel Ávila Camacho, y el PCM volvió a convertirse en un partido político de oposición. El estallido de la Segunda Guerra Mundial y la disolución de la Internacional Comunista también tuvieron un impacto en las estrategias del PCM; sin embargo, estos hechos no se tratarán en el presente artículo.

## Consideraciones parciales

El objetivo principal de este artículo es presentar la trayectoria del periódico *El Machete* con la historia de los primeros años del PCM y sintonizarla con la política

<sup>17</sup>Editorial “Degradación progresiva del ‘Diego Trotskismo’. La ‘IV’, una nmunda letrina”, *El Machete*, 25 de diciembre de 1937, p. 2.

<sup>18</sup>Editorial “Las páginas de los estados de *La Voz*”, *El Machete*, 15 de septiembre de 1938, p. 5.

mexicana de las décadas de 1920 y 1930. Dicho periodo fue fundamental para la consolidación del Estado mexicano moderno, que se hallaba en proceso de reconstrucción de los escombros de la Revolución Mexicana.

Como principal periódico comunista, *El Machete*, a lo largo de dos décadas, publicó artículos contra la explotación de los obreros y campesinos e hizo una exaltación del comunismo soviético. Sin embargo, no debemos olvidar que se analizó la realidad mexicana mediante el prisma de la ideología comunista-soviética. Al mismo tiempo en que atacaba el capitalismo en México, *El Machete* hacía una ardua defensa de la hoy desaparecida Unión Soviética y de la Revolución Rusa.

Al acompañar la trayectoria del principal periódico del PCM, tenemos la oportunidad de seguir la historia del comunismo en México y de la relación entre los partidarios de la Revolución Rusa con el gobierno. Esto es posible únicamente cuando el periódico es visto como una fuente de información y como objeto de análisis de las investigaciones históricas.

Las páginas de *El Machete* presentan las estrategias, los motivos de glorias, las derrotas y las victorias, es decir, un fragmento importante de la vida de muchos comunistas que lucharon a favor de una sociedad más justa e igualitaria en México. Esta parte importante de la historia de la izquierda mexicana no se debe relegar al olvido, ya sea por los errores del PCM o de la coyuntura política actual, en la que el proyecto de una sociedad igualitaria parece cada vez más un sueño utópico.

## Bibliografía

- Azuela de la Cueva, Alicia. *Arte y poder. Renacimiento artístico y revolución social. México, 1910-1945*. México, El Colegio de Michoacán/Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Cano Andaluz, Aurora. *El Machete ilegal. Un instrumento y una perspectiva frente a la problemática mexicana (1919-1934)*. México, Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1981.
- Hernández Pérez, Amanda. *Las caricaturas de José Clemente Orozco en el periódico El Machete (1924)*. México, Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras, 2003.
- Márquez Fuentes, Manuel y Octavio Rodríguez Araujo. *El Partido Comunista Mexicano (en el periodo de la Internacional Comunista: 1919-1943)*. México, Ediciones "El Caballito", 1973.
- Martínez Verdugo, Arnoldo. "De la anarquía al comunismo". Arnoldo Martínez Verdugo (comp.). *Historia del comunismo en México*. México, Barcelona, Buenos Aires, Editorial Grijalbo, 1983.
- Meyer, Jean et al. *Historia de la Revolución Mexicana, 1924-1928: Estado y sociedad con calles*. México, El Colegio de México, 2002.
- Musacchio, Humberto. *El taller de gráfica popular*. México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Peláez, Gerardo. *Partido Comunista Mexicano. 60 años de historia. (Cronología*

1919-1968). México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1980.

## Hemerografía

*El Machete*, ciudad de México (1924-1938).

## Cibergrafía

Lear, John. "La revolución en blanco, negro y rojo: arte, política y obreros en los inicios del periódico *El Machete*".

<<http://www.redalyc.org/pdf/344/34411829005.pdf>> (consultado 19 de agosto de 2013).

López Orozco, Leticia. "Los murales de Xavier Guerrero en la casa de los directores de Chapingo". <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/cronicas/article/view/17156>> (consultado 26 de agosto de 2013).

Spencer, Daniela. "Benita Galeana: fragmentos de su vida y su tiempo". <<http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/18%20Indexado/Testimonio%201.pdf>> (consultado 15 de agosto de 2013).

## Mi acento y mi horizonte de comunicación

### My accent and my horizon of communication

#### Resumen

La pérdida o la conservación del *acento* propio de la lengua materna al aprender y usar una lengua-cultura extranjera debe ser una decisión de quien aprende. Al establecer su *horizonte de comunicación*, el futuro hablante adopta una posición consciente respecto a la importancia que da a las lenguas-culturas extranjeras en su formación y en su actividad profesional; de esta manera, define tanto las situaciones en las que habrá de comunicar como el grado de "perfeccionamiento" que está dispuesto a conseguir en su aprendizaje.

**Palabras clave:** acento, horizonte de comunicación, asimetría, imperialismo lingüístico

#### Abstract

The loss or conservation of the proper accent while learning or using a foreign language must be the learner's decision. By establishing his *horizon of communication*, the future speaker adopts a conscious position towards the importance he is willing to concede to the languages he learns and the place that they will have in his formation and professional life. At the same time, the learner considers the degree of "achievement" that he will reach during his learning.

**Key words:** accent, horizon of communication, asymmetry, linguistic imperialism

El presente trabajo tiene como objeto proponer un término, *horizonte de comunicación*, que alude a una problemática poco tratada en el discurso de la lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras. El *horizonte de comunicación* sugiere, por una parte, adaptar una postura consciente en relación con el lugar que el estudiante –el universitario mexicano, en este caso– habrá de conceder a las lenguas-culturas extranjeras que ha escogido para su formación y, por otra, la precisión del grado de “perfeccionamiento” que desea obtener al aprenderlas. Para explicar el alcance de este término es indispensable, primero, delimitar el significado que aquí se atribuye a otros cuatro conceptos del mismo ámbito: *imperialismo lingüístico*, *prestigio lingüístico*, *acento* y *umbral de comunicación*, así como su incidencia tanto en el proceso de adquisición como en el uso de una lengua-cultura extranjera. En el centro de la reflexión destaca la sobreevaluación del *acento* y el consecuente vínculo asimétrico que éste establece entre los interlocutores de distintas lenguas-culturas.

El trabajo se organiza en tres partes: en la primera se delimita el sentido de los términos mencionados, en la segunda se expone una reflexión teórica y en la tercera se hace una propuesta didáctica. En los anexos se concentran, finalmente, los documentos que apoyan y ejemplifican la argumentación.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Si bien el trabajo se enfoca en la docencia, al cuestionar algunas prácticas didácticas, por la naturaleza del problema que toca, se puede ubicar también en el ámbito de la interculturalidad, central en un país como México, cuyas 85 lenguas vivas exigen repensar en las formas como se realiza la comunicación en tal variedad cultural y los efectos

## Imperialismo lingüístico

En la República Mexicana,<sup>2</sup> al igual que en muchos países del mundo, se comparan ciertas representaciones en torno del aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras, que se convierten a menudo en “clichés”: “el inglés es indispensable”; “es preferible el británico por ser la lengua original”; “el francés es la lengua del amor”; “tu ne parles pas français, tu parles québécois” [“no hablas francés, sino quebequense”]; “ce qu’il parle, c’est du *petit nègre*” [“lo que habla es *petit nègre*”],<sup>3</sup> y “esos latinoamericanos descomponen el castellano”. Estas aseveraciones, que surgen casi siempre de un imaginario poco informado, son producto de dos fenómenos omnipresentes y estrechamente ligados: el *imperialismo lingüístico* y el *prestigio lingüístico*.

El *imperialismo lingüístico* es una de las manifestaciones del *imperialismo cultural* y revela, en diversas formas, la influencia de una lengua-cultura en amplias regiones del mundo. Una definición de *The Encyclopedia of Language and Linguistics* es:

El imperialismo lingüístico presupone una estructura dominante de intercambio desigual, asimétrico, en la que la domina-

de la consecuente *poliglosia*. Dato del INEGI, citado en *Mundo indígena*, suplemento de *Diario Milenio*.

<sup>2</sup> Las reflexiones expuestas en este trabajo tienen su contexto, ante todo, en la práctica de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (inglés y francés, prioritariamente) en universidades públicas mexicanas.

<sup>3</sup> «*Langage incorrect où l’on n’utilise pas les éléments grammaticaux (déterminants, désinences). Langue incorrecte et incompréhensible.*» “Lenguaje incorrecto en el que no se utilizan los elementos gramaticales (determinantes, desinencias). Lengua incorrecta e incomprendible.”

ción lingüística está acompañada de otros tipos de dominación, entre las cuales destacan la económica y la política.<sup>4</sup>

En cuanto al *prestigio lingüístico*, se trata de un fenómeno que se presenta en varios niveles: entre los hablantes de los diferentes dialectos de una misma lengua (el colombiano sobre el venezolano), entre hablantes de segundas lenguas (el español sobre el náhuatl) y entre quienes aprenden de lenguas-culturas extranjeras (el francés sobre el italiano). El *prestigio* se caracteriza por aceptar la superioridad de una lengua-cultura sobre otras, lo que se traduce con frecuencia en la admiración por ella y la consecuente decisión de aprenderla y de entrar en contacto con los modos de vida que vehicula.<sup>5</sup> Los elementos que originan el *prestigio* son diversos, como logros económicos, sociales, culturales o políticos, la cercanía geográfica y, ante todo, la capacidad de algunos países para difundir sus productos culturales.

## Acento

En este contexto se inserta un fenómeno peculiar que consiste en desvanecer el *acento* propio en beneficio del *acento* de la lengua-cultura que se aprende. Cuando el aprendiente escucha la apreciación de su

discurso: “Vous parlez pratiquement sans accent, monsieur !” [¡“Usted habla prácticamente sin acento, señor!”], interpreta con frecuencia que ha alcanzado el objetivo de su aprendizaje. No obstante, el *acento* es un concepto ambiguo con el que se intenta designar la desaparición de los rasgos fonéticos de la lengua materna del hablante y, de manera paralela, la adquisición de una similitud fonética de sus producciones en relación con las que –hipotéticamente– emite un hablante nativo de la lengua-cultura que aprende. Para el tema aquí tratado son suficientes dos breves definiciones: “Una forma particular de habla asociada a un grupo particular de personas, basado en esencia en diferencias fonológicas o entonativas”<sup>6</sup> y “El conjunto de los hábitos articulatorios (realización de fonemas, entonación, etcétera) que da una coloración particular, social, dialectal o extranjera al habla de un locutor (acento borgoñón, acento inglés, acento de los suburbios, etcétera).<sup>7</sup> O, visto desde el ángulo del receptor: “...la percepción del receptor acerca de qué tan cercana es la pronunciación del hablante en comparación con la del hablante nativo”.<sup>8</sup>

<sup>4</sup> “Linguistic imperialism therefore presupposes an overarching structure of asymmetrical, unequal exchange, where language dominance dovetails with economic, political, and other types of dominance”, R. E. Asher, *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, p. 2 224.

<sup>5</sup> Contrariamente, en el discurso teórico de la lingüística aplicada se acepta la igualdad de las lenguas, porque todas son medios eficaces de comunicación y de realización de una cultura.

<sup>6</sup> “Distinctive way of speaking associated with a particular group of people, typically based on differences in phonology or intonation”, Anne-Sophie Deprez-Sims y Scott B. Morris, “Accents in the workplace: Their effects during a job interview”, pp. 417-426.

<sup>7</sup> “L’ensemble des habitudes articulatoires (réalisation des phonèmes, intonation, etc.) qui donnent une coloration particulière, sociale, dialectale ou étrangère, à la parole d’un locuteur (accent bourguignon, accent anglais, accent des faubourgs, etc.)”, Jean Dubois *et al.*, *Dictionnaire de linguistique*, p. 3.

<sup>8</sup> “...the listener’s perception of how closely the speaker’s pronunciation approaches that of a native speaker”, Alison Behrmana y Ali Akhund, “The Influence of Semantic Context on the Per-

El *acento* o la “carencia” de éste es objeto de interpretaciones diversas, incluso opuestas, que dependen finalmente de la posición que asume el hablante nativo (o un sustituto que posee, en principio, la capacidad valorativa de éste) al emitir su calificación. De este modo, la apreciación: “Vous parlez français pratiquement sans accent, monsieur!”, observación elogiosa en un sentido, puede ser opuesta a otra igualmente halagadora, pero que escoge una cualidad distinta del mismo hablante nativo: “L’accent que l’on perçoit derrière votre français est simplement délicieux!” [“El acento que se percibe detrás de su francés es simplemente delicioso!”].

Disimular o permitir la manifestación del acento propio depende de la capacidad del hablante extranjero para producir enunciados como lo haría uno nativo; sin embargo, suele obviarse que esta habilidad es también un factor que contribuye a definir la identidad de quien habla. En la clase de lengua extranjera, este hecho (controversial sin duda) se trata rara vez.

La pérdida o la conservación del *acento* propio de la lengua materna del hablante es una decisión (en la práctica, rara vez se toma una decisión) rodeada de una serie de representaciones, entre las cuales destaca el *prestigio lingüístico*; sin embargo, el uso “práctico” de una lengua extranjera exige, modestamente, que el discurso del hablante lo comprenda con eficiencia su interlocutor. La inteligibilidad de un hablante de una lengua-cultura extranjera no está definida por el acento de éste. En un estudio sobre la manera como este elemento dificulta la co-

municación con hablantes de inglés, Alison Behrman y Ali Akhund probaron que “la inteligibilidad fue excelente para hablantes con un acento semimarcado”.<sup>9</sup>

En ese orden de ideas, es útil recordar que uno de los principios metodológicos del *enfoque comunicativo* del aprendizaje de lenguas, propuesta que ha sobrevivido por más de tres décadas (y que sigue vigente en gran medida en las que han surgido desde entonces), afirma que –especialmente en los primeros niveles de los programas de lengua-cultura extranjera– debe privilegiarse la eficiencia comunicativa sobre la corrección, y aceptar un paulatino “perfeccionamiento” de las producciones del aprendiente. Desde esta perspectiva, se habla incluso de una “negociación de sentido”, en la cual el hablante tiene un rol siempre activo.<sup>10</sup>

En ese momento es oportuno hacer dos preguntas dirigidas tanto al aprendiente como al docente, en especial a aquellos que pertenecen a un medio universitario: ¿cuál es el espacio que se desea reservar al *acento* propio en el proceso de adquisición de una lengua-cultura extranjera? y ¿en qué medida los enunciados del aprendiente, que son comprensibles aunque fonéticamente “incorrectos”, afectan en realidad la comunicación?

ception of Spanish-Accented American English”, p. 1567.

<sup>9</sup> “Intelligibility was excellent for speakers with mid-level accents”, *ibid.*, p. 1576.

<sup>10</sup> El enfoque comunicativo afirma que la lengua es ante todo “un instrumento de interacción social”, el cual es el fin de su enseñanza-aprendizaje. Véase Claudette Cornaire y Claude Germain, *La compréhension orale*, pp. 20 y 21.

## Eficiencia comunicativa y el *umbral de comunicación*

La eficiencia comunicativa alude al grado de éxito que logra un hablante en sus interacciones. Establecer la eficiencia comunicativa de un sujeto implica siempre una postura subjetiva (en la cual se antepone la *performance* a la *competence*), centrada en la habilidad del hablante para utilizar todos los elementos que entran en juego en la comunicación, tanto lingüísticos (sintácticos, gramaticales...) como extralingüísticos (quinésicos, gestuales...), sin excluir las llamadas estrategias compensatorias y afectivas,<sup>11</sup> además de una variable pocas veces considerada: la personalidad del mismo hablante, la cual acentúa o reduce el efecto de sus actuaciones. En este sentido, el factor emotivo es capital: el temor al rechazo, sobre todo durante los primeros intercambios, y la inseguridad en las propias capacidades comunicativas determinan, con frecuencia, el éxito de la comunicación.

La eficiencia comunicativa aleja o acerca al hablante del *umbral de comunicación*, término que se puede definir de la siguiente manera: el nivel que debe alcanzar el hablante de una lengua-cultura extranjera para comunicarse en las situaciones en las que habitualmente entra o entrará en contacto con un interlocutor. El *umbral de comunicación* es rebasado cuando la eficiencia comunicativa

de quien aprende es suficiente para interactuar con un hablante promedio de la lengua extranjera en cuestión, en un número y una variedad determinada de situaciones.<sup>12</sup> Establecer el *umbral de comunicación* sería así decisión del aprendiente –apoyado, con seguridad, por su orientador–; sin embargo, este espacio no depende únicamente del emisor y de sus intenciones comunicativas, sino que en su determinación influye la *receptividad* de su interlocutor. Sin alguien que desee escuchar al emisor, la comunicación será improbable. La primera condición para que ésta cierre su círculo es la apertura del interlocutor al contacto con un sujeto de otra lengua-cultura: “El factor *auditor* es crucial, puesto que es él quien construye el mensaje”.<sup>13</sup>

En ese sentido, en algunos textos teóricos se menciona una inevitable relación de *asimetría* comunicativa. Claudette Cornaire y Claude Germain aluden al término *exolingue* (*exolingüe*) para identificar la situación en que los interlocutores no manejan con la misma maestría la lengua elegida: ello “establece una relación de desigualdad para el extranjero que comunica en una lengua extranjera”.<sup>14</sup> Por su parte, Cécile Champagne-Muzary Johanne S. Bourdages citan un caso extremo expuesto en un estudio de Varonis y Gass:

<sup>11</sup>*Ibid.*, p. 56. Estos autores mencionan una lista de estrategias usadas por un “buen auditor”, que se pueden referir al emisor: la utilización de conocimientos anteriores, de la inferencia, del contexto, de la predicción, de la anticipación, del análisis, del juicio crítico y de la objetivación, estrategias que en su conjunto constituyen una *competencia estratégica* aparte. Véase *ibid.*, pp. 65-66.

<sup>12</sup>El término *promedio* alude a un grado medio de formación en el interlocutor y, en consecuencia, a su capacidad para usar una variante formal de la lengua. Un gran número de casos especiales se pueden imaginar: hablantes de un medio deportivo, científico, etcétera.

<sup>13</sup>“...la composante auditeur est cruciale, puisque c’est lui qui construit le sens du message”, Claudette Cornaire y Claude Germain, *op. cit.*, p. 79.

<sup>14</sup>*Ibid.*, p. 118.

Una experiencia realizada en Estados Unidos durante la cual algunos hablantes nativos fingían no comprender nada o se rehusaban simplemente a responder a una solicitud de información cuando detectaban un acento extranjero en su interlocutor.<sup>15</sup>

Lo anterior es una actitud contraria al espíritu humanístico de quienes conciben la interculturalidad como una forma de convivencia en la que se tienen en cuenta las diferencias propias de la diversidad cultural, siempre desde una perspectiva de equidad.<sup>16</sup>

En el ámbito educativo, la disposición del docente (su adaptación al nivel de uso de la lengua de los aprendientes, y la situación didáctica para la que adecua documentos, entre otros factores) oculta el valor condicionante de la *apertura* del interlocutor, de tal modo que en el contacto real, en el que prima la *asimetría*, el aprendiente enfrenta una relación distinta de la de su entorno protegido.

La eventualidad de la *apertura* del interlocutor (*apertura* que se encuentra con mayor seguridad en el medio universitario o profesional) obliga al hablante de una lengua-cultura extranjera a considerar la utilidad de un paso previo al acto comunicativo: una valoración –implícita o explícita–, mediante la cual el hablante

estime el grado de *apertura* de su inminente interlocutor.

## Hipercorrección

En el aula tienen lugar algunas prácticas que dificultan la adquisición de la eficiencia comunicativa del aprendiente –y su futura manifestación–, al tiempo que ignoran el valor del *umbral de comunicación*. La reacción inmediata del docente que privilegia la corrección fonética –de un enunciado o de una palabra que contiene un fonema “difícil”– a la adquisición de una eficiencia comunicativa real –con el grado de “imperfección” que ésta conlleva– tiene un efecto inhibitorio en la espontaneidad del hablante en ciernes.<sup>17</sup> Es un hecho aceptado en el medio de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas –aunque no una práctica corriente– que no debería corregirse:

[...] de manera intempestiva la menor falta. El error es inevitable, pues el aprendiente construye un sistema previo que se apoya [...] tanto en la lengua materna como en las posibilidades de apropiación de elementos de la lengua meta.<sup>18</sup>

Sin embargo, el docente puede adoptar una actitud menos rigurosa, como lo su-

<sup>15</sup> “...une expérience menée aux États-Unis au cours de laquelle certains locuteurs natifs feignaient de ne rien comprendre ou refusaient tout simplement de répondre à une demande de renseignements lorsqu’ils détectaient chez l’interlocuteur un accent étranger”, Cécile Champagne-Muzar y Johanne S. Bourdages, *Le point sur la phonétique*, p. 25.

<sup>16</sup> Véase Andrés Fábregas Puig, “De una educación para la asimilación a una educación intercultural: el caso mexicano”, p. 211 y siguientes.

<sup>17</sup> “Une correction immédiate et ponctuelle risque de couper et d’interrompre la transmission d’un message, nuisant ainsi à la spontanéité d’expression de l’apprenant”, en Cécile Champagne-Muzar y Johanne S. Bourdages, *op. cit.*, p. 86.

<sup>18</sup> “On ne corrige pas de manière intempestive la moindre faute. L’erreur est inévitable puisque l’apprenant construit un système préalable qui s’appuierait [...] à la fois sur la langue maternelle et sur les possibilités de saisie des formes de la langue cible” en Claudette Cornaire y Claude Germain, *op. cit.*, p. 21.

gieren Cécile Champagne-Muzary y Johanne S. Bourdages:

Es importante explicar a los aprendientes, como señalan varios autores (Billières 1987; Morley, 1988), que cometerán errores, errores que son naturales, por lo que no deben temer a los prejuicios negativos que éstos atraen.<sup>19</sup>

Asimismo, el docente puede aceptar los enunciados del aprendiente como válidos por su eficiencia comunicativa y no por su absoluta corrección. Enunciados fonéticamente “incorrectos”, pero que permiten una decodificación pertinente se deben tomar como acertados y no ser objeto de una corrección inmediata, sino tratarse con posterioridad mediante actividades puntuales. En este sentido, Champagne-Muzary y Bourdages proponen: “Al nivel elemental (de competencia), la corrección debería centrarse en los errores que afectan o impiden la comunicación”.<sup>20</sup> Más adelante añaden: “A menos que el aprendiente exprese este deseo, no es necesario considerar el nivel de maestría del hablante nativo”.<sup>21</sup> Por otra parte, dicho nivel se alcanza excepcionalmente, en particular cuando el aprendiente no vive una “inmersión” total y prolongada en

el medio donde se habla la lengua-cultura meta.

### *Idealización del imaginario*

La tendencia a subrayar en el medio didáctico las cualidades reales o hiperbolizadas de la lengua-cultura aprendida va en detrimento de una apreciación realista de la misma.<sup>22</sup> La *idealización del imaginario* de la lengua-cultura objeto de aprendizaje suele venir con su contraparte: la formación de clichés sobre las deficiencias reales o hiperbolizadas de la cultura del aprendiente, sin que medie una valoración objetiva ni una reflexión sobre esta posición.<sup>23</sup> Por otra parte, en los últimos años, la mercadotecnia de empresas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras ha aprovechado interpretaciones de este tipo para crear una forma de autorreprobación en los hablantes que dominan escasamente su nueva lengua o que conservan su *acento* original. Así se llega a interpretar cualquier error, aun el menos trascendente, como prueba suficiente para desacreditar los logros del nuevo hablante (“errores”, entre los cuales la presencia del propio *acento* es severamente criticada).<sup>24</sup>

<sup>19</sup>“...il est important d’expliquer aux apprenants, comme le signalent plusieurs auteurs (dont Billières, 1987; Morley, 1988), qu’ils feront des erreurs, qu’elles sont naturelles et qu’ils ne doivent pas avoir peur des préjugés négatifs face à celles-ci”. Cécile Champagne-Muzary y Johanne S. Bourdages, *op. cit.*, p. 82.

<sup>20</sup>“Au niveau élémentaire (de compétence), la correction devrait porter seulement sur les erreurs qui nuisent ou qui empêchent la communication”, *ibid.*, pp. 80-81.

<sup>21</sup>“À moins que l’apprenant n’en exprime le besoin, il n’est pas nécessaire de viser le niveau de maîtrise du locuteur natif”, *ibid.*, p. 38.

<sup>22</sup>Geneviève Zárata señala que en los modelos tradicionales “...la descripción de las prácticas culturales extranjeras es presentada como algo dado, como una forma absoluta del conocimiento...”, *Représentations de l’étranger et didactique des langues*, p. 41.

<sup>23</sup>El problema es aún más complejo pues las representaciones operan como un espejo en el que el observador aparece tanto como el observado: “Las representaciones del extranjero describen la identidad del grupo que las produce”, *ibid.*, p. 30.

<sup>24</sup>En dicho contexto, resulta útil considerar las reflexiones de un especialista que se pregunta: “¿Cómo funcionan los efectos de valorización y desva-

A esta percepción distorsionante hay que agregar la posición del docente –y la manera como su formación se manifiesta en la práctica. Al exponer su concepto *représentation de l'étranger*, Geneviève Zárata subraya: “La mayoría de los profesores de lengua extranjera enseñan una cultura a la cual nunca se han enfrentado”. Esto como consecuencia de que “la relación con el otro, tal como es presentada al alumno, sea construida a distancia –lo que implica exotismo y folclorización– y basada en el alejamiento, lo cual induce al temor a lo diferente”.<sup>25</sup>

Un elemento más: hay la inclinación del docente a usar ejercicios adaptados didácticamente en lugar de documentos auténticos, decisión que facilita la mitificación de la lengua objeto de estudio y de sus realizaciones culturales. Una aproximación analítica y crítica de las culturas de los países que hablan una determinada lengua (anglohablantes o francohablantes de América, Europa, África y Asia) puede ser útil para iniciar una nueva interpretación de los contenidos que es deseable incluir en un programa, siempre desde una saludable perspectiva crítica. Al mismo tiempo, recurrir a los nuevos medios digitales y a la *Red* atenúa en gran medida la carencia de contactos “auténticos”. Apoyarse en páginas WEB

de empresas e instituciones reales (*Newsweek*, *France-Soir*, RATP, British Airlines, Musée du Louvre, etcétera) y promover la participación en *blogs* y foros con hablantes nativos son estrategias que ayudarán a obtener una imagen más objetiva de la cultura y de los hablantes de la lengua estudiada.

### ***Mi horizonte de comunicación***

Para incluir este término es conveniente mencionar un hecho social: la implantación de políticas lingüísticas y culturales dirigidas a mejorar la convivencia con los residentes extranjeros en Canadá –explica Patricia Tomic– parece no impedir aún que éstos reciban un tratamiento desigual: “La minusvaloración de una persona debido a su acento sigue siendo hoy una realidad”. Entre las causas de esta situación se encuentra, señala la autora,<sup>26</sup> “una forma dominante de pensamiento que reafirma el ser blanco y hablante nativo de inglés como rasgos de superioridad frente al hablante de inglés como segunda lengua”.<sup>27</sup>

No es imposible imaginar, en dicho contexto, que el aprendiente adopta una posición consciente tanto del valor que tiene la lengua-cultura extranjera que aprende como del grado de perfección que quiere alcanzar en el uso de aquella –en este caso, centrado en la expresión

---

lorización en los manuales de lengua y al servicio de qué intereses identitarios nacionales se ejercen?” [...comment fonctionnent les effets de valorisation et dévalorisation dans les manuels de langues, et au service de quels intérêts identitaires nationaux ils s'exercent?], *ibid.*, p. 12.

<sup>25</sup>“La majorité des professeurs en langue étrangère enseignent une culture à laquelle ils ne se sont jamais confrontés”; “la relation à l'autre, telle qu'elle est présentée à l'élève, soit construite sur la distance, qui implique l'exotisme et la folklorisation, et sur l'éloignement, qui induit la crainte du différent”, *ibid.*, p. 11.

<sup>26</sup>“The devaluation of a person because of his or her accent continues to be an issue today”, Patricia Tomic, “The Colour of Language: Accent, Devaluation and Resistance in Latin American Immigrant Lives in Canada”, p. 6.

<sup>27</sup>“A dominant way of thinking that reaffirms whiteness and the native speaker of English over the speaker of English as second language”, *ibid.*, p. 18.

oral. Para ello, el docente (profesor, orientador...) trabaja con él teniendo en mente varios objetivos bien definidos: en primer lugar, deconstruir sus representaciones sobre la comunicación en lengua-cultura extranjera y acerca del *acento* en particular; en segundo lugar, valorar sus capacidades y sus deficiencias reales, en especial aquellas que dificultan o imposibilitan la comunicación; y en tercer lugar, construir una propuesta de desarrollo de su eficiencia comunicativa<sup>28</sup> que establezca metas realizables y congruentes con su proyecto de formación y de ejercicio profesional. En seguida, el docente propicia que quien aprende establezca su *horizonte de comunicación*, es decir, elija las situaciones en las cuales actuará como interlocutor y defina el grado de *maîtrise* con el cual desea participar en estas actuaciones. Ubicado en su *horizonte de comunicación* (nunca será igual el de un administrador que el de un literato), el aprendiente no se inquieta por prácticas cuestionables como la *hipercorrección*, ya que se asume como hablante nativo de su lengua materna y poseedor de un bilingüismo eficaz (cualidad que su interlocutor no siempre posee). En este punto de equilibrio, en el cual la *asimetría* entre el hablante nativo y su interlocutor se equilibra, un cliché como “aprender inglés es ‘indispensable’” se puede desplazar por una consideración como la siguiente: “Mi elección consiste en aprender a interactuar con inter-

locutores anglohablantes en relaciones comerciales porque éste es el medio en el que realizaré mi carrera”.

## Conclusión

El aprendiente de una lengua-cultura extranjera es susceptible a los efectos de clichés y lugares comunes que le impiden tomar una decisión consciente en cuanto a la importancia que una lengua-cultura extranjera puede tener en su formación y en su actividad profesional. En el ámbito académico, la *hipercorrección* en general y la *hipercorrección fonética* en particular son prácticas que afectan su espontaneidad y que lo desorientan al valorar su eficiencia comunicativa. Al mismo tiempo, elegir la conservación de su *acento* durante el aprendizaje y usar la lengua-cultura elegida debe ser una decisión consciente de su parte, pues esto concierne a su identidad.

Por otra parte, la idealización de las manifestaciones culturales de la lengua-cultura estudiada debe ser matizarse por una aproximación objetiva de la realidad de los países donde se habla esta lengua. Dicho acercamiento permitirá detectar los ámbitos que el aprendiente pueda considerar susceptibles de integrar a su propia cultura, pues no es aventurado pensar que la finalidad del aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras es enriquecer con elementos “ajenos” la propia lengua y la propia cultura (y no sustituir unas por otras).<sup>29</sup>

<sup>28</sup>Para una lista de los elementos que podrían ser considerados en un proyecto amplio e incluyente, consúltese Ociel Flores, “Devenir un scripteur efficace en milieu universitaire non-francophone: orientations pour la conception et la réalisation d’un projet d’écriture”, *Défis d’écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l’université*, pp. 105 y siguientes.

<sup>29</sup>En este contexto, adquiere sentido la pregunta que hace Geneviève Zárata: “¿La institución en la que usted enseña representa los valores de su propio país o los del país cuya lengua enseña?” [“L’institution où vous enseignez représente-t-elle

Los conceptos *umbral de la comunicación* y *horizonte de comunicación* pueden resultar útiles para establecer metas de producción oral deseables y alcanzables fuera de una inmersión total –situación que corresponde a las universidades mexicanas– y, ante todo, para formar un aprendiente que conoce la medida en que la lengua-cultura extranjera elegida habrá de participar en su formación como profesional y como persona.

Para dar seguimiento a esta argumentación se propone una ficha didáctica (véase anexo I), apoyada en emisiones publicadas por sitios internet (las menos “artificiales” para explicar las situaciones de comunicación reales que interesan el propósito de este trabajo; véanse anexos I y II), con la intención de iniciar una reflexión sobre la sobrevaloración del *acento* como elemento decisivo en la comunicación entre hablantes de distintas lenguas-culturas y, en consecuencia, reconsiderar los riesgos de la *hipercorrección* y la *idealización del imaginario*. Esta actividad ayudará a los aprendientes a delimitar su propio *horizonte de comunicación*.

## Bibliografía

- Asher, R. E. et al. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford, Pergamon Press, 1994.
- Champagne-Muzar, Cécile y Johanne S. Bourdages. *Le point sur la phonétique*. París, CLE International, 1998.
- Cornaire, Claudette y Claude Germain. *La compréhension orale*. París, CLE International, 1998.
- Dubois, Jean et al. *Dictionnaire de Linguistique*. París, Larousse, 1973.
- Fábregas, Andrés. “De una educación para la asimilación a una educación intercultural: el caso mexicano”. Trejo Sirvent, María Luisa et al. *Nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas*. Chiapas, Universidad Autónoma de Chiapas, 2011.
- Flores, Ociel. “Devenir un scripteur efficace”, Yvonne Cansigno et al. *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Université de Sherbrooke, 2010.
- Zárate, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. París, Didier, 1995 (Collection CREDIF).

## Hemerografía

- Behrmana, Alison y Ali Akhund. “The Influence of Semantic Context on the Perception of Spanish-Accented American English”. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 56, octubre 2013.
- Deprez-Sims, Anne-Sophie y Scott B. Morris. “Accents in the workplace: Their effects during a job interview”. *International Journal of Psychology*. 45 (6), 2010.
- Tomic, Patricia. “The Colour of Language: Accent, Devaluation and Resistance in Latin American Immigrant Lives in Canada”. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, vol. 45, núms. 1-2, 2013.

---

les valeurs de votre propre pays, ou celles du pays dont vous enseignez la langue?"]], *op. cit.*, p. 26.

## Cibergrafía

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/petit-n%C3%A8gre/59971> (consultado el 18 de diciembre de 2013).

Nadia, "Hispanohablantes platicando inglés, ¿acentos vergonzosos o sexies?". *Mosalingua, Learn words, enjoy the world*, 4 de mayo de 2013. [http://www.mosalingua.com/es/hispanohablantes-platicando-ingles-](http://www.mosalingua.com/es/hispanohablantes-platicando-ingles-acentos-vergonzosos-o-sexies/)

[acentos-vergonzosos-o-sexies/](http://www.mosalingua.com/es/hispanohablantes-platicando-ingles-acentos-vergonzosos-o-sexies/) (consultado el 18 de diciembre de 2013).

Warnholz, Margarita. "Poblaciones y lenguas indígenas de México: una riqueza difícil de cuantificar". *Mundo indígena* (Suplemento de *Milenio* y *Sepradi*), núm. 2, 8 de agosto de 2008. <http://www.redindigena.net/mundoindigena/n2/pag1.html> (consultado el 18 de diciembre de 2013).

## ANEXO 1

### El acento y la eficiencia comunicativa

#### Objetivos

El alumno debatirá acerca de la importancia que debe atribuirse a la presencia o ausencia de su propio *acento* al comunicarse en una lengua-cultura extranjera.

#### Materiales

Discursos y diálogos publicados en direcciones electrónicas de internet.

#### Actividades

1. Escuchar los discursos del presidente ecuatoriano Rafael Correa y del ex presidente mexicano Felipe Calderón publicados en el siguiente sitio, con un título por demás sugerente: *Hispanohablantes platicando en inglés, ¿acentos vergonzosos o sexies?*: <http://www.mosalingua.com/es/hispanohablantes-platicando-ingles-acentos-vergonzosos-o-sexies/>
2. Reflexionar sobre los siguientes aspectos:
  - ¿Es comprensible el discurso?
  - ¿Provoca el acento del conferenciante la reprobación del auditorio?
  - ¿Parece el éxito del discurso disminuido por el acento del conferenciante?
  - ¿Cuál es tu opinión en torno de la conservación o la pérdida de tu acento al hablar en una lengua extranjera?
3. Observa ahora el discurso en español de un comerciante estadounidense exitoso, en México (anexo 2).
4. Contrasta tu opinión con la de tus compañeros y la de tu profesor.

## ANEXO 2

Éste es un documento original tomado de un sitio llamado *Mercado libre*: ([http://articulo.mercadolibre.com.mx/MLM-431800206-lampara-de-alberca-54-w-led-con-remote-con-transformador-\\_JM](http://articulo.mercadolibre.com.mx/MLM-431800206-lampara-de-alberca-54-w-led-con-remote-con-transformador-_JM) (consulta: 11 de noviembre de 2013), en el que un vendedor de lámparas para albercas orienta a sus posibles compradores. El discurso escrito corresponde perfectamente a las producciones orales, al entrar en contacto telefónico con el vendedor.

La *eficiencia comunicativa* del vendedor está muy por encima de su competencia lingüística; sin embargo, la comunicación –y la compra venta– se lleva a cabo sin incidentes.

### Preguntas al vendedor\*

Pregunta:



Tiempo aproximado de respuesta: 24 minutos

1. Pregunta:

si la alberca tiene de un lado 140 mts. y del otro 175 mts y estan a un nivel de 120 mts las 4

Respuesta:

entonces ..claro que si puedes re- emplazar ..toda de su lamparas chico por las lamparas de lujo de nosotros ...el instalacion es muy facil ...en nuestras lamparas traer un kit completo ....solo tu va necesita compra unas taquetes y tornillos de acero inoxidable para tu instalacion..- Hace un día.

2. Pregunta:

Hola, muy buena día perdone mi ignorancia yo tengo las lamparas de empotrar en la pared de la alberca cuando se funde el foco se cambia es uno pequeño mi pregunta estas servirían para quitar las que tengo y poner estas que usted tienen????

Respuesta:

Claro que si. nosotros cambiamos mas de 100 focos chico cada ano por nuestras.. que profundidad estan su foco ahora??? abajo del nevil de agua normal? - Hace un día.

\* Nota del editor. Se mantiene la escritura con la redacción original, respetando la narración escrita entre vendedor y comprador.

## 3. Pregunta:

por último , cuando tarda el envío al df y cuando cobras? -todo lo puedo pagar por ese medio verdad? Saludos.

## Respuesta:

Va ser 6398.00 mas 300 de envío.. 6 698.00 en total si puedes usar mercado pago per con este pago // nosotros requiere un copia del credencial de elector y el RFC y una comprobante de domicilio de el dueño de la cuenta en mercado libre.... Con este yo sabes eres real.. gracias - Hace cuatro días.

## 4. Pregunta:

Si tienen y aceptan mercado pago necesito 2 piezas - saludos

## Respuesta:

Si ...tengo in mano y yo acepto mercado pago - Hace cuatro días.

## 5. Pregunta:

Disculpe se puede pagar a la entrega?

## Respuesta:

NO AMIGO NOSOTROS NO OFERECE ESTE SERVICIO.....Pero hasta hoy vendmos mas de 1500 lamparas en Mexico ..estamos en mercado libre por mas de 10 años// ver nuestras calificaciones //puedes compra con confianza con nosotros/// - Hace cinco días.

## 6. Pregunta:

Hola, necesito dos lámparas por lo que leo en tus contestaciones me sirve un transformador este transformador donde se instala y si se conecta a una pastilla de cuantos watts en cuanto sale con envío a Córdoba, Ver., y en que tiempo llegan

## Respuesta:

El transformador tu meta centro de carga apagador normal transformador lamparas ...el transformador esta 160 watts ... tenemos en stock las lamparas entonces .. se salir es mismo día que yo recibe el depósito a me cuenta de banco...normalmente es 2 días a cordoba. y costo de 300 pesos por los dos ..el kit viene completo y con instrucciones por instalar ... - Hace cinco días.

## 7. Pregunta:

Cada lámpara viene con su control remoto y su transformador? Si te compro 3, vienen cada una con un transformador y con su propio control Enviado desde MercadoLibre para Android

## Respuesta:

Un control remoto corre dos lamparas ...entonces tu va necesitta 2 transformador y ya esta incluido...cada una viene con su remoto...pero con una remoto puedes controlar cada una de las lamparas...son iguales.. o tambien puedes controlar con un apagador normal toda de los modos por los 3 lamparas.. - Hace seis días.

## 8. Pregunta:

Disculpe, se puede hacer el pago a meses con tarjeta???

## Respuesta:

Puedes me pago hasta mercado pago ..ellos tienen un plan como este... - Hace seis días.

9. Pregunta:

Hola, el control de la lámpara sirve para encenderla y controlar el show de luces???

Respuesta:

Exactamente ..y también puedes controlar solo con una apagador// - Hace seis días.

9. Pregunta:

OK, PARA UNA ALBERCA DE CHICA DE 4 X 7 Y 1.20 DE PROFUNDIDAD, SE ILUMINARIA BIEN SOLO CON UNA LAMPARA DE ESTAS???

Respuesta:

Se va illunar bien pero normalmente yo remcomendo dos... una a cada lado de los pareds que midi 4 metros..pero yo tengo clientes que illninar albercas mas grande de tuyo con 1 lampara...y ellos son contento - Hace 16 días.

MARGARITA PALACIOS\*

## “... y fueron santificados”: un imaginario social

“And they were sanctified”:  
a social imaginary

### Resumen

Tomando en cuenta que la verdad es sólo un efecto de sentido y que se construye mediante el discurso, este trabajo pretende identificar las marcas de verosimilitud de un acontecimiento social (la canonización de Juan Diego y la beatificación de Juan Bautista y Jacinto de los Ángeles). El análisis de las formas y referencias lingüísticas permite delimitar algunos puntos de convergencia (invariables) y divergencia (variables) con los que se (re) produce el imaginario social.

**Palabras clave:** discurso, Iglesia, Estado, imaginario social

### Abstract

Considering that truth is nothing but an effect of the senses that is built through discourse, this work attempts to identify the hints of veracity of a social event (Juan Diego's canonization and the beatification of Juan Bautista and Jacinto de los Angeles). The analysis of linguistic forms and references delineates some of the areas of convergence (invariable) and divergence (variable) through which the social imaginary is portrayed.

**Key words:** Discourse, Church, State, Social Imaginary

*Aborreciendo esta luz y huyendo sus  
resplandores, se retiran, esconden  
y ocultan, para ejecutar a oscuras,  
y a ciegas, sus vanas supersticiones y  
sacrificios sacrilegos, que idolatrando  
dan y ofrecen a los ídolos que adoran.*

Diego Jaymes Ricardo de Villavicencio.<sup>1</sup>

### **¿Cómo se manifiesta la historia?**

Tres años después del triunfo de Hernán Cortés sobre Tenochtitlan, en 1524 llegaron a tierras novohispanas 12 franciscanos que iniciaron, como dice Robert Ricard, “la conquista espiritual” de México, también llamada por Serge Gruzinski “la colonización de lo imaginario” en el México español.<sup>2</sup>

Esta historia, como todas las historias, renombra los acontecimientos; así, la conquista de México se convierte en “conquista espiritual” y “colonización de lo imaginario”. Estos términos se convierten en dos exigencias complementarias e indisociables para representar el poder de las estructuras dominantes sobre los grupos indígenas. “De esto resulta que –excepto en caso de crisis– el discurs-

so público es sistemáticamente desviado hacia el libreto, el discurso, representado por los dominadores.”<sup>3</sup> En este escenario de dinámica de fuerzas, los actores *en movimiento*, conquistadores y colonizadores, cumplen la función de sujetos y se autoconstruyen en voz activa. Y los actores *en reposo*, conquistados y colonizados, se representan como actores pasivos, sin ejercicio de la palabra, en objetos del discurso sobre los que se realiza la acción del verbo. En esta escena de control, las expresiones lingüísticas y sus acciones propician la reevaluación de las relaciones de poder. Tomar la palabra es, entonces, un ejercicio de poder que, como sostiene Michel de Certeau, rompe el silencio del “menos-menor” en un grupo social: tiene la forma de un rechazo; de una protesta. Veremos su fragilidad de sólo expresarse al impugnarse, de sólo dar fe de lo negativo. Tal vez en eso radique su grandeza. Pero en realidad consiste en decir: “No soy una cosa”.<sup>4</sup>

La canonización de Juan Diego el 31 de julio de 2002 y la beatificación de dos indígenas zapotecas, Juan Bautista y Jacinto de los Ángeles, el 1 de agosto de ese año, celebradas en la Basílica de Guadalupe por el papa Juan Pablo II permiten identificar, con base en la evidencia lingüística, el proceso de configuración discursiva de un acontecimiento social y político del pasado, cuyo impacto parece prolongarse hasta la actualidad.

Toda frontera es un espacio sincrético, poroso, un permanente *continuum*

<sup>1</sup> Diego Jaymes Ricardo de Villavicencio, *Luz y método de confesar ídólatras y destierro de idolatría*, p. 49.

<sup>2</sup> Robert Ricard (*La conquista espiritual de México*) y Serge Gruzinski (*La colonización de lo imaginario*), al estudiar la colonización y la cristianización reflexionan en las transformaciones que la cristianización operó tanto en los misioneros como en los naturales. Ambos viven conversiones: los primeros actúan como protectores y tutores de los indígenas y los segundos, pese a su resistencia, occidentalizan sus convicciones.

<sup>3</sup> James Scott, *Los dominados y el arte de la resistencia*, p. 27.

<sup>4</sup> Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano*, p. 40.

que implica la condición de posibilidad. En este eje diacrónico progresivo, los imaginarios colectivos refuncionan a solicitud del evento.

A partir de tres interrogantes: *a)* sobre las ganancias de 1524 en 2002, *b)* su reformulación social, y *c)* las estrategias lingüísticas que reproducen el hecho, se estudia en este artículo el vértice historia, poder y mito, con el propósito de identificar algunas formas de dominio Iglesia-Estado que (re)producen un imaginario social de esperanza y salvación vigente en la cultura mexicana y, posiblemente, en otras culturas. La religión apunta, como propone Thomas Carlyle<sup>5</sup> (1858), hacia un prudente cálculo en el que algún gozo terrenal menor puede intercambiarse por un gozo celestial mayor. Como resultado, el ejercicio de la religión se convierte en una ganancia orientada hacia un futuro posible.

## Corpus

Analizamos los textos de la Iglesia y el Estado pronunciados, respectivamente, en las homilias del papa Juan Pablo II durante la canonización de Juan Diego y la beatificación de Juan Bautista y Jacinto de los Ángeles, y el discurso del presidente Vicente Fox Quesada durante la bienvenida que dio al papa en el hangar presidencial. Dichos textos orales, en versiones estenográficas, manifiestan el punto de vista del poder institucional religión-gobierno. A este *corpus* sumamos la interpretación de los hechos narrada por tres periódicos con

posiciones políticas divergentes: *La Jornada*, *Reforma* y *El Universal*, publicados durante los días del evento para complementar la visión de los hechos desde los medios de información.<sup>6</sup>

Al *corpus* anterior agregamos la publicación que hizo la Basílica de Guadalupe en 2004 referente al proceso de beatificación y canonización de Juan Diego,<sup>7</sup> con el fin de reconstruir la causalidad del evento a la luz del pensamiento religioso. Las fuentes históricas para reconstruir la visión diacrónica de los acontecimientos fueron fray Bernardino de Sahagún, José Antonio Gay, Genaro García y Miguel León Portilla.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Homilía del Santo Padre Juan Pablo II durante la solemne misa de canonización del beato Juan Diego, Ciudad de México, miércoles 31 de julio 2002; Homilía del Santo Padre Juan Pablo II durante la beatificación de Juan Bautista y Jacinto de los Ángeles, jueves 1 de agosto de 2002 (versiones estenográficas).

Palabras del presidente Vicente Fox durante la ceremonia de bienvenida que dio en honor de Su Santidad, Juan Pablo II, la noche del 30 de julio en el Hangar Presidencial de la Ciudad de México (versión estenográfica), periódicos *La Jornada*, *El Universal* y *Reforma*, 31 de julio, 1 y 2 de agosto de 2002.

<sup>7</sup> Consultamos el *Proceso de beatificación y canonización de Juan Diego* (2004) que escribió el padre y doctor Eduardo Chávez Sánchez en su condición de postulador oficial de la Causa de Juan Diego, Basílica de Guadalupe, México.

<sup>8</sup> Las secciones de obras consultadas se refieren a Juan Diego y la disputa en torno de la superstición y el milagro. Respecto al tema abundan: fray Bernardino de Sahagún (1988) en el apéndice del libro XI, "Adición sobre supersticiones" en *Historia general de las cosas de la Nueva España*; José Antonio Gay, "Leyendas religiosas", *Historia de Oaxaca*, vol. 1, t. 2, cap. 7; Genaro García, "Documentos inéditos del siglo XVI para la historia de México", colegiados y anotados por Mariano Cuevas, S.J., y Miguel León Portilla, *Tonantzin Guadalupe. Pensamiento náhuatl y mensaje cristiano en el Nican Mophua*.

<sup>5</sup> Thomas Carlyle, "El signo de los tiempos", *Las obras reunidas de Thomas Carlyle*, vol. 3.

*¿Cuál es el vértice que actualiza  
1524 en 2002?*

La memoria convierte la realidad fragmentada por el tiempo en un espacio subjetivo propicio para la creación del mito. Según Michel de Certeau (1996),<sup>9</sup> la memoria es un valioso componente que permite, con menor esfuerzo y tiempo, obtener resultados más eficaces. En este sentido, la memoria es un poderoso imaginario social en el que se crea, eficientemente, la figura del héroe-mítico al propiciar la reconciliación con el pasado y la justificación en el presente. Así, la naturaleza del mito depende no sólo de la comunidad histórica, sino también de la naturaleza particular del grupo en el que se ha forjado. Y como el objetivo mítico no puede cumplirse en una generación, se convierte en una cadena proverbial entre los vivos, los muertos y los que van a nacer.

La pregunta es: ¿repite o inicia situaciones el nuevo acontecimiento? La historia de estos tres personajes, aunque reitera eventos pasados más o menos difundidos (más el de Juan Diego, menos el de los dos zapotecas), se inserta en inéditos espacios temporales del presente, cuya intencionalidad se mide hacia el futuro. Luego el acontecimiento se repite sólo en función de sus efectos presentes y/o futuros para iniciar otro evento. Tonantzín Guadalupe y los mártires asesinados construyen un discurso apologético que,

<sup>9</sup> La memoria, para Certeau, es una enciclopedia "por la capacidad que tiene la *metis* de acumular experiencias pasadas y de inventariar lo posible en éstas; la ocasión coloca este conocimiento en el volumen más delgado. Concentra *el mayor* conocimiento en *el menor* tiempo. Reducida a su formato más pequeño, en un acto de metamorfosis de la situación, ¡esta enciclopedia específica tiene algo de la piedra filosofal!", p. 93.

con el tiempo y la reiteración, produce un mito unificador para defender y legitimar posiciones coyunturales del presente.

Tales relatos religioso-políticos, así seleccionados, se refieren a tres enunciados que aumentan sus efectos: la memoria colectiva de la época colonial, la resistencia cultural como memoria episódica y el cambio como actualización. Por ejemplo, el papa, en la Homilía de la beatificación de los dos zapotecas, teje las tres condiciones en un solo párrafo:

Los nuevos beatos, fruto de santidad de la primera Evangelización entre los indios zapotecas (época colonial, memoria colectiva), animan a los indígenas de hoy a apreciar sus culturas y sus lenguas (resistencia cultural, memoria episódica) y, sobre todo, su dignidad de hijos de Dios que los demás deben respetar en el contexto de la nación mexicana, plural en el origen de sus gentes y dispuesta a construir una familia común en la solidaridad y la justicia (el cambio para lograr el efecto aprobatorio del receptor).<sup>10</sup>

Los mismos elementos se encuentran en el discurso de bienvenida al papa que pronunció el presidente Fox:

Una nación que ha revalorado sus raíces indígenas (época colonial, memoria colectiva) y que desea que se multipliquen las oportunidades para el desarrollo individual y colectivo en especial para quienes han sido marginados del progreso... (resistencia cultural, memoria episódica) una nación en la que, con la ayuda de to-

<sup>10</sup> Homilía del Santo Padre Juan Pablo II durante la beatificación de Juan Bautista y Jacinto de los Ángeles, jueves 1 de agosto de 2002.

dos, cada persona pueda desarrollar su espíritu, su talento y sus capacidades... (el cambio para lograr el efecto aprobatorio del receptor).<sup>11</sup>

### *¿Cómo se construye este imaginario social?*

En el análisis se identifican cinco elementos dominantes que reproducen el imaginario social: el mito, la memoria no visible, la narración (los tiempos verbales), el punto de vista y el juego de lo concreto a lo abstracto.

1. *El mito*, como forma de la memoria colectiva, confirma que “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos”.<sup>12</sup>

En este punto cabe recordar que el presidente Fox, durante su campaña presidencial, intentó emplear el símbolo guadalupano para agrupar los conceptos *religión/independencia* al de *gobierno del cambio*. En este arte de la memoria y la ocasión, Fox implicó la mediación de un conocimiento histórico. “Hoy –dijo– lo recibe con alegría *una nación que inició su Independencia al amparo de la imagen de la Virgen de Guadalupe*, plasmada en el estandarte del Padre de la Patria...” Así, gracias al mito virtual, la imagen guadalupana transita desde la Colonia y la Independencia hasta el México del “cambio” y se convierte en valioso efecto de las prácticas sociales y de las relaciones específicas de poder.

2. *La memoria no visible*, que se encontraba en un espacio de reposo, se hace visible gracias al tiempo que la pone en movimiento. Las historias que nos ocupan en este trabajo aluden a la memoria y a la producción de relatos en los cuales se describen, explican y transmiten trayectos de vida. Tales relatos, con sujeciones específicas, dominan objetos. En el discurso narrativo, “los otros”, “los que no hablan”, “los excluidos” y los “indios” tienen siempre función de objeto y son el constituyente gramatical acerca del cual un narrador habla, desde el siglo XVI hasta el presente. Se hacen visibles cuando los sujetos narradores se refieren a ellos: se trata de objetos sin palabra que no logran tomar la palabra.

3. En este proceso, la *narración apologetica* y los *tiempos verbales* desempeñan un papel importante. Juan Diego fue “el indio humilde” que, por su conducta ejemplar, se convirtió en el mensajero de la Virgen de Guadalupe para solicitar que le construyeran un templo en el Tepeyac. Esta aparición se simboliza con un milagro: las rosas transformadas en la imagen guadalupana. En la Homilía de canonización de Juan Diego, Juan Pablo II concluye y destaca: “Una vez más, *nuestros indígenas, nuestros antepasados, nuestros abuelos*, no nos engañaron, no nos mintieron: el Acontecimiento Guadalupano marcó nuestra historia”.<sup>13</sup> El sujeto emisor, la Iglesia-Estado, narra desde el pretérito (engañaron, mintieron) el tema (el acontecimiento guadalupano), cuyos actores del acto (sujetos históricos) son indígenas, antepasados y abuelos. El futuro

<sup>11</sup>Palabras del presidente Vicente Fox durante la ceremonia de bienvenida que dio en honor de Su Santidad, Juan Pablo II”, la noche del 30 de julio de 2002 en el Hangar Presidencial de la Ciudad de México.

<sup>12</sup>Michel de Foucault, *El orden del discurso*, p. 11.

<sup>13</sup>Karol Josef Wojtyła, *Homilía del Santo Padre Juan Pablo II durante la solemne misa de canonización del beato Juan Diego*, p. 8.

incluyente del cambio está representado con el adjetivo posesivo "nuestros", que se refiere lo mismo a los "nuestros" del pasado que a los del presente/futuro.

Los tiempos verbales en el juego de la memoria permiten identificar este trayecto histórico. Por ejemplo, el mismo texto del *Proceso de beatificación* empieza con el uso del antepresente (un pasado que llega al momento de la dicción) "desde hace mucho tiempo se ha tenido la certeza", después usa copretéritos durativos que representan la reiteración del hecho en el pasado: "se encontraba en el cielo", "como se expresaba en muchos escritos", "se valían de las oraciones de su compatriota" y "lo ponían como intercesor". Más adelante se utilizan pretéritos puntuales para fundamentar el hecho: "el pueblo siempre expresó su admiración", "don Santiago Beguerisse publicó", "el Congreso Mariano presentó" y "el IV Centenario de las Apariciones publicó". Después se actualizan los acontecimientos al emplear los verbos en tiempo presente: "Las diversas disposiciones... testifican la continuidad de la auténtica devoción", "la existencia está solidamente confirmada", "en las actas... figuran" y "los obispos de México declaramos". Finalmente, el futuro señala la trascendencia del hecho: "Este asentimiento eclesial será de notoria importancia", "constituirá un gran impulso para la pastoral" y "En el cielo, María Santísima aseguró: 'Ten por seguro que mucho te lo agradeceré y te lo pagaré, que por ello te enriqueceré, te glorificaré'". Las formas de pretérito refieren los hechos de la memoria colectiva para actualizarlos con estructuras del presente y proyectarlos, desde esta visión, hacia un futuro efectivo y posible.

4. *El punto de vista*: la otra historia, la de Juan Bautista y Jacinto, se refiere a dos indios conversos "devotos de la fe cristiana" que denunciaron a 40 indígenas idólatras que mantenían en secreto los rituales prehispánicos. Los religiosos y los soldados descuartizaron a los idólatras, pero los zapotecas sobrevivientes reclamaron la vida de los traidores y amenazaron con destruir el monasterio. Los dos indígenas se entregaron para salvar a los religiosos y fueron asesinados.

El 16 de septiembre de 1700, esa denuncia produjo una doble matanza. En 2002 la frase "indígenas zapotecas" sustituye al término "traidores" que aparece en los documentos del siglo XVIII. El tiempo convierte a los actores en héroes o traidores según la situación discursiva. En este punto, el discurso expresa una zona de restricción entre la devoción cristiana y los rituales hispánicos. Aquí cabe recordar que este espacio de disputa se reproduce en los conflictos religiosos entre sectas protestantes y otras comunidades.

El desplazamiento histórico convierte, en el siglo XXI, a los traidores del mundo zapoteca en "auténticos mártires de la fe", "ejemplo para los fieles laicos", "dos cristianos indígenas, intachables en su vida personal y familiar", "hermoso ejemplo de cómo no se debe anteponer nada, ni siquiera la propia vida, al compromiso bautismal..." y ratifica la ritualidad evangélica al decir: "Dichosos los perseguidos por causa de la justicia, porque de ellos es el Reino de los cielos". La topicalización del adjetivo en la frase nominal destaca la opinión de valor del emisor referente al tema-nombre del enunciado. "Hermoso ejemplo", "intachables en su vida personal y familiar" y "la propia

vida" importan la idea de la perfección del ámbito religioso a la vida cotidiana.

En el siglo XXI, las autoridades compartieron un principio de gobierno teocrático y lo avalaron con su participación. Es importante señalar que al evento asistieron todas las autoridades: federales, estatales (gobierno de la ciudad) y eclesiásticas. Luego dichos textos todavía son eficaces y poco cuestionados; sin embargo, hoy como ayer, todo lo que constituía autoridad fue alcanzado por una sospecha: ¿qué se oculta detrás? Bernardino de Sahagún y Juan de Zumárraga dudaban acerca de si el mito guadalupano era "una disimulación o antiguo culto pagano" y el padre José Antonio Gay no sabía si los indios cajones (Juan Bautista y Jacinto de los Ángeles) "eran delatores o defensores de la fe".

5. *El juego de lo concreto a lo abstracto.* La cultura y la educación se alimentan de relatos. La historia de Juan Diego funda el mito guadalupano y la historia de los zapotecas renueva el compromiso evangelizador. Desde el pasado, ambas construyen una esperanza de solidaridad "efectiva y fraterna con los más desfavorecidos o marginados". La Homilía pasa así de los nombres propios, lo particular concreto (Juan Diego, Juan Bautista y Jacinto), a lo colectivo abstracto ("los desfavorecidos", "la nación mexicana", "la reconciliación de México con sus orígenes, sus valores y tradiciones").

El análisis de estas formas gramaticales indica una reformulación semántica en la que *denunciar* ya no alude a *traición*, sino a *gloria beata* y *castigo* se resignifica como *santificación*. De esta manera, se ofrecen e imponen valores "convincientes" de la cultura dominante y lo notorio resulta pertinente.

*¿Con qué estrategias se reconstruyen los escenarios de religión y poder?*

La experiencia religiosa, desde hace mucho tiempo especializada en creer, desempeña un papel importante en la vida política. Ambos usan campos semánticos de poder para referirse a tres temas rentables: la pobreza, la fantasía y la actualidad.

1. *La pobreza.* El nacionalismo guadalupano permite incluir a un gran número de ciudadanos. La aceptación de la pobreza implica, en principio, la posibilidad de ser útil; en este sentido, los textos abundan. Tanto los discursos del papa como el de Fox manifiestan las condiciones de pobreza en México y el mundo, a la vez que los tres periódicos reproducen enunciados del tipo: "Dios ha elegido a los insignificantes y despreciados del mundo". El presidente Fox asegura que somos "una nación más incluyente y equitativa, una nación que ha revalorado sus raíces indígenas y que desea que se multipliquen las oportunidades... en especial para quienes han sido marginados del progreso, para aquellas familias más pobres y humildes..." porque, agrega el papa: "¡México necesita a sus indígenas!". Incluso, esta última frase es el titular del periódico *El Universal* del 1º de agosto de 2002.

Reducidos a la marginación, paralizados en el regreso a su historia primitiva, solamente existen por lo que decimos de ellos. Por un lado, su marginación y, por otro, su integración son las formas recíprocas del fracaso de su autonomía cultural y del efecto rentable que producen en el discurso. Finalmente, la miseria del pueblo une a los cristianos. Dichametáfora, establecida por el colonizador, sirve para articular el cuadro objetivo de la miseria

sobre el imaginario de una sociedad diferente, igualitaria, en la que los pobres triunfan y los cuerpos enfermos sanan. Lo no comprobable se enuncia ahí como posible, extraordinario y milagroso. Este lenguaje religioso, habitado por la experiencia de la infelicidad, crece en la medida en que disminuye la efectividad de las instituciones democráticas.

Los textos de las noticias seleccionadas recogen la idea de pobreza, marginación y exclusión para hacer de su reducción un término de consenso eficaz. Por ejemplo: "dolor de los que sufren en su cuerpo o en su espíritu, de cuantos padecen pobreza, soledad, marginación o ignorancia", "difícil situación de las etnias" (*La Jornada*, 1º de agosto de 2002), "Hablaron sobre indígenas, migración, pobreza y otros temas, según la Presidencia", "Pobreza, marginación, indigenismo... todo en 20 minutos" (*Reforma*, 1º de agosto de 2002), "trabajar por los más pobres, por los marginados, por los excluidos del desarrollo... por las comunidades indígenas" (*El Universal*, 2 de agosto de 2002).

2. *La fantasía*. La tradición se transforma en regiones imaginarias de la memoria: son los fragmentos de ritos, de protocolos de cortesía, de prácticas del vestir o de conductas honorables. Estas "reliquias de un cuerpo social", desprendidas del conjunto del cual forman parte, son textos consensuados que no logran integrarse a cabalidad en otros cuerpos textuales; por ejemplo, en *La Jornada* (31 de julio de 2002) se lee: "Pomadas maravillosas para aliviar la maltrecha salud, entre los regalos para Wojtyla", "en el mercado de la fe", "tierra del Tepeyac", "figuras piratas y hasta banderas del Vaticano". Estos enunciados se refieren a significa-

dos, pero, lamentablemente, ya no se sabe de qué. Su papel mitonímico reproduce una parte del todo que se ha borrado. Son introductores de invenciones. *Reforma* comenta: "Cada quien cuenta su historia, a cual más sacrificada, según confesión, para estar en la valla" (31 de julio de 2002).

3. *La actualidad*. Las transiciones temporales actualizan las fantasías. La tradición religiosa modifica otra tradición política mexicana que, desde la época de la Reforma, ha reclamado públicamente la separación entre la Iglesia y el Estado. La tensión entre dos ritualidades no se hace esperar. Los encabezados del 31 de julio comentan un hecho inédito en la historia de México. *El Universal* escribe al respecto: "Fox besó el anillo papal", "Impacta el beso de Fox", *La Jornada* reclama: "¿Y el Estado laico?" y *Reforma* evalúa el acontecimiento: "Se entrega México a J.P." La disputa entre la historia laica y la tradición guadalupana mexicana está implicada en el discurso del papa del 1º de agosto de 2012: "México necesita a sus indígenas" (*El Universal*), "Honra papa a etnias" (*Reforma*), "Juan Diego a los altares" (*La Jornada*). Los tres sujetos de los titulares representan a los actores del evento: México, el papa y Juan Diego. Finalmente, el 2 de agosto los acontecimientos diversifican la opinión entre las declaraciones del papa: "Me voy, pero me quedo" (*El Universal*), y los conflictos de la política nacional sobre la construcción de un nuevo aeropuerto en Texcoco: "Cancela Fox Texcoco" (*Reforma*), "Fox cancela el aeropuerto en Texcoco" (*La Jornada*).

Así, el primer día está dedicado a la controversia Estado-Iglesia y la condición de presidente o ciudadano de Fox. El segundo día, sorprendentemente, los dia-



rios se unifican para referirse a la canonización de Juan Diego, el mito nacional. En el último día, la vida política desplaza, dos a uno, el tema religioso.

Juan Diego y el milagro del Tepeyac simbolizan el sincretismo mítico. La imagen de su canonización, como se observa, valoró, con su apariencia barbada hispánica, la Conquista y la colonización. En este sentido, el porvenir y el presente dependen de una arqueología de gestos, imágenes y palabras.

El campo religioso-político parece estar protegido por estrategias del lenguaje que implican reutilización simbólica, violencia invisible y prácticas de la lengua heredada.

En el caso mexicano, desde la Colonia hasta Atenco, con el manto de la esperanza y la reivindicación de la Virgen de Guadalupe, la religión ha sido un espacio simbólico, un imaginario social en el que la tradición de la espada (el machete)



y la cruz se actualizan para "tomar la palabra" y compartir la misma historia. El ámbito del dominio religioso se visualiza como lo natural, lo dado, lo inmóvil; de ahí su sacralización y su nexo histórico con los grupos de poder. En este vértice, lo imposible y lo impasible parecen hermanarse. La arbitrariedad adquiere carta

de naturalización en el mito; sin embargo, este discurso público y controlado implica reglas del juego que obligan a dominados y dominadores. Como era de esperarse, en los textos analizados se retoman algunos términos "valorados" en el discurso de ambos grupos (pobreza, marginación, ignorancia, indígenas y Estado laico); no obstante, cabe señalar que en la expresión de estas formas los dominados exigen también que los valores implicados se tomen en serio por la clase gobernante, cuya promesa, implícitamente, se reclama.

## Bibliografía

- Carlyle, Thomas. "El signo de los tiempos". *Las obras reunidas de Thomas Carlyle*. Londres, Chapman y Hall, 1858.
- Certeau, Michel de. *La invención de lo cotidiano*. México, Universidad Iberoamericana, 1999.
- Chávez Sánchez, Eduardo. *Proceso de beatificación y canonización de Juan Diego*, padre y doctor Eduardo Chávez Sánchez, postulador oficial de la Causa de Juan Diego. México, Basílica de Guadalupe, 2004.
- Foucault, Michael. *El orden del discurso*. Barcelona, Editorial Tusquets, 1970.
- García, Genaro. *Documentos inéditos del siglo XVI para la historia de México, colegiados y anotados por P. Mariano Cuevas, S.J.* México, Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, 1914.
- Gay, José Antonio. *Historia de Oaxaca* (1881). Oaxaca, Departamento de Educación Pública del Gobierno del Estado, Talleres Tipográficos del Gobierno del Estado, 1933.
- Gruzinski, Serge. *La colonización de lo imaginario*. México, Fondo de Cultura Económica, 1991.
- León Portilla, Miguel. *Tonantzin Guadalupe. Pensamiento náhuatl y mensaje cristiano en el Nican Mopohua*. México, El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Ricard, Robert. *La conquista espiritual de México*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Sahagún, Bernardino de. "Adición sobre supersticiones". *Historia general de las cosas de la Nueva España* (1576). Madrid, Alianza Editorial, 1987.
- Scott, James C. *Los dominados y el arte de la resistencia*. México, Ediciones Era, 2004.
- Villavicencio, Diego Jaymes Ricardo. *Luz y método de confesar idólatras y destierro de idolatría*. Puebla, Imprenta de Diego Fernández de León, 1692.

## Hemerografía

- El Universal*. Ciudad de México, 31 de julio de 2002, 1 y 2 de agosto de 2002.
- La Jornada*. Ciudad de México, 31 de julio de 2002, 1 y 2 de agosto de 2002.
- Reforma*. Ciudad de México, 31 de julio de 2002, 1 y 2 de agosto de 2002.

## Cibergrafía

- Fox, Vicente. "Palabras del presidente Vicente Fox durante la ceremonia de bienvenida que dio en honor de Su Santidad, Juan Pablo II", Hangar Presidencial de la Ciudad de México, martes 30 de julio de 2002 (versión estenográfica), <http://www.fox.presi>

- dencia.gob.mx (consultado agosto 18 de 2013).
- Wojtyła, Karol Josef. *Homilía del Santo Padre Juan Pablo II durante la solemne misa de canonización del beato Juan Diego*. Ciudad de México, miércoles 31 de julio 2002 (versión estenográfica), [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_apl\\_ii/homilies/2002/documents](http://www.vatican.va/holy_father/john_apl_ii/homilies/2002/documents) (consultado 18 de agosto de 2013.)
- \_\_\_\_\_. *Homilía del Santo Padre Juan Pablo II durante la beatificación de Juan Bautista y Jacinto de los Ángeles*. Ciudad de México, jueves 10 de agosto de 2002 (versión estenográfica), [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_apl\\_ii/homilies/2002/documents](http://www.vatican.va/holy_father/john_apl_ii/homilies/2002/documents) (consultado 18 de agosto de 2013)



ABEL PÉREZ RUIZ/ROSA EMILIA VALDÉS CARRASCO\*

## Evaluación y reforma educativa en México

### Evaluation and education reform in Mexico

#### Resumen

El propósito del siguiente artículo es revisar la evaluación educativa desde algunos acercamientos analíticos que sitúan las [re] definiciones institucionales en cuanto al contenido, sentido y alcance del seguimiento del aprendizaje en las circunstancias actuales. Particularmente en México, tal condición ha implicado en los últimos años una revisión de formas de las aprender, junto con una reorientación de la labor docente basada en los procesos de certificación mediante el uso de pruebas estandarizadas.

**Palabras clave:** evaluación, aprendizaje, educación, docencia

#### Abstract

The following article's intended purpose is to revise the educational evaluation from multiple analytical standpoints which in turn analyze the institutional (re)definitions in terms of the content and purpose of the learning process in contemporary circumstances. In Mexico, such a condition has resulted in a revision of the learning methods as well as a re-structuring of teaching methods, all of which is based on the current process of certification through the use of standardized testing.

**Keywords:** Assessment, learning, education, teaching

## Introducción

En torno de la evaluación, sea cual sea su ámbito de aplicación, confluyen distintas apreciaciones o posturas respecto a sus alcances efectivos frente a la exigencia de determinar el valor de una política, un programa, un plan, un comportamiento, etcétera. En el ámbito educativo, particularmente, la evaluación constituye un tema controvertible en función de la variedad de visiones desde la cual se busca ordenar pedagógica e institucionalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje. En aras de favorecer la calidad de la educación se ponen en juego narrativas, lineamientos y formulaciones alrededor de la evaluación que influyen en los mecanismos de organización escolar, así como en las expectativas acerca de la labor de diversos agentes educativos. De ahí que el interés del presente artículo sea analizar algunos aspectos relacionados con la evaluación a propósito de la reciente reforma educativa aprobada en México, cuyo eje fundamental se apoya en la obligatoriedad constitucional de evaluar el desempeño docente en educación básica. Con base en lo anterior, el documento constituye un ejercicio para abonar en el análisis de acuerdo con los siguientes ejes expositivos: a) la discusión acerca de la evaluación educativa en el contexto de la llamada *sociedad del conocimiento*, y b) el carácter de dicha evaluación como un referente del proyecto modernizador en nuestro país.

## I. Rutas analíticas alrededor de la evaluación educativa

Por lo general, la evaluación suele verse como parte de una exigencia institucional para medir los resultados de un comportamiento a partir de determinados presupuestos valorativos, los cuales se han ideado para establecer en qué grado se alcanzaron ciertos objetivos y qué tipo de acciones consecuentes se deben llevar a cabo para mantener o corregir el rumbo, según sea el caso. Su aplicación resume aspectos de carácter normativo, técnico, regulador y simbólico sobre los que se ven implicados diversos actores, cuyos marcos de acción se encuentran inmersos en procesos institucionales de muy variado orden y complejidad.

Hablar de evaluación en términos de valor (*assessment*) supone identificarla directamente como un mecanismo de enjuiciamiento hacia algo o hacia alguien en función de su valía o mérito, según el contexto desde el cual dicha evaluación tenga sentido.<sup>1</sup> A partir de esta consideración, se deriva una polarización elemental alrededor de su puesta en marcha; esto es, para algunos la evaluación puede ser importante porque implica, entre otras cosas, comparar objetivos con resultados, dar seguimiento puntual a diferentes tareas, destacar procedimientos para la toma de decisiones o medir la eficacia de una acción o un conjunto de acciones, mientras que para otros puede suponer un dispositivo para recompensar o sancionar según las conveniencias, ser un elemento susceptible de manipulación o simplemente responder a intereses de grupo.

<sup>1</sup> Daniel Stufflebeam y Anthony J. Shinkfield, *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, p. 20.

Para el caso de la evaluación educativa,<sup>2</sup> existen particulares acercamientos alrededor de su relevancia para captar la viabilidad operativa de una decisión encaminada a mejorar la enseñanza. Al respecto cabe decir que desde la institucionalización y masificación de la educación, primordialmente a partir de la segunda mitad del siglo xx, una de las preocupaciones básicas está centrada de modo fundamental en el *qué*, en el *cómo* y en el *para qué* se evalúa en este campo. Esto último no es asunto menor, por cuanto implica incorporarse a un ámbito complejo donde se insertan a un tiempo historias institucionales, culturas docentes, prácticas pedagógicas, ideologías educativas, políticas públicas y relaciones de poder que se entretejen al diseñar e instrumentar un particular mecanismo evaluativo.

### El sentido de la evaluación en la sociedad del conocimiento

En el marco de una sociedad cuyos cambios se vuelven cada vez más dinámicos en función del avance tecnológico, la integración de los mercados y los flujos de información a escala global, el sentido de la educación se convierte en un aspecto debatible en razón de estar en juego una visión del aprendizaje y, al mismo tiempo, la concepción de un diseño curricular acorde con el signo de los “nuevos tiempos”. En este escenario, el cono-

cimiento y sus diversas aplicaciones prácticas se convierten en el recurso fundamental de desarrollo, así como en la variable más importante a la luz de las nuevas formas de organización social y económica alrededor del planeta.<sup>3</sup>

La clave para lograr mayor productividad en un ambiente de alta competencia, se insiste, no reside en las ventajas comparativas basadas en los bajos salarios, sino que es necesario encontrarla en la capacidad para invertir en investigación y desarrollo (I + D), de tal modo que el conocimiento es el componente primordial en la construcción de sociedades más prósperas.<sup>4</sup> Según tales imperativos, los sectores productivos se ven forzados a reconfigurar sus estrategias de inserción en el mercado, lo cual requiere, a su vez, una renovada orientación de las funciones capacitadoras de los sistemas escolares.<sup>5</sup> En este esfuerzo, no resulta fácil –como advierte Gimeno Sacristán– lograr adaptaciones funcionales y definitivas en razón de las dificultades de las instituciones educativas para responder puntualmente a los cambios de bienes, servicios y saberes.<sup>6</sup>

Sin embargo, dicha circunstancia no evita la emergencia de racionalidades centradas en el mejoramiento educativo en correspondencia con las condiciones

<sup>2</sup> Cabe señalar que en el campo educativo, la evaluación interviene en procesos muy diversos, los cuales van desde la orientación de las políticas educativas, pasando por su traducción correspondiente en los programas o planes de estudio, hasta llegar a los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de los centros escolares. En tal sentido, el presente ensayo está orientado fundamentalmente a analizar este último aspecto.

<sup>3</sup> Juan Carlos Tedesco, “La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano”, pp. 74-89.

<sup>4</sup> Puede verse al respecto de Mónica Casalet “El tránsito de México hacia una economía basada en el conocimiento”, pp. 109-116, y de René Druker y Angélica Pino, “Consideraciones para una política pública en ciencia y tecnología”, pp. 95-120.

<sup>5</sup> Juan Carlos Tedesco, “La gestión en la encrucijada de nuestro tiempo”, pp. 21-63.

<sup>6</sup> José Gimeno Sacristán, *Educar y convivir en la cultura global*, p. 78.

impuestas por la globalización. Así, algunas agencias internacionales como el Banco Mundial (BM) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han insistido en la necesidad de enfrentar los problemas educativos a partir de la recuperación de visiones vinculadas estrechamente con la *teoría del capital humano*.<sup>7</sup> Desde esa perspectiva, la educación es el elemento que habilita la incorporación de mano de obra calificada, lo cual se traduce en mayor posibilidad de idear o perfeccionar las formas de producción a diferentes escalas. La ecuación queda entonces resumida en el *ideal neoclásico*: a mayor nivel de educación, mayor eficiencia en todos los factores de la producción.<sup>8</sup>

Para hacer frente a las nuevas realidades y dar un nuevo rumbo al desarrollo, se ponen en marcha concepciones enfocadas a la calidad educativa que tratan de homogeneizar las políticas, prácticas y modos de percibir la educación en distintas latitudes del planeta. La evaluación se inserta en este ambiente como un meca-

nismo de regulación orientado a cambiar el contenido, el sentido y la organización institucional de la enseñanza con una lógica de rendición de cuentas sobre los alcances y las limitaciones de los sistemas educativos. Uno de los rasgos comunes es que tales estrategias se basan en estándares compartidos, más o menos universalmente, cuyo producto final consiste en elaborar recomendaciones dirigidas hacia las instituciones con el fin de señalar el camino a seguir en términos de mejora o consolidación de la educación ofrecida.<sup>9</sup>

La creación de estándares acerca de cómo, en qué contenidos y para qué educar sirve para ordenar tanto los procesos institucionales como la docencia desde referentes prescriptivos que buscan unificar los modos de entender la práctica educativa. Como apunta Carlos Marcelo, la naturaleza de estos cambios está impulsando una revisión de las formas de aprender, cuya orientación hace de la actualización y la innovación los principios fundamentales de la formación profesional.<sup>10</sup>

## Evaluación y competencias

Desde finales de la década de 1990, el enfoque por *competencias* ha cobrado gran relevancia al establecer un sentido de la formación basado en la articulación eficaz entre conocimiento y desempeño individual para enfrentar las exigencias de un mundo cada vez más diverso y cambiante. En términos generales, las competencias consisten en la conjunción del *saber* (el

<sup>7</sup> A partir de la década de 1980 se presenta una reelaboración de los principios del capital humano como parte de un renovado interés –tanto político como académico– por el individualismo metodológico y las perspectivas del actor racional en un escenario de mercados abiertos. De esta forma, la discusión se vuelve a centrar en el vínculo entre educación, producción y trabajo, tal como originalmente en la década de 1950 y 1960 Theodor Schultz y Gary Becker plantearon para definir las orientaciones teórico-metodológicas de este particular enfoque. En ellas, la educación se consideró motor fundamental del progreso socioeconómico mediante un proceso de certificación individual del conocimiento, con implicaciones amplias en el tipo de ocupación y la recompensa salarial asociada. Véase al respecto Paulina Aronson, “El retorno de la teoría del capital humano”, pp. 9-26.

<sup>8</sup> Véase Silvina Elías y María del Rocío Fernández, *Capital humano y educación, ¿la calidad importa?*

<sup>9</sup> Luis Enrique Orozco y Rodrigo Cardoso, “La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional”, pp. 73-82.

<sup>10</sup> Carlos Marcelo, “Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento”, pp. 531-593.

*saber ser* y el *saber hacer*) mediante la construcción continuada de habilidades de pensamiento y acción.<sup>11</sup> Desde tal perspectiva, las *competencias* emergen, en principio, como respuesta a los requerimientos del mercado de trabajo –en el contexto de la globalización– centrados en la polivalencia, flexibilidad, actualización y manejo de situaciones organizativas de la mano de obra para cumplir una demanda cada vez más diversificada de bienes y servicios.<sup>12</sup> Como parte de un imperativo por vincular educación y trabajo en un escenario de mercados abiertos, se incluye posteriormente como una categoría educativa<sup>13</sup> para favorecer en los individuos facultades de realización mediante la relación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades.

Para algunos organismos como la OCDE, la pertinencia del enfoque en com-

petencias reside en hacer vinculable la reestructuración curricular, consistente en desarrollar conocimientos y habilidades para dominar situaciones prácticas en contextos específicos, con los sucesivos cambios del entorno. Con esta condición, los centros de enseñanza podrán establecer procesos de innovación centrados en la necesidad del aprendizaje continuo, con claridad en sus metas, con estándares altos de calidad y con un currículum multidisciplinario y multicultural.<sup>14</sup> Desde tal óptica, los mecanismos de evaluación deben corresponder con los principios esbozados a fin de garantizar desempeños escolares significativos. De este modo, se establecen ciertos supuestos de acción relacionados con el papel que desempeña la evaluación en materia de aprendizaje, los cuales pueden desglosarse como sigue:

- La evaluación debe estar enfocada a las necesidades formativas reales de los alumnos.
- La evaluación debe servir para reconstruir la experiencia a fin de hacerla más cercana a lo que sucede en el desempeño de los estudiantes.
- No se evalúa a la persona como tal, sino su desempeño en función de determinada competencia y con ciertos productos o evidencias.
- La evaluación es un ejercicio alternativo de reflexión respecto al proceso de aprendizaje, así como de la práctica docente.

<sup>11</sup>Philippe Zarifian, *El modelo de las competencias y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales*, pp. 1-46.

<sup>12</sup>Rogelio Díaz y Víctor Hugo Arancibia, "El enfoque por competencias laborales: historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y las personas", p. 208.

<sup>13</sup>En México el enfoque por competencias en el ámbito de la educación se desarrolló primeramente en las propuestas curriculares del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) como parte de varias propuestas, porque el conocimiento formalmente impartido corresponde con las necesidades reales del mercado de trabajo. Hacia el año 2000, su uso se extendió a la educación básica al apelar a la necesidad de articular conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante una transversalidad curricular de los niveles preescolar, primaria y secundaria con la finalidad de obtener un perfil de egreso factible de participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. Desde una mirada oficial, la pertinencia del enfoque reside en desarrollar en los alumnos *competencias para la vida* como una manera de ajustarse a entornos cambiantes, diversos y demandantes. Véase SEP, *Reforma integral de la educación básica*.

<sup>14</sup>Carlos Marcelo, *op. cit.*, p. 549.

- La evaluación se aplica para determinado momento del proceso formativo.<sup>15</sup>

Con apego a tal racionalidad, se busca definir el carácter de la evaluación educativa en consonancia con una realidad tan diversa y contingente. Este tipo de ordenamiento implica para el maestro ser no sólo el evaluador, sino también el sujeto evaluado, de tal forma que el acto de enseñanza pasa por la necesidad de actualizar las partes involucradas, esto es, tanto los educadores como los educandos.<sup>16</sup> Con apoyo en ese fundamento, se pretende establecer una cultura de la evaluación como parte de un nuevo *ethos* institucional a fin de alcanzar la calidad y la mejora continuas en el ámbito educativo. Desde esta valoración, el diseño de las evaluaciones debería ofrecer una serie de principios generales con base en el desarrollo de una conjunción significativa de saberes procedente de diversos campos del conocimiento.

### Algunas miradas críticas

Como la educación se inserta en complejas relaciones de poder, los enfoques discursivos y programáticos dominantes no están exentos de revisiones o críticas de variada índole. En este sentido, la evaluación educativa—como la presentan mediante formulaciones tecnocráticas distintas agencias locales e internacionales—no escapa a cuestionamientos en torno de la visión ni del contenido, ni tampoco

del alcance efectivo depositados en las reglas de operación para saber si los procesos formativos resultan adecuados en función de lo que la sociedad requiere en las circunstancias actuales. Así, no se debe pasar por alto que, en definitiva, las nociones de *éxito* o *calidad escolar* se alientan y profundizan en medio de visiones diversas y contrastantes.

Con esa base, la presencia de algunas voces críticas plantea algunos problemas relacionados con la educación, así como con las estrategias evaluativas que correspondan. Desde la práctica docente, Ibarra y Porter cuestionan la naturaleza de la evaluación hoy día dominante sobre el trabajo de los profesores:

La exigencia de una mayor calidad educativa se ha traducido en un creciente control burocrático que se encarga de verificar que los profesores cumplan con ciertas normas formalmente establecidas, las cuales poco inciden en la mejora del proceso educativo. Se palomean la asistencia, la puntualidad, la entrega oportuna del programa en curso, el cumplimiento escrupuloso de los criterios establecidos [...] A su vez, los estudiantes son consultados mediante encuestas para que [...] indiquen si [el profesor] es cumplido, atento y dedicado, montando con ello un nuevo mercado de intercambio que se mueve entre el interés del estudiante por aprobar el curso y el del profesor por resultar positivamente evaluado.<sup>17</sup>

<sup>15</sup>Leslie Cázares y José Fernando Cuevas, *Planeación y evaluación basadas en competencias*, pp. 105-106.

<sup>16</sup>Carlos Marcelo, *op. cit.*, p. 533.

<sup>17</sup>Eduardo Ibarra y Luis Porter, "Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿estamos preparados para transitar del castigo a la valoración?", pp. 147-148.

A partir de lo expuesto por los autores, la evaluación sólo refuerza un juego de simulación entre profesor y alumno más allá del propósito de mejora que le da sustento. Su utilización forma parte de un mecanismo de control institucional para administrar las conductas con base en indicadores altamente formalizados. Esto constituye una forma de reducir o simplificar un proceso de por sí complejo, problemático y en muchas ocasiones incierto, debido a múltiples variables puestas en juego al interactuar profesores y alumnos.

En la misma vertiente, Ángel Díaz Barriga plantea que la llamada *innovación educativa* va de la mano casi en automático de una descalificación a lo anteriormente instituido, lo cual impide reconocer aquellos elementos de las prácticas educativas que tienen vigencia o sentido en el actual contexto.<sup>18</sup> Ante cada amago de reforma existe una compulsión por innovar, cuyos efectos hacen que el sistema educativo no se conceda el tiempo suficiente para examinar los alcances reales de las nuevas propuestas; de ese modo, la innovación se vuelve contra sí misma en razón de estar sujeta a una perspectiva de muy corto plazo. En este marco, la evaluación se asume como elemento indispensable para la *calidad de la educación*, un término en boga que según este autor es:

[...] sinónimo de la capacidad institucional para mostrar crecimiento en una serie de indicadores [la mayoría formales y cuantitativos], lo que permite, de manera

implícita, postular una ecuación: mejores indicadores formales igual a mayor calidad de la educación.<sup>19</sup>

Lo anterior plantea revisar los procedimientos institucionales alrededor de la evaluación, o sea, situar en contexto la forma como se han de medir los logros educativos. En la actualidad, la elaboración de una norma estándar para evaluar comportamientos se toma como el criterio fundamental y los resultados se organizan de tal modo que puedan traducirse en referencias estadísticas para demarcar su conveniencia dentro de un particular escenario educativo. Como advierte Carmen Carrión, el problema de ello es que, por lo general, los actores inmediatos del proceso de enseñanza no participan en su definición y, más aún, no hay una concordancia plena entre el propósito de la evaluación y la finalidad de la educación.<sup>20</sup> De ahí que muchas veces los procesos escolares se traten de ajustar, fuera de contexto, a una racionalidad normativa en función del carácter "incontroversible" de las evaluaciones.

Sobre el particular, autores como Orozco y Cardoso<sup>21</sup> afirman que la fuerza de las normas, por sí sola, no es suficiente para generar una cultura de la evaluación indiscutible o legítima, sino que se requiere incorporar elementos más amplios orientados al diálogo o al consenso entre los diversos actores involucrados. De otra

<sup>18</sup> Ángel Díaz Barriga, "El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?", pp. 7-36.

<sup>19</sup> Ángel Díaz Barriga, "Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en educación superior", p. 57.

<sup>20</sup> Carmen Carrión Carranza, "Discusiones necesarias en torno a la evaluación de la educación", p. 1 261.

<sup>21</sup> Luis Enrique Orozco y Rodrigo Cardoso, "La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional", p. 75.

forma, se cae simplemente en el “culto al resultado”, más allá de sus vinculaciones efectivas con las prácticas de enseñanza en los centros escolares. Por lo demás, cabe señalar que al presentarse distintas modalidades de aprendizaje se admite, en consecuencia, la posibilidad de que haya diversos procedimientos para evaluar los aprovechamientos docentes con base en la inexistencia de una cultura única o monolítica en los centros educativos.<sup>22</sup>

Por lo expuesto hasta aquí, se ve que existen diversos acercamientos en torno del papel de la evaluación, los cuales directa o indirectamente asumen una idea respecto al carácter y los fines del propio aprendizaje. De este modo, las ponderaciones sobre la relevancia de este recurso en el ámbito educativo forman parte de un cuerpo de enfoques múltiples, en el cual irrumpen creencias, valores, formas de hacer y modos de percepción en cuanto a lo que es y debe ser la práctica educativa en un marco de acelerados cambios en distintos ámbitos de la vida social.

## II. La evaluación en el marco de las reformas en México

En los últimos años, las reformas educativas en México<sup>23</sup> se han convertido en

el eje vector sobre el cual se fincan las expectativas de mejoramiento escolar como una manera de responder a los retos de una sociedad que se transforma aceleradamente. Al amparo de estas reformas, los planteamientos educativos adquieren ciertos rasgos que les dotan de un particular carácter, a saber: *a)* constituyen una respuesta a los diagnósticos derivados tanto de agencias internacionales como locales sobre la calidad de la educación; *b)* establecen estrategias discursivas para justificar la conveniencia de una política pública; *c)* suponen la intervención de distintos actores alrededor del diseño, instrumentación y evaluación de los cambios propuestos, y *d)* sirven como instrumentos de legitimidad política.

En cuanto a esas consideraciones, la reciente propuesta curricular condensada en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)<sup>24</sup> apunta, entre otras cosas, a ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades; fortalecer la participación de los centros escolares en la toma de decisiones; ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, e impulsar el uso de las tecnologías de la información para apoyar las tareas del aprendizaje en

<sup>22</sup>Tiburcio Moreno, “Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado”, p. 24.

<sup>23</sup>Al hablar de reformas, nos referimos esencialmente a las modificaciones que han ocurrido en materia educativa desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, el cual actuó como un punto de quiebra en la ordenación de los principios educativos a fin de favorecer un esquema modernizador en dis-

tintos campos, como la profesionalización docente, la promoción magisterial, el diseño curricular, el financiamiento educativo y los esquemas de gestión escolar, entre otros aspectos.

<sup>24</sup>En materia curricular, a la Reforma Integral de la Educación Básica le precedieron las reformas en Preescolar (2004) y la de Secundaria (2006) como parte de una reorientación en los contenidos educativos para conformar un esquema transversal en educación básica, es decir, la posibilidad de contar con un trayecto formativo que cruzara los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria en aras de obtener un perfil de egreso único.

el centro escolar.<sup>25</sup> Por extensión, se reconoce el papel estratégico de la información como sustento en la toma de decisiones, delegando la responsabilidad de distintos actores en el establecimiento de objetivos comunes mediante la incorporación de un esquema de mejora continua. Todo ello se sustentaba en la idea de un óptimo sistema de evaluación para que el país pueda alcanzar un desarrollo integral en esta materia.

Sin embargo, como todo proceso, la reforma está imbricada en relaciones sociales en las que la relevancia de su implementación supone, como advierte Van der Berg, la confrontación de dos culturas: por una parte, la de los diseñadores de los cambios y, por otra, la de los docentes que se ven forzados a llevarlos a cabo.<sup>26</sup> Esta consideración conduce a advertir la presencia de pesos y contrapesos que enmarcan las estrategias de cambio al amparo de mecanismos institucionales orientados a redireccionar algunos elementos del sistema educativo mexicano.

En materia de política educativa, se presenta una exigencia institucional de rendición de cuentas (*accountability*) que se traduce en la fijación de criterios estandarizados para evaluar el aprovechamiento de la población inscrita en educación básica en campos disciplinares específicos. En este marco, la evaluación del aprendizaje se convierte en la vía institucional para establecer los alcances reales de los servicios educativos ofrecidos en el país. En particular, para el Instituto Nacional para la Evaluación de

la Educación (INEE), los propósitos de la evaluación pueden quedar resumidos en los siguientes puntos según Backhoff:<sup>27</sup>

- Conocer el logro académico de los estudiantes a nivel estatal y nacional, así como los factores contextuales que expliquen las diferencias de los sectores estudiados.
- Contribuir al conocimiento de los alcances y limitaciones del Sistema Educativo Nacional a fin de promover la calidad de la educación básica.
- Emitir juicios de valor contextualizados que sirvan en la toma de decisiones.
- Complementar los procesos evaluativos actualmente en curso desarrollados por otras instancias tanto nacionales como extranjeras.
- Aportar elementos para enriquecer la rendición de cuentas.<sup>28</sup>

Con base en tales objetivos, se trata de instituir un marco de acciones destinado a reorganizar los esquemas educativos

<sup>27</sup>Eduardo Backhoff et al., "Diseño y desarrollo de los exámenes de la calidad y el logro educativos", p. 621.

<sup>28</sup>A tales puntos se suman otros cuatro principios que la recién formada Junta de Gobierno del INEE en 2013 ha hecho del conocimiento público: a) la evaluación debe sostenerse con base en el derecho universal a la educación; b) la evaluación tiene que proveer información que oriente el cambio educativo; c) la evaluación debe respetar la diversidad cultural que existe en el país, y d) la evaluación supone dar definiciones de cómo debe ser idealmente el objeto que se va a evaluar. (Parte del documento leído en Conferencia de Prensa por la presidenta de la Junta de Gobierno del INEE, Sylvia Schmelkes, el 9 de mayo de 2013.)

<sup>25</sup>SEP, *op. cit.*

<sup>26</sup>Van der Berg en Guadalupe López Bonilla y Guadalupe Tinajero, "Los docentes ante la reforma del bachillerato", p. 1194.

en los diferentes niveles de la educación básica. En este marco, el “logro educativo” se yergue como el elemento primordial que condensa las voluntades políticas para favorecer una transformación no sólo de los dispositivos institucionales, sino también de las mentalidades de quienes están directa e indirectamente involucrados en tales procesos.

### **Evaluación a gran escala y sus efectos**

En México, las pruebas a gran escala tienen su antecedente en la década de 1990 para evaluar los aprovechamientos docentes en el Programa de Carrera Magisterial.<sup>29</sup> Específicamente en el terreno del aprendizaje, su incorporación data del año 2000 con la prueba PISA (Programme For International Student Assessment), auspiciada por la OCDE, la cual se realiza cada tres años a una muestra representativa de los estudiantes entre 15 y 16 años de edad. A dicha prueba se añaden –en el nivel local– los exámenes Excale (Examen de Calidad y Logro Educativo), el cual se aplica cada cuatro años desde 2005, y ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares), cuya aplicación anual se remonta a 2006.

Dichas pruebas constituyen un mecanismo para evaluar el nivel de conocimientos y habilidades que los estudiantes han incorporado como parte de sus trayectos formativos. Se orientan, en lo fundamental, a medir habilidades básicas de razonamiento matemático, ciencias y comprensión lectora y se elaboran a partir del

currículo de educación básica; además, son instrumentos con referencia a criterio, esto es, miden la habilidad real del alumno y no la distancia que cada uno de ellos guarda respecto a la media poblacional. En principio, el manejo de estas pruebas podrá ser de utilidad si permite determinar la viabilidad de un currículo y, junto con ello, establecer si el modelo pedagógico propuesto abarca realmente los requerimientos de aprendizaje esperados. Sin embargo, como lo apunta Martínez Rizo,<sup>30</sup> el uso de dichos instrumentos puede llevar a prácticas inapropiadas, por ejemplo: tomar como punto de partida para la tarea docente el contenido de las pruebas y no el de los programas de estudio, con lo cual se tiende a enseñar sólo para “pasar las pruebas” y no para dotar de contenidos sustantivos a los alumnos.

De esa forma, el rol del docente se pondera en función del logro alcanzado mediante la certificación de una prueba estandarizada, así como por las posibles compensaciones que se deriven del buen aprovechamiento escolar reportado por sus estudiantes. Los efectos de esta situación pueden abonar en el incremento selectivo de los estímulos y, por ende, en la segmentación del personal docente en función de las recompensas salariales diferenciadas. Por otra parte, este tipo de evaluaciones conduce a que haya un ambiente de competencia entre escuelas y entre los profesores, cuya motivación no sería en estricto sentido la mejora educativa, sino la oportunidad de acceder a mayores presupuestos o a la asignación de estímulos desde una orientación marcada-

<sup>29</sup>La carrera magisterial supone un programa de promoción e incentivos entre los docentes con base en el mérito personal, lo cual pretende trascender el viejo modelo de escalafón por antigüedad.

<sup>30</sup>Felipe Martínez Rizo, “Evaluación en el aula y evaluación a gran escala”, pp. 1-18.

mente instrumental.<sup>34</sup> En consecuencia, la calidad queda sometida esencialmente como elemento medible en función del resultado de las pruebas, sin valorar los procesos que enmarcan la complejidad del aprendizaje en sus variados contextos.

### Evaluación docente en la reforma 2013

Según una línea de continuidad en materia de política pública, la cual se puede situar desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) al inicio de la década de 1990, el tema de la calidad educativa ha tenido como uno de sus referentes básicos la mejora del trabajo docente. En ese nivel, resulta relevante considerar que uno de los objetivos trazados para garantizar el desarrollo de la educación ha sido evaluar institucionalmente el desempeño profesional de los maestros por medio del rendimiento de sus estudiantes. De este modo, los procesos de certificación del magisterio se han convertido en un principio rector para regular la labor cotidiana del cuerpo docente a lo largo y ancho del territorio nacional.

Con apoyo en este fundamento, en febrero de 2013 se promulgó oficialmente una reforma educativa mediante la cual se modificó el artículo 3º constitucional con el fin de instituir la evaluación obligatoria para los docentes en servicio, así como la creación de un servicio profes-

sional docente que promueva los concursos de ingreso, promoción y reconocimiento. Junto con ello está el otorgamiento de autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con el propósito de fijar las directrices institucionales orientadas a evaluar el trabajo de los maestros de educación básica en los distintos estados del país.

En términos de su instrumentación jurídica, la reforma educativa plantea la formulación de lineamientos expresados en la *Ley General de Servicio Profesional Docente*, la cual en su parte sustantiva propone que los maestros se sujeten a cuatro tipos de evaluación: el primero relacionado con el ingreso al sistema educativo, el segundo para garantizar su permanencia, el tercero para promoverse en escalafón y el último para obtener un reconocimiento que se traduzca en una compensación salarial adicional. Las dos primeras evaluaciones serán de carácter obligatorio, mientras que las dos restantes serán voluntarias.

En cuanto al ingreso, éste tendrá una vigencia inicial de tres años siempre y cuando el aspirante apruebe la evaluación mediante un concurso de oposición. Por su parte, la permanencia definitiva se logrará si el maestro comprueba sus capacidades y conocimientos por medio de evaluaciones creadas *ex profeso* durante esos primeros tres años; en caso de registrar un nivel "insuficiente" se le darán dos oportunidades más para pasar la prueba por medio de cursos de capacitación; si mantiene este nivel, se separará de la función docente y se le reubicará en otra área dentro del servicio educativo. Con ello, se condiciona la permanencia de las plazas en función de los méritos desplegados por cada maestro, lo cual clausura

<sup>34</sup>De hecho, la prueba ENLACE fomenta de manera inherente esta condición, al servir de referente para que el Estado recompense con mayores recursos a aquellas escuelas y docentes cuyos alumnos alcanzan niveles de aprovechamiento óptimos, lo cual en la práctica oficializa la segregación tanto de los maestros como de las instituciones educativas según criterios de carácter meritocrático.

en definitiva la posibilidad de ingresar de manera automática los egresados de las escuelas normales.<sup>32</sup>

Con ese dispositivo, se eliminan *de facto* las comisiones mixtas entre las autoridades educativas y la representación magisterial para acordar los criterios de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes en el sistema educativo nacional. Desde este esquema, se refuerza una dinámica que pretende reconfigurar la identidad docente a partir de obtener resultados comparables y medibles mediante la incorporación de estándares de desarrollo curricular sancionados por una agencia externa, en este caso por el INEE. Así, la reforma establece un condicionamiento laboral vinculante con los resultados de las evaluaciones a que se someterán los docentes y el aprovechamiento de los alumnos en las pruebas estandarizadas. Esta circunstancia puede profundizar la tensión en la práctica profesional de los maestros, pues, por un lado, existe una exigencia institucional para la aprobación de las pruebas y, por otro, se presenta el imperativo de desarrollar de manera óptima los currículos oficiales. De esta suerte, los docentes se ven enfrentados al problema de a qué aspecto darle mayor prioridad en términos de conducción pedagógica.<sup>33</sup>

## Apunte final

La educación es una práctica social y la evaluación un recurso importante de aqué-

lla, la cual debe visualizarse desde distintos aspectos: normativos, ideológicos, sociales, pedagógicos, psicológicos y técnicos. Todas estas dimensiones se afectan recíprocamente, de tal modo que en la naturaleza de la evaluación se puede advertir el tipo de educación institucionalmente valorado.

En este trabajo se ha manejado la importancia de la evaluación educativa, pero sobre el reconocimiento de que no hay modelos únicos e incontrovertibles; antes bien, en torno suyo se incorporan distintas apreciaciones o posturas sobre su relevancia concreta en las circunstancias actuales. Por ende, la evaluación no es un asunto neutral ni acabado, sino responde a posicionamientos diversos y complejos que corresponden a diversas realidades socioeducativas.

Con la misma idea, evaluar no puede derivarse de connotaciones de carácter ideológico, pues aquélla se relaciona con presupuestos de valor que responden a un momento histórico-social. También posee una dimensión social en razón de estar vinculada con la promoción, el fracaso escolar, el éxito, la deserción, etc. Cuando la evaluación se utiliza como instrumento de selección, puede tomar el cariz de una práctica de etiquetación y resaltar los aspectos poco favorables del alumno, además de validarse su relevancia sólo como un mecanismo de control, sanción o recompensa, pero sin tratar de establecer su articulación de manera suficiente con los procesos educativos desde la complejidad derivada del salón de clases.

Evaluar implica valorar y tomar decisiones que impactan directamente en la vida del que aprende; de esta forma, es una práctica que compromete también una dimensión ética. Por tanto, evaluar

<sup>32</sup> Abel Pérez Ruiz y Sergio Sánchez, "Permanencia y quiebres en el arreglo corporativo: el SNTE ante la reforma educativa", p. 96.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 93.

es hacer partícipe a todos los educandos en la construcción de algún tipo de conocimiento, al interpretar la información, establecer visiones no simplificadas de la realidad y facilitar la generación de una verdadera cultura evaluativa.

En ese sentido, en México la cultura de la evaluación se mantiene en ciernes a la par de un proceso educativo marcado por el rezago, la opacidad en la rendición de cuentas, la desigualdad y los bajos aprovechamientos escolares. Esto implica realizar importantes transformaciones tanto en la gestión institucional como en las propias voluntades docentes, para conciliar los imperativos formativos del mercado de trabajo –en un entorno global– con las necesidades de ciudadanos críticos y activos en la configuración de una nueva sociedad más equitativa, democrática y plural.

De lo anterior se infiere que es necesario no reducir el complejo mundo de la educación a un asunto de evaluación con base en la “objetividad” de las cifras. En definitiva, la evaluación estandarizada sólo deja entrever un tipo de medición sobre el aprovechamiento educativo que no debe subordinar la forma de establecer el vínculo profesor-alumno. En las actuales circunstancias, la práctica docente exige redimensionar los dispositivos del aprendizaje en términos de la apropiación, reproducción y distribución de los conocimientos socialmente valorados para hacer de los estudiantes miembros productivos de la colectividad. Sin embargo, como lo sugiere Gardner,<sup>34</sup> este proceso se logrará no sólo a partir de la acumulación

de datos fácticos, sino también al dar a los estudiantes la posibilidad de enfrentar problemas auténticos, de usar sus destrezas de manera apropiada y en ámbitos verosímiles, de recibir retroalimentación oportuna y apropiadamente, de elaborar proyectos tanto de forma individual como colectiva, y de convertirse en pensadores con el deseo de aprender de modo permanente.

Para el caso de México, esto último supone incursionar en un terreno marcado por culturas laborales y docentes, heredadas de una burocracia educativa centralista y autoritaria instituida a lo largo de los años. Por ello, el desafío reside en la reconfiguración del sentido del quehacer docente que sea receptivo a las nuevas modalidades del aprendizaje tanto en el nivel discursivo o retórico como en el de la propia formación del alumno, en el cual se articule lo disciplinario con lo pedagógico, el contenido formal con la realidad cotidiana y el saber especializado con las experiencias del conocimiento.

## Bibliografía

- Cázares, Leslie y José Fernando Cuevas. *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México, Trillas, 2009.
- Díaz Barriga, Ángel. “Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en educación superior”. Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco (comps.), *Evaluación y cambio institucional*. México, Paidós, pp. 55-146, 2007.
- Druker, René y Angélica Pino. “Consideraciones para una política pública en ciencia y tecnología”. Calva, José Luis (coord.). *Educación, ciencia, tecnología y competitividad*. Colección

<sup>34</sup>Howard Gardner en David Allen, *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*, p. 15.

- Agenda para el Desarrollo, vol. 10. México, Universidad Nacional Autónoma de México-Miguel Ángel Porrúa, Cámara de Diputados, LX Legislatura, 2007.
- Gardner, Howard. "Prólogo". Allen, David. *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Ibarra, Eduardo y Luis Porter. "Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿estamos preparados para transitar del castigo a la valoración?". Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco, *Evaluación y cambio institucional*. México, Paidós, 2007.
- Sacristán, José Gimeno. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata, 2002.
- Secretaría de Educación Pública. *Reforma integral de la educación básica 2009*. México, Secretaría de Educación Pública, 2002.
- Stufflebeam, Daniel y Anthony J. Shinkfield. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós, 1987.
- Tedesco, Juan Carlos. "La gestión en la encrucijada de nuestro tiempo". Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlan (comps.) *La gestión pedagógica de la escuela*. México, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (Colección Educación y Cultura para el Nuevo Milenio), 2004.
- Zarifian, P. *El modelo de las competencias y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales*. Montevideo, Organización Internacional del Trabajo, 1999.
- ## Hemerografía
- Aronson, Paulina. "El retorno de la teoría del capital humano". *Fundamentos en Humanidades*, año VIII, núm. 11, 2007.
- Backhoff, Eduardo, Andrés Sánchez, Margarita Peón, Lucía Monroy y María de Lourdes Tanachi. "Diseño y desarrollo de los exámenes de la calidad y el logro educativos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29. México, abril-junio de 2009.
- Carrión Carranza, Carmen. "Discusiones necesarias en torno de la evaluación de la educación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27. México, octubre-diciembre de 2005.
- Casalet, Mónica. "El tránsito de México hacia una economía basada en el conocimiento". *Ide@s CONCYTEG*, 5 (56). México, Universidad de Guanajuato, 2010.
- Díaz Barriga, Ángel. "El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?". *Perfiles Educativos*, año/vol. XXVIII, núm. 111. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.
- López Bonilla, Guadalupe y Guadalupe Tinajero. "Los docentes ante la reforma del bachillerato". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43. México, octubre-diciembre de 2009.
- Marcelo, Carlos. "Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento". *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, núm. 2. Madrid, 2001.
- Moreno, Tiburcio. "Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado". *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm.

95, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.

Orozco, Luis Enrique y Rodrigo Cardoso. "La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional". *Perfiles Educativos*, vol. XXV, núm. 102. México, 2003.

Pérez Ruiz, Abel y Sergio Sánchez. "Permanencia y quiebres en el arreglo corporativo: el SNTE ante la reforma educativa". *El Cotidiano*, núm. 179. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, mayo-junio de 2013.

Tedesco, Juan Carlos. "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano". *Nueva Sociedad*, núm. 146. Caracas, noviembre-diciembre de 1996.

## Cibergrafía

Díaz, Rogelio y Víctor Hugo Arancibia. "El enfoque de las competencias laborales: historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y las personas". *Revista Psykhe*, 11(2), 2002. <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/433> (consultado 14 de enero de 2014).

Elías, Silvina y María del Rocío Fernández. *Capital humano y educación, ¿la calidad importa?*. Buenos Aires, Universidad Nacional del Sur. [http://www.aaep.org.ar/espa/anales/PDF\\_02/elias\\_fernandez.pdf](http://www.aaep.org.ar/espa/anales/PDF_02/elias_fernandez.pdf) (consultado 8 de septiembre de 2012).

Martínez Rizo, Felipe. "Evaluación formativa en el aula y evaluación a gran escala". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 2009. <http://www.redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/231/388> (consultado 14 de mayo de 2013).



CAROLINA ROBLES SALVADOR\*

## Género y subversión de roles en objetos de uso cotidiano

Gender and subversion in everyday use objects

### Resumen

En este artículo se busca identificar la transformación de los roles femeninos ejemplificados en tres revistas *femeninas* aparecidas entre 1950 y 1999<sup>1</sup> en la ciudad de México: *Madame*, *Vanidades* y *Cosmopolitan*. A raíz de citas y alusiones al juego infantil halladas en estas publicaciones, se revisaron algunos juguetes antropomórficos para niñas<sup>2</sup> con la finalidad de señalar diferencias y paralelismos.

**Palabras clave:** imaginario social, roles de género, revistas femeninas, juguetes

### Abstract

This article attempts to identify the transformation of women's roles exemplified in women's publications appeared from 1950 to 1999 in Mexico City: *Madame*, *Vanidades* and *Cosmopolitan*. Following a few references and allusions to girls' play in these publications, some anthropomorphic toys for girls were reviewed in order to draw differences and parallels.

**Key words:** social imagery, gender roles, women's magazines, toys

*Fuentes Humanísticas* > Año 28 > Número 49 > II Semestre 2014 > pp. 223-241  
Fecha de recepción 16/07/13 > Fecha de aceptación 14/11/13

\* Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, Departamento de Investigación.

<sup>1</sup> La denominación *publicaciones periódicas femeninas* la utilizan las editoriales mexicanas para clasificar las líneas editoriales que apelan a lectoras. Véase, por ejemplo, Editorial Televisa, "Revistas" y Grupo Editorial Notmusa, "Notmusa-15<sup>a</sup>20"

<sup>2</sup> La "niña" y la "mujer" son consideradas en este trabajo como construcciones socioculturales; por lo tanto, la expresión "juguetes para niñas" se refiere a juguetes utilizados en el marco del juego por sujetos que se asumen como niñas en su individualidad biológica.

## Introducción

Este trabajo parte de la premisa de que lo *femenino* es una construcción socio-cultural acerca de los valores, identidades y roles que se atribuyen al individuo genérico *mujer*.<sup>3</sup> La construcción de la *feminidad* concierne a las relaciones entre las personas en todos los ámbitos en los cuales se desenvuelven. En el proceso de socialización, estas relaciones y prescripciones las internalizan los individuos construidos como *mujeres*. El cuerpo se convierte en el lugar de la adjudicación de lo *femenino*, donde ocurren los significados culturales.<sup>4</sup>

Si el cuerpo es el lugar de la producción y circulación de significaciones de lo femenino, resulta pertinente la reflexión respecto a las maneras en que el cuerpo es representado en productos dirigidos a mujeres (como revistas y juguetes),<sup>5</sup> debido a la masividad de su distribución.<sup>6</sup> En tanto representación, las fotografías e ilustraciones en revistas, así como los diseños de los empaques de juguetes constituyen propuestas específicas de desempeño de roles de género.

Entender y explicar dichas relaciones requiere, en este trabajo, utilizar los con-

ceptos: *imaginarios sociales*, *cita*, *iterabilidad* y *rol*. Del primer concepto se destaca su dinamismo en la organización de la vida social; de la *cita*, la posibilidad de evidenciar referencias a prácticas culturales construidas como femeninas en situaciones diversas. La *iterabilidad* es un concepto complementario al anterior porque reconoce la carencia de control del contexto donde se cita la práctica cultural. Finalmente el *rol*, en su cariz normativo de las actividades *femeninas*, es producto de la estabilización de procesos histórico-políticos susceptibles de cambio en la medida en que se ejecutan. La variación de significaciones originadas en la repetición de los *roles* constituye perturbaciones o subversiones de prácticas que, por minúsculas, permiten la sedimentación de nuevas licencias. De ese modo, el binomio (en tensión constante) estabilidad-transformación está presente en la concatenación de los conceptos.

La exposición de ideas inicia con la descripción general de las revistas analizadas, continúa con el concepto *imaginario*, el cual resulta útil para entender las asociaciones y significaciones que instituyen lo *femenino* ligado a un cuerpo genérico, y sigue con la correspondencia rol-género que sirve para entender la inestabilidad del desempeño del *rol* en contextos diferentes. En este caso de estudio, la diversidad queda acotada<sup>7</sup> a tres publicaciones y algunos juguetes vincu-

<sup>3</sup> Susana Gamba, "Estudios de género/Perspectiva de género".

<sup>4</sup> Judith Butler, "Variaciones sobre sexo y género".

<sup>5</sup> Aquí el juguete es entendido como el objeto diseñado para jugar, en el cual el juego es una actividad desarrollada dentro de límites espacio-temporales, con reglas aceptadas libremente, cuyo fin está en sí mismo; además, se ejecuta con conciencia y es acompañado de sentimientos de gozo. Véase Johan Huizinga, *Homo Ludens*, p. 28.

<sup>6</sup> Véase Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, *Sector editorial de revistas. Revistas mexicanas*, y Juan Juega. *Nota sectorial: el sector editorial mexicano Oportunidades para las industrias gallegas*.

<sup>7</sup> Por el alcance de las investigaciones que dan origen a este artículo: el proyecto N214 y el N273, ambos de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la UAM Azcapotzalco. El primero sobre las propuestas de acción encarnadas en productos editoriales. El segundo trata de la intervención del diseño en la vida cotidiana de la segunda parte del siglo xx. Ambos convergen en revistas *femeninas* de la segunda parte del siglo xx.

lados con ellas. Cabe señalar que la explicación de conceptos está intercalada con observaciones y análisis parciales de la ejemplificación de lo femenino en el cuerpo ilustrado, fotografiado o animado en productos visuales o en la vicariedad del cuerpo sugerido en el juguete. Esta decisión expositiva responde a dos razones: la intención de obedecer a una línea temporal en la que aparecen *Madame* (1950-1959), *Vanidades* (1961-1999) y *Cosmopolitan*<sup>8</sup> (1980-1999) y a la voluntad de que en la brevedad de un artículo se pueda compartir el resultado parcial de dos investigaciones, cuyo punto de convergencia es la revisión de las propuestas de acción presentadas en las revistas femeninas durante la segunda parte del siglo xx.

De esa forma, en *Madame* se revisan los acuerdos sociales en ilustraciones y fotografías sobre los cuales descansa la ejemplificación visual de *roles de género*. En *Vanidades* y *Cosmopolitan* se reflexiona acerca de la vigencia de dichos roles para compararlos con las propuestas de acción reflejadas en los juguetes creados entre 1950 y 1999.

El periodo por estudiar (1950-1999) está enmarcado por movimientos y cambios sociales que implican el papel que

desempeña la mujer.<sup>9</sup> Así, el estudio de la adjudicación de *roles* reflejados en los objetos cotidianos ofrece una pauta para identificar posibles prerrogativas, las cuales la mujer podrá agenciarse si incorpora nuevas prácticas que se integrarán al *imaginario mujer*.

## Panorama general

Desde que la *mujer*, como genéricamente se ha denominado a una construcción social ligada a un cuerpo tipo, logró su reconocimiento pleno como ciudadana en 1953<sup>10</sup> han pasado más de 60 años. En ese tiempo, la nación mexicana ha ofrecido un marco legal para desenvolverse en el espacio público y en el privado sin ser necesariamente equitativo. Entre los cambios más visibles pueden mencionarse: el mayor acceso a la educación,<sup>11</sup> la plena incorporación al mundo laboral<sup>12</sup> y el creciente consumo cultural.<sup>13</sup> La crianza de

<sup>9</sup> Véase Wilbert Pinto, "Historia del feminismo"

<sup>10</sup> Rocío Córdova (coord.), *Reflexiones en torno al voto femenino en México*.

<sup>11</sup> Véase Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Características educativas de la población – Distribución porcentual de la población de 15 y más años por nivel educativo, para cada sexo, 1960 a 2010.

<sup>12</sup> Véase Instituto Mexicano del Seguro Social, "Informe al Ejecutivo federal y al Congreso de la Unión sobre la situación financiera y los riesgos del Instituto Mexicano del Seguro Social 2011-2012". En este informe se observa una tendencia de afiliación de 2001 a 2011. También Instituto Nacional de Geografía y Estadística, "Censos de población y vivienda" para consultar los datos de la población económicamente activa por sexo. El concepto *económicamente activo* se refiere al trabajo ya sea formal o no, de ahí que a partir del censo de 1960 se consideren actividades como el trabajo doméstico y en el de 1990 la venta ambulante.

<sup>13</sup> No se encontraron estadísticas históricas sobre la fluctuación del consumo cultural en la ciudad de

<sup>8</sup> *Cosmopolitan* aparece en México en 1974, pero el proyecto de investigación delimitaba periodos de 20 años para el análisis de publicaciones femeninas, razón por la cual se decidió analizar la publicación de 1980 hasta 1999. Sin embargo, al cierre de la investigación se decidió extender el análisis 2012 para hacer un ejercicio prospectivo que no se incluye en este artículo. La misma decisión se tomó con *Vanidades*.

Véase Padrón Nacional de Medios Impresos. *Cosmopolitan* y Padrón Nacional de Medios Impresos. *Vanidades*.

los hijos, el cuidado de la familia y del hogar, espacios que eran exclusivos de la mujer, ahora (en muchos casos) han dejado de serlo. Pareciera, en el fondo, que el agente de cambio ha sido la negociación ligada con la necesidad. La reconstitución<sup>14</sup> de las familias cada vez más común, el desempleo y la remuneración hacen visibles otros problemas que relacionan los patrones genéricos mujer- hombre.

La proliferación de los estudios sobre lo femenino puede ubicarse en la década de 1970 y en Latinoamérica en la década de 1980.<sup>15</sup> Una vez ganado territorio en el plano de las publicaciones y en el acceso a oportunidades, los estudios de género se han centrado en la masculinidad, en parte porque los cambios no sólo han dado lugar a conflictos en los espacios públicos, sino también se han extendido a los privados: relaciones de pareja, de amistad, familiares, etcétera. De ahí que los estudios referentes a masculinidad, según Montesinos, “se insertan en el contexto del cambio cultural, así como del quiebre

de paradigmas”.<sup>16</sup> En ese sentido, los estudios sobre lo femenino expresan no sólo la denuncia de un mundo construido binariamente, sino también el reconocimiento de la operatividad y utilidad de ese esquema para la reproducción social y económica, sin perder de vista la construcción patriarcal del mundo occidental que ha afectado la convivencia humana en favor de un género.

### **Aquellos objetos cotidianos, los históricamente femeninos**

Los objetos que se usan a diario son el resultado de fenómenos complejos porque constituyen enunciaciones culturales. De todos los existentes en la ciudad de México, aquí se tratarán sólo dos productos construidos como *femeninos*: publicaciones y juguetes. El recorrido comienza en la década de 1950 hasta finales de la de 1990 con algunos señalamientos sobre los años recientes. Trazar lo femenino a lo largo del tiempo a partir de objetos implica considerarlos testigos de su tiempo y asociados con imaginarios.

Castoriadis<sup>17</sup> explica al *imaginario* como un conjunto de ideas y prácticas para tratar con el mundo y para *ser y hacer* con las cosas; así, la *mujer* como idea instituida se relaciona con haceres y formas de ser. De ahí, las atribuciones estructuradas por signos visuales que circularon en la ciudad de México en un momento específico tendrían que coincidir con las formas de hacer y ser para mantener vigente la

---

México, pero con el incremento de la población femenina alfabetada de 1950-2010 y con la creciente distribución y oferta de medios impresos (revistas, libros, diarios) y audiovisuales (cine, televisión), así como el crecimiento de la infraestructura en hogares (que son comparables en los censos de población y vivienda que desarrolla el INEGI) se deduce el incremento. Para años recientes (2004-2008) véase Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, “Estadísticas básicas de la cultura en México” y Universidad Nacional Autónoma de México, “III. Consumo cultural en México”.

<sup>14</sup>Por reconstitución de las familias se entiende la plasticidad que la estructura familiar tiene en la vida práctica. Para una visión rápida del tema, aunque en el contexto colombiano. Véase Clara Ramírez y Óscar Fresneda, “La familia colombiana: ¿crisis o renovación?” y Mario Quiroz, “La matriz familiar en la era de la ‘mundialización’”.

<sup>15</sup>Cristina Palomar, *Las mujeres en la producción de la nación*, y Marta Lamas, *Género, diferencia de sexo y diferencia sexual*.

<sup>16</sup>Rafael Montesinos, *Las rutas de la masculinidad*, p. 14.

<sup>17</sup>Cornelius Castoriadis, *The Imaginary Institution of Society*.

institución femenina. La *mujer* como imaginario forma un todo coherente que le permite incorporarse y dar soporte a la sociedad. Ello no implica que exista sólo un discurso, sino un eje que articula diferentes discursos, de tal modo que existe entre ellos una conciliación, como el abierto erotismo en los anuncios de perfumes y la santidad de la madre que cuida a sus hijos en las fotos de entrada de artículos en *Madame*.<sup>18</sup>

La significación de un objeto depende de la matriz que lo produce y de los espacios por los cuales circula. Al mismo tiempo, el *imaginario* contraviene la idea de determinación total de la significación: es un entramado de significados en constante transformación, a partir de tensiones en la misma significación. Por ello, un *imaginario* organiza las formas de pensar, en este caso de la *mujer*.

De modo similar, Taylor<sup>19</sup> considera al *imaginario* como la forma en que las personas entienden su existencia social; cómo —en lo individual— imaginan su entorno es simultáneamente una concepción colectiva que hace posible la vida práctica y la idea de legitimidad que constituyen las prácticas, por lo cual supone una noción de correspondencia entre imaginar y hacer. Esto determina un carácter operativo que Castoriadis no aborda, pero que se vuelve útil al tratar un problema

específico. Taylor afirma que esa “clase de entendimiento es a un tiempo fáctico y normativo; es decir, tenemos una idea de cómo funcionan las cosas normalmente, que resulta inseparable de la idea que tenemos de cómo deben funcionar y del tipo de desviaciones que invalidarían la práctica”.<sup>20</sup> Por ello, Taylor incluye en el *imaginario* las expectativas de orientación normativa. En el *imaginario* se incorporan aspectos vinculados con la moral, en tanto cualifica la existencia o relación de las cosas del mundo y, a su vez, el nexo con el sujeto que las imagina.

La norma, en tanto regula acciones, se refiere a la estabilidad de un hacer por repetición que se entiende *normal* y tiene un efecto de naturalidad en el sujeto, por lo cual no es necesariamente explícita. La norma posee un aspecto cuantitativo, pues expresa una tendencia y en ello subyace el cambio: lo universal no abarca al universo sino a la mayor parte, mientras que el resto es susceptible de modificación. De este modo, la norma equivale a un llamado a la pertinencia, pero no es la única alternativa. Los *imaginarios sociales* son cambiantes, históricos y colectivos. Se conforman con el devenir, y la sedimentación de los significados mediante prácticas discursivas que aparecen o circulan; sin embargo, no por ello son uniformes, sino más bien heterogéneos, pero negociados en el tamiz de lo legítimo. Por ello, lo legítimo es susceptible de cuestionamiento en una matriz distinta de la que lo valida. En los objetos cotidianos se observa una:

[...] sedimentación de las normas de género que produce el fenómeno peculiar

<sup>18</sup>Particularmente en anuncios de perfumes como *Fauno* o las ilustraciones de mujeres en su rol de madres en reportajes alusivos al 10 de mayo o al 30 de abril. Por ejemplo, en 1954 apareció en cierta ilustración la fotografía de una niña sentada en un sillón rojo con una rosa en la mano: un regalo de una niña para una adulta. En la edición de diciembre se publicó un artículo que expresa visualmente una comparación entre la Virgen María y la madre mexicana.

<sup>19</sup>Charles Taylor, *Imaginarios sociales modernos*, p. 37.

<sup>20</sup>*Op. cit.*, p. 39.

de un sexo natural, o sea, una verdadera mujer... una sedimentación que con el tiempo ha ido produciendo un conjunto de estilos corporales que en forma codificada aprenden como la configuración natural de los cuerpos en sexo,<sup>21</sup>

un efecto de la repetición expresada en los objetos que se incorporan a otros espacios o matrices porque desde ellos se les produce, por ejemplo, en las revistas femeninas, las películas, los juguetes y la moda.

### Consideraciones acerca de la feminidad y sus roles

Los *roles* se pueden entender como el producto de la jerarquización social mediante "la confluencia de factores biológicos, socioculturales e histórico-políticos en permanente movimiento y cambio".<sup>22</sup> Es un mandato genérico que corresponde a patrones de feminidad y masculinidad. Con el tiempo y las transformaciones culturales, los *roles de género* han devenido estereotipados. Lo que hace 60 años era legítimo y asumido (como la limpieza de la casa) hoy se cuestiona. En la actualidad la mujer en su *rol* de doméstica no busca el mejor desempeño, sino delegar actividades o terminarlas más rápido. Puede asumir tareas que no corresponden con

sus expectativas o sus planes, sino con la historia cultural del cuerpo que habita.

Aquí se observa el *rol* en dos dimensiones: desempeño e intencionalidad. La primera es propia de su categoría y la segunda se vincula con la *identidad*. El *rol*<sup>23</sup> es anónimo y general pues cumple una función social, pero quien lo ejecuta ofrece un estilo mediado por su identidad, la cual es personal y específica. Si bien el primero es asumido y la segunda otorgada, la identidad puede subvertir el *rol*.<sup>24</sup> Lo que aquí interesa son las superposiciones entre una y otro derivadas en una construcción identitaria de género. De ese modo, las ilustraciones y las fotografías ejemplifican la observancia del *rol* enmarcada por la matriz<sup>25</sup> del entretenimiento tanto en la lectura como en el juego.

Para Butler,<sup>26</sup> el género es instituido por la repetición de actos discontinuos y estilizados vinculados con un cuerpo cuya consecuencia es la idea de un *yo generizado*. Las apariciones del sujeto, al ser discontinuas, se negocian, atribuyen y

<sup>21</sup>Judith Butler, *Cuerpos que importan*, p. 303.

<sup>22</sup>Blanca Ibarlucía, "Roles sexuales", p. 287. Si bien en el texto de Ibarlucía se definen como *roles sexuales*, en este trabajo se retoman como *roles de género*, pues si se considera que el género es una construcción sociocultural e histórica atribuida a un cuerpo tipo, lo sexual forma parte de dicha construcción, que se puede explicar como capas que van de la cultura al sustrato corporal alineado conceptualmente al sexo cromosómico.

<sup>23</sup>Katya Mandoki trabaja el concepto al retomar a Goffman, quien a su vez establece una analogía entre la presentación de la persona en su cotidianidad con el actor en un escenario desempeñando un rol. De este modo, el concepto *rol* queda sujeto a la relación de la persona con las otras del escenario y con su espacio de interacción, es cartográfico, relacional, pero anónimo en el entendido de que podría desempeñarlo otra persona. Al mismo tiempo considera los matices del actor al generar efectos de credibilidad, autoridad o prestigio. Erving Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana* y Katya Mandoki, *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*, pp. 77-79.

<sup>24</sup>Katya Mandoki, *op. cit.*

<sup>25</sup>*Op. cit.*, pp. 77 y 108-110.

<sup>26</sup>Judith Butler, "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista", p. 297.

asumen en contextos específicos en los que se empalma lo biológico con lo social, pero que oscurece el hecho de un cuerpo construido culturalmente. Por ello, la apariencia natural del *género* es un efecto producido por la asunción paulatina, enseñada y apoyada en lo colectivo. Así, lo *femenino* es resultado de la atribución y la asunción mediante actos coercitivos y consensuados.

Lo *femenino* no es un estado sino una actividad confirmada continuamente en la que el sujeto se aparece de forma física – con su presencia– y vicaria por medio de los objetos vinculados con él. Por ejemplo, en *Madame* los anuncios de máquinas de coser publicados a lo largo de la década, en los cuales aparecían costuras que iban de las cortinas a los vestidos pasando por manteles y colchas, o las fotografías de esposas e hijas de familias de políticos o millonarios que mostraban su vida cotidiana, principalmente en dos ámbitos: las labores domésticas y el ocio.

En las publicaciones revisadas, los objetos fotografiados o ilustrados con los que se relaciona al sujeto genérico *mujer* forman parte de una estrategia para caracterizarlo, calificarlo y otorgarle una identidad, aun cuando está ausente. Lo citamos con el objeto. La *cita*<sup>27</sup> opera como una referencia a convenciones, término laxo que alude a una mención directa o indirecta de otra cosa. Expresa una repetición que permite reconocer un acto que se refiere a una práctica, ya sea para ganar autoridad, prestigio o credibilidad. Si se le observa como un acto no individual sino social, adquiere una dimensión competitiva por involucrar un

constante cotejo con otras constituciones identitarias.

La *cita* se vuelve un mecanismo de reafirmación y construcción ante la posibilidad constante del fracaso. Esta manobra se observa en las secciones de moda de las tres publicaciones durante 60 años: las tendencias de uso (del maquillaje, la ropa, los zapatos y los accesorios) ejemplificadas en celebridades, con su consiguiente propuesta de compra, se acompañan de marcas específicas que incitan la competencia en el marco de la adjudicación de la *feminidad* mediante la apropiación de prácticas sobre el vestir por medio de objetos. Del mismo modo, en los catálogos de juguetes para niñas de las décadas de 1970 y 1980, muñecas como *Bárbara Lili*, la *Mujer Biónica* y *Barbie* mostraban tendencias a vestir según la estación (otoño-invierno y primavera-verano), laboratorios de belleza y ropa e infraestructura del hogar y del ocio, respectivamente.

Esta repetición que apela a la idea del género como construcción discursiva<sup>28</sup> se explica como un proceso temporal de ratificación de normas y ahí el sexo (como idea) se produce y se desestabiliza. La fuerza del discurso radica en la reiteración y, por tanto, en los contextos de circulación de las revistas y los juguetes. Así, en ese proceso de construcción hay posibilidad de estabilizar y desestabilizar. La *iterabilidad* y la *cita*, cambio y reafirmación.

El discurso –aunque es formativo, afirmaría Butler– “no equivale a decir que origina, causa o compone exhaustivamente aquello que concede; antes bien, significa que no hay ninguna referencia a un

<sup>27</sup>Judith Butler, *op. cit.*, pp. 27 y 28.

<sup>28</sup>*Op. cit.*, pp. 27-29.

cuerpo puro que no sea al mismo tiempo una formación adicional a ese mismo cuerpo".<sup>29</sup> De tal modo, en las portadas de revista, un cuerpo o partes de él se fotografían, lo cual señala una concepción cultural que maniobra como referente y elemento constitutivo del *imaginario mujer*, sedimentado con su continua aparición en medios de comunicación y objetos de uso cotidiano. Por otro lado, Derrida<sup>30</sup> denominó desde el ámbito verbal *iterabilidad* a la falta de control sobre la circunstancia –coyuntural– del acto que da lugar al cambio. Butler retoma esta idea como una oportunidad en el marco de la emancipación del sujeto *mujer* ligado con un cuerpo. En el caso que nos ocupa queda vinculado con el cambio cultural en el contexto de las crisis de *roles de género* visibles en la actualidad, pero gestadas desde la década de 1850.

La *mujer*, para ser referida a un cuerpo, se le relaciona con objetos de uso cotidiano, aunque como se producen culturalmente, encarnan propuestas de acción. Por ejemplo, unos *stiletos* o un collar de perlas indican quién puede portarlos, cómo y en qué circunstancias porque las posibilidades de uso han sido intersubjetivadas en la difusión que hacen revistas como *Cosmopolitan*, mientras que las propuestas de acción conformadas en los objetos cotidianos se atribuyen por la correspondencia *cita-iteración*. Con esta perspectiva se examina en seguida la manifestación de lo expuesto en forma vicaria.

<sup>29</sup>*Op. cit.*, p. 31.

<sup>30</sup>Jacques Derrida, "Firma, acontecimiento, contexto".

## La mujer en la década de 1950

En dicha década, la mujer *clases media*<sup>31</sup> era conceptuada como una persona que debía cuidar a su familia y su hogar desde casa.<sup>32</sup> Muchas publicaciones sirvieron para la propagación de la clase media a partir de la promoción de estilos de vida contextualizados por los objetos y espacios que se ambientaban en ilustraciones y fotografías de mujeres que ofrecían una versión de *feminidad*.

*Madame* fue una de esas revistas y estuvo en circulación de 1950 a 1962, pero su estructura administrativa no fue casual. Si bien los artículos eran dirigidos a lectoras, los periodistas eran varones en su mayoría. El director editorial esperaba que *Madame* se incorporara a la vida cotidiana de la familia, incluido el hombre –conceptuado– como jefe de ésta. Los contenidos se acotaban al cuidado familiar y personal, de la casa, la moda, la belleza, las formas de educar a los hijos eventualmente el arte, la oferta cultural (cine, museos y literatura) y la confección de ropa.

Dibujado este escenario, según Goffman,<sup>33</sup> la mujer en las ilustraciones y fo-

<sup>31</sup>De finales de la década de 1930 a la de 1950, en el contexto de migraciones, industrialización del centro del país y su urbanización, se gestó la clase media distinta del proletariado, cuyo *ethos* se articula en el mérito individual. Pensando en la ingeniería social propia del Estado moderno sería una invención ligada con la vida urbana. Véase Instituto Nacional de Estadística y Geografía, "Cuantificando la clase media en México: un ejercicio exploratorio", pp. 2-4 y The Middle Class, "What is the middle class?".

<sup>32</sup>A diferencia de ella, las mujeres de niveles socioeconómicos inferiores comúnmente trabajaban fuera de casa a fin de contribuir o sostener el gasto familiar.

<sup>33</sup>Erving Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*.

tografías de las notas y los artículos actuaba como anfitriona, invitada o festejada en una recepción, atleta, trabajadora, modelo en una sesión fotográfica, actriz o asistente a un evento social; además, en anuncios publicitarios era presentadora de productos. Los *roles* que desempeñaba eran: líder de opinión (celebridad), madre, hija, soltera joven o esposa. En todas las ocasiones aparecía contenta, aun si realizaba actividades de limpieza. Los objetos de utilidad que constantemente le acompañaban durante la década eran: ropa de moda, electrodomésticos, enseres de cocina, alimentos, productos de aseo y arreglo personal, máquinas de coser y telas.

También es notoria su participación en la consolidación del mercado interno donde se promueve la industria nacional al ofertar servicios y productos relacionados con paraestatales. Los constantes anuncios en páginas completas (frecuentemente en la tercera de forros) de productos petroquímicos, viajes en ferrocarril, recomendaciones sobre consumo del azúcar y la promoción de la industria acerera en el marco del desarrollo nacional conferían a la mujer su estatuto –doméstico– de formadora de opinión. Los escenarios acreditados en la publicación como *femeninos* eran el hogar, los eventos sociales, la calle (de paseo) y lugares turísticos, mientras que los hombres únicamente aparecían para apoyar los *roles* mencionados. Sólo en dos ediciones en toda la década apareció como política: Indira Gandhi en una reunión social (1954) y Aurora Jiménez, la primera diputada federal, pero desde la matriz hogar (1955).

Asimismo, se observan pautas de conducta para los niños mediante el uso y consumo de juguetes: los varones juegan a las carreras de coches, a los piratas y al

fútbol, mientras que las niñas a las muñecas y a vestirse como adultas (según el estilo de la madre). En tal revista, las mujeres maduras aparecen tanto como las jóvenes, aunque por su cualificación pareciera más deseable ser joven debido a la constante presentación de productos de belleza (cosméticos, tintes, cremas y jabones) en cada edición durante la vida de la revista.

## La década de 1970 estaba por llegar

*Madame* circuló hasta 1962. En esta década llegó a Latinoamérica, particularmente a México, *Vanidades Continental*. Después de su salida de Cuba a consecuencia de los conflictos políticos y el movimiento revolucionario, *Vanidades* se editó en Miami y llegó a México. Desde entonces no ha dejado de tener cobertura en el territorio nacional. Actualmente ocupa el primer lugar en circulación a nivel nacional en el nicho de revistas femeninas;<sup>34</sup> además, ha ganado su lugar con asiduas lectoras nacidas entre las décadas de 1960 y 1980, que fueron creciendo hasta ser adultas (gráfica 1).

Los procesos de socialización que acompañan el desarrollo de la vida son contextualizados en el ejercicio de los *roles* presenciados desde la niñez. Asimismo, se les cita en las revistas y se les refrenda en

<sup>34</sup> *Tv Notas* con un tiraje de 624 770 ejemplares y *Tv y Novelas* con 204 180 son las dos publicaciones periódicas con mayor distribución; sin embargo, corresponden a la categoría *Espectáculo*. Por su parte, *Vanidades* tiene un tiraje de 131 489 ejemplares. Véase Padrón Nacional de Medios, *op. cit.*

los juguetes.<sup>35</sup> De ese modo, en *Vanidades* el tema de la moda conformaba una sección fija que tenía su correlato en el diseño de muñecas, electrodomésticos de juguete y sus respectivos empaques. Yolis comenta al respecto:

Mi mamá me hacía vestidos, yo era su muñeca. Se pasaba horas cosiendo en la noche; sacaba los patrones de lo que veía en las revistas [...] Cuando era chica también tuve mi maquinita de coser, sólo tenía costura recta pero sí cosía.<sup>36</sup>

Al día de la entrevista, Yolis y su madre eran suscriptoras de *Vanidades*. La jovencita aprendió a ser adulta con los patrones de *feminidad* reproducidos en su entorno. Entre sus gustos están la moda, el maquillaje y la vida de la farándula.

Algunos productos que se promovían durante las décadas de 1960 y 1970 en esta publicación eran alimentos para niños y bebés, comida preparada (precocida e instantánea), ingredientes para preparar alimentos, ropa, detergentes, productos de limpieza y de aseo personal y cosméticos. Todos ellos apelan al imaginario mujer, cuyo escenario era delimitado por esos productos: el hogar y eventualmente la convivencia fuera de él. Sin embargo, en estas dos décadas se observaba que lo doméstico, antes delimitado por objetos de la casa, se ampliaba y absorbía otras

matrices, como la del espectáculo y la laboral. La maniobra consistió en mostrar a una mujer exitosa en la vida pública (actriz, cantante y *royaltie*) que ventilara desde la matriz laboral su drama personal y doméstico. Este juego de tensiones es un reflejo del cambio social en gestación 20 años antes.

*Vanidades* no enfrentó sola este cambio, porque hubiera sido una tarea imposible. Múltiples productos de consumo cultural como películas, publicaciones, series de televisión para todo público también atestiguaron y propusieron pequeñas transformaciones de los roles de género. Las producciones animadas de *Disney*,<sup>37</sup> por ejemplo, en su narrativa durante la década de 1950 mostraban a una *Cenicienta* (1950) o una *Bella Durmiente* (1959) a la espera de un hombre con quien casarse,<sup>38</sup> ofreciendo formas específicas de imaginar a la mujer casadera que con la repetición y socialización pudo sedimentarse y ser estable. En contraste, encontramos en la década de 1970 a *Robin Hood* (1973), revista en la cual Lady Marian, novia y coprotagonista de la historia, ocupa una posición de poder al ser cortesana;

<sup>35</sup>Particularmente los juguetes que podía adquirir la clase media, debido al carácter aspiracional que identifica a este nivel. Había marcas como *Lili-Ledy*, *Plastimarxs*, *Impala*, *Plásticos CIPSA* o *Mi Alegría*. *Plásticos Impala* producía juguetes económicos.

<sup>36</sup>Yolis, *Comunicación personal*, 19 de diciembre de 2011. La entrevistada nació en 1967 en un hogar clasemediero. Su padre era empleado de Pemex y su madre ama de casa, mientras que ella es la única mujer de cuatro hermanos.

<sup>37</sup>Aunque son extranjeras, influyeron en la infancia de niñas que hoy son adultas y que crecieron con esos referentes visuales y culturales aunque su lectura fuera incompleta o equívoca. Lo relevante en este punto es su integración en contextos de cambio, en los cuales el papel que jugaron pareció poco relevante, pero que a la larga intervinieron formas de entender y desarrollar prácticas cotidianas. Por otro, según los datos que arrojaron los cuestionarios del proyecto N214, de los productos audiovisuales que prefieren las niñas de 12 años, se encuentran series televisivas y películas estadounidenses.

<sup>38</sup>Según la letra de la canción que canta Rosa en "La bella durmiente", la protagonista, en presencia de los "animalitos del bosque", cuyo canto llega a oídos del príncipe "azul", Felipe, quien se le presenta de incógnito.

en *Bernardo y Bianca* (1977), la ratoncita *Bianca*, delegada húngara de la Asociación de Salvamento Eficaz, desempeñaba un papel más activo y protagónico que su colega, con menor jerarquía y *expertise*, aunque *Penny*, la niña huérfana, objeto del periplo, se mantuviera indefensa y víctima de un aparentemente secuestro.

Aún sobre el tema infantil, algunos juguetes ilustraban en sus empaques formas de divertirse en las que convivían niñas y niños con un juguete inicialmente ligado a un solo género. Muestras de ello son las pistas de autos eléctricos (*Indianápolis*) que en su empaque se ilustraba a tres niños y a una niña jugando con dicha pista en un ambiente familiar; juegos de té empaquetados en una caja donde *Bety* (del comic *Archie*) platicaba por teléfono disfrutando de su tiempo libre acostada en el piso. En contraposición, se encuentran empaques de juegos de té en los cuales un ama de casa infantil sirve el té con charola y en mandil, hornitos eléctricos en los que las niñas juegan a la *comidita* o aspiradoras rellenas de bolitas de unicel para practicar el *rol* de *ama de casa*.<sup>39</sup>

Huizinga<sup>40</sup> conceptualiza desde lo lúdico hasta las prácticas culturales al identificar en ellas un carácter agonal cuyo oponente –imaginario o no–, en tanto sujeto de comparación, está alineado al imaginario *mamá-ama de casa*. Desde este horizonte, la competencia se observa en el *mimicry*,<sup>41</sup> la simulación de una activi-

dad que sigue sus propias reglas del juego<sup>42</sup> como resultado de la proyección matricial del hogar a la matriz del juego.

Así, mientras que la adulta consume productos relacionados con una concepción *mujer* sedimentada durante 20 años, se incorporan en ellos elementos visuales que citan prácticas, extendiendo la participación femenina a campos de acción originalmente públicos, pero con proyecciones matriciales de lo doméstico para vestirse de legitimidad. ¿Ello es una estrategia para conquistar otros escenarios? De cualquier manera se le observa contenta en las ilustraciones, fotografías de artículos, notas y anuncios. A la espera de lograr comunión con sus lectoras, esta felicidad<sup>43</sup> sugerida en las imágenes oculta consecuencias. La doble jornada, fruto de esta paulatina incorporación de la mujer a otros espacios, no le quita responsabilidades a su *rol* de ama de casa.

<sup>42</sup>Caillois diría que en general los juegos siguen reglas, excepto el *mimicry*. En este trabajo se considera que el *mimicry* es una proyección matricial de una a otra matriz, por lo cual se siguen las reglas de ejecución de la matriz proyectada.

<sup>43</sup>La felicidad es una construcción histórica y, según los acuerdos sociales en los que se basa, ha sido variable. En el pensamiento occidental moderno, John Bury sostiene que la felicidad se relaciona con la idea de progreso material mediante el que se alcanzaría el bienestar y, por ende, la felicidad. Complementariamente, Lipovetsky –con una visión económica– concibe al periodo que va de 1960 a 1979 como la emergencia de la tercera fase de la modernidad, caracterizada por el consumo de intangibles, en el cual las mercancías adquieren un valor simbólico y la felicidad es una sensación y una promesa renovada conforme el individuo consume. Para los fines del documento se considera a la felicidad como el despliegue somático de actitudes ligadas con un estado de ánimo que, en el marco de las publicaciones, se relaciona con el bienestar alcanzado a raíz del uso de un producto. Véase John Bury, *La idea del progreso*, pp. 340-346, y Gilles Lipovetsky, *La felicidad paradójica*.

<sup>39</sup>Ejemplares de los juguetes citados en este párrafo forman parte de la colección permanente del Museo del Juguete Antiguo México. Se exhibe en el local ubicado en Doctor Olvera número 15, colonia Doctores, Delegación Cuauhtémoc, Distrito Federal, México.

<sup>40</sup>Johan Huizinga, *op. cit.*

<sup>41</sup>Roger Caillois, *Los juegos y los hombres*.

Asimismo, la felicidad es también una expresión de las adultas ejemplificadas en las revistas y de las niñas en el juguete. Entre 1960 y 1979, las mujeres fotografiadas en *Vanidades* despliegan su cuerpo y muestran diferentes estados de ánimo, pero con mayor frecuencia tranquilidad y alegría: sonríen, en ocasiones a carcajadas, con la cabeza flexionada a un costado o hacia atrás y el torso erguido. Las niñas en los empaques sonríen mientras juegan con los artículos protegidos por la caja. Esto sucede en las ilustraciones de niñas en los empaques construidos como *femeninos*, pero cada vez con mayor frecuencia en los *masculinos*, como los cochecitos, las pistas de carreras y los juegos de ingeniería, mecánica y medicina.<sup>44</sup> Las reglas del juego acerca de quién y cómo puede participar se transforman discretamente.<sup>45</sup> De ahí que la posibilidad de cambiar se observe en las hijas nacidas en este periodo, quienes se educan con las licencias planteadas en el jugar que, a su vez, corresponden a las expectativas de las madres, quienes internalizan las propuestas presentadas en los productos editoriales que consumen por medio de la imagen visual, complementariamente al resto de sus intercambios cotidianos.

## En gustos se rompen géneros... y en género se diversifican los públicos. Las décadas de 1980 y 1990

En la década de 1980, los cambios en los roles de género son poco notorios, en parte porque resultan lentos y en otra porque no son homogéneos. En este trabajo de investigación se eligieron productos primordialmente visuales, accesibles para las mujeres de clase media por su formación sociocultural a fin de observar cambios que en otros niveles socioeconómicos<sup>46</sup> son abruptos o irreconocibles porque no afectan de modo sustancial su vida cotidiana, como podría suceder en los niveles bajos o altos respectivamente.<sup>47</sup>

Las líneas editoriales se transforman poco a poco, con imágenes que reflejan una jerarquía de valores similar a las décadas anteriores, pero con énfasis en la belleza y la juventud: es deseable ser atractiva a cualquier edad. Aún es relevante el tema de la limpieza de la casa y el cuidado de la familia, pero también y más a menudo el cuidado personal orientado tanto a la belleza como al *sex appeal*. Con todo, la atención va migrando del grupo *familia* al individuo *mujer* junto con las necesidades proyectadas de la vida laboral. Ser joven implica ser bella, aunque también productiva; portanto, habrá que cuidar su imagen. En las portadas de revistas como *Vani-*

<sup>44</sup>Los juguetes mencionados en esta oración están expuestos en el Museo del Juguete Antiguo México.

<sup>45</sup>Johan Huizinga, *op. cit.*

<sup>46</sup>Se entiende por nivel socioeconómico la capacidad de acceso a bienes y servicios asociado con el ingreso y la formación cultural de un grupo. Véase Heriberto López, "Los niveles socioeconómicos y la distribución del gasto".

<sup>47</sup>Cabe mencionar que en México la clase media ha sufrido cambios radicales, derivados parcialmente de las crisis económicas constantes en este periodo y en el anterior, aunque su consumo de productos culturales se orienta por lo aspiracional.

*dades México*<sup>48</sup> y *Cosmopolitan*,<sup>49</sup> quienes modelan son mujeres jóvenes en actitud segura: miran a la cámara. En *Vanidades* se presentan *planos medios* y *close-ups*. En *Cosmopolitan* tienen una posición constante en cada número: manos en cadera y pecho, a la vez que rodilla flexionada en *plano americano*. En varias ocasiones, ambas revistas utilizan fotografías de la carpeta de la actriz o cantante.

Las posturas reflejan una actitud que estructura el *ethos* de *la chica Cosmo* o *la mujer Vanidades* y de las lectoras, quienes pretenden seguir las pautas que sugieren las imágenes y, en general, los contenidos. Las mujeres en *portada* de *Cosmopolitan* adoptan una de las poses de las modelos de pasarela, la misma que aparece en las muñecas de cartón para vestir con ropa recortable de la época. Se trata de una mujer que ha de ser vista por los demás y se refiere al ámbito público, espacio que ha dejado de ser exclusivo para el hombre. Mas el problema se centra en otro

cariz: si para ser vista ha de ser atractiva, joven y económicamente activa, ha de intentar postergar su vejez lo más posible y para lograr ese propósito se sitúa en un horizonte patriarcal heterosexual, pues compite con otras mujeres por parecer mejor opción para un hombre. En este juego agonal, la *cita* y el *mimicry* permiten la reproducción cultural.

Por otro lado, los roles del hombre se cuestionan y se espera un replanteamiento de la *masculinidad* sugerido en la línea editorial de *Cosmopolitan*, no así en la de *Vanidades*. La primera conceptúa a una *mujer* que tiene una pareja, un igual, un amante, un trabajo con las mismas obligaciones que un hombre y expectativas para disfrutar su tiempo libre, no siempre en casa; sin embargo, al igual que en *Vanidades*, se ratifica el trabajo profesional remunerado fuera de casa y también se demarca sólo dentro de una oficina. Así, las ingenieras civiles, las agrónomas o las ebanistas no tendrían lugar en gremios en los que los atributos *masculinos* (como la fuerza o la rudeza) parecen intrínsecos por su conexión biofisiológica y su construcción biopolítica.

Junto con la coexistencia de variaciones del discurso *femenino* en las revistas para las adultas, en los juguetes infantiles se goza de mayores libertades que en la década anterior, aunque sin evidenciar rupturas: *muñecas de acción* con su correlato en series televisivas mantienen una actitud maternal ante un caído en batalla galáctica, por ejemplo. Algunos juguetes que señalan mayores cambios son los antropomórficos femeninos sin ser necesariamente una *Bárbara Lli* (ya casi fuera del mercado) o una *Barbie* (con sus versiones hogareñas, cocteles, compradores, profesionistas, *rockstars* o deportistas). Las

<sup>48</sup>Desde la década de 1980, *Vanidades* ya se edita en México. Tiene versiones locales en varios países latinoamericanos. Si bien en la década de 1970 las ediciones sufrían algunas adaptaciones como mexicanismos, inclusión de artículos locales, en dicha década hubo ediciones nacionales con celebridades forjadas en las pantallas mexicanas y en ocasiones sólo con proyección nacional, como Edith González o Adela Noriega.

<sup>49</sup>*Cosmopolitan* se distribuía en México en la década de 1970; sin embargo, se retoma aquí a partir de la década de 1980 porque se observan paralelismos incluso entre las líneas editoriales discordantes, pues en varias ocasiones recurrieron a la misma celebridad para su portada y el artículo principal. En una editorial de 1973, la entonces editora de *Cosmopolitan*, Cristina Sarelegui, dio a luz y, aprovechando la noticia del nacimiento de su hijo, definió a su esposo como el "nuevo macho latino", aquel que asumía equitativamente las responsabilidades del cuidado familiar, a la vez que se define por contigüidad a la *chica* y *al chico Cosmo*.

muñecas de acción femeninas forman parte de un equipo con un objetivo definido: salvar personas, ser felices y acabar con el mal. Se desprenden de programas infantiles de televisión. Productos importados de Japón o Estados Unidos: *Cheetara (Thundercats)*, *She-Ra (She-Ra, La princesa del poder, homóloga de He-Man)*, *Acerina (Halcones galácticos)*, *la Mujer Maravilla*<sup>50</sup> (*Liga de la justicia*) son algunos ejemplos (gráfica 1). También hay en este grupo protagonistas de series que tuvieron distribución limitada o casi nula (como *Sailor Moon*, *Candy Candy*, *Lala Bel* y *Gigi*). Análogamente, los *Caballeros del Zodiaco*, *los X-Men*, *Mazinger Z*, *Dragon Ball* y *Robotech* fueron juguetes asociados con los roles masculinos por la caracterización de sus protagonistas y el desarrollo de su narrativa.

Coexisten los juguetes que encarnan roles de género tradicionalmente femeninos con las versiones que asumen algunos masculinos (como espía, rescatadora, defensora o estrella de rock), aunque moderadamente pues, al igual que sucedió con *Vanidades* en la década de 1970, la matriz hogar se proyecta en la de acción y personajes como *Cheetara* o *Shadow Weaver (He-man)* solían mostrar en televisión actitudes maternas.

De 1980 a 1999 hubo juguetes como las *Máquinas de raspados*, de helados (*Kenner*), masillas (*Fisher-Price*), incipientes consolas de videojuego (*Atari* y *Sega*) que no hacían referencia específica a algún género; también muñecas articuladas y motorizadas: patinadoras, bailarinas y

cantantes, y profesionistas de fisonomía infantil. Son muñecas para jugar con ellas desde la proyección matricial hogar, con el rol de madre, pero con atributos adultos, proyecciones de la matriz profesional (*mimicry*).

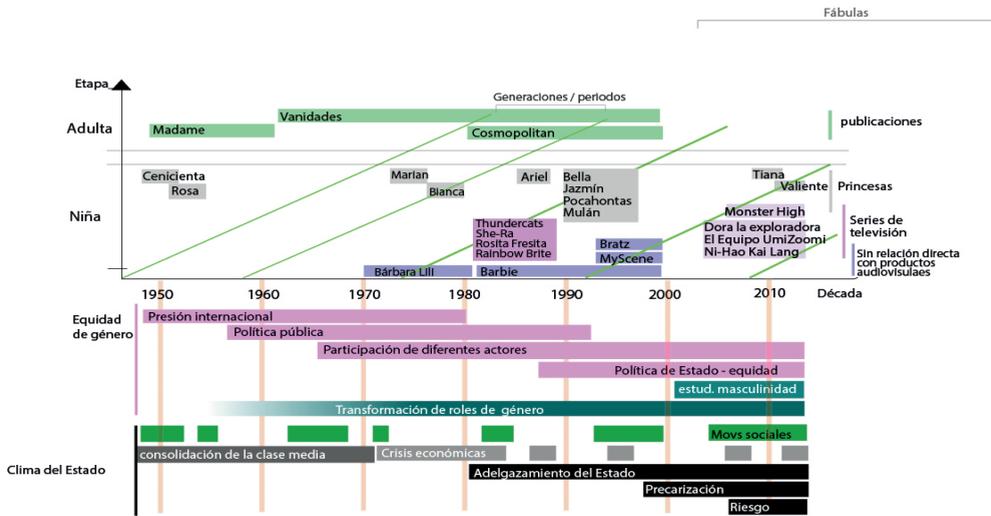
En ese periodo, como consecuencia del término del régimen de sustitución de importaciones y la firma de tratados de libre comercio, participan en México las marcas jugueteras extranjeras y comercializan —con licencia— los productos de las series televisivas, diversificando la oferta para jugar. Los muñecos y accesorios proyectados desde las caricaturas fueron más accesibles para el mercado nacional. Así, una vez que la niña jugaba a ser el personaje (*mimicry*) había una oportunidad para flexibilizar otras prácticas, cambiando ligera o drásticamente las reglas (gráfica 1).

## Expectativa presente

En el escueto recorrido por conceptualizaciones de lo femenino mediante algunos productos culturales de la segunda parte del siglo xx, las adultas del decenio de 1950 criaron a niñas que serían madres entre las décadas de 1960 y 1970 en el marco de pugnas sociales sobre la participación de la mujer (de clase media) en la vida pública.<sup>51</sup>

<sup>50</sup>Aunque ya en la década de 1970 encontramos que se transmiten por televisión programas como *La liga de la justicia*, su comercialización tuvo corto alcance, salvo, tal vez, personajes como *Superman*, *Batman* o *la Mujer Maravilla*.

<sup>51</sup>Algunos ejemplos son: la liberación femenina, la revolución sexual, los movimientos ambientalistas, sindicales, estudiantiles y de derechos humanos, las devaluaciones económicas y el desempleo, así como la diversificación de la programación en los medios de comunicación. Para una cronología de los movimientos sociales femeninos, véase Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México, "Cronología integrada del movimiento de mujeres en México (1910-2010)". Para una cronología de sucesos históricos



Gráfica 1. Línea de tiempo: revistas y juguetes analizados en el contexto social y político.

Estas hijas tuvieron más libertades que sus madres al crecer (gráfica 1) en el uso del tiempo libre y las posibilidades de ganar su propio dinero.

A las niñas de las décadas de 1980 y 1990 se les educó con la perspectiva de la independencia económica y social más definida por quienes fueron niñas entre los decenios de 1960 y 1970. Las niñas clasemedieras de las últimas décadas del siglo xx pudieron escoger –de la oferta de productos audiovisuales y juguetes– aquellos con los cuales se identificaban mejor. Los juguetes constituyen proyecciones de las expectativas de las niñas, pero también de sus madres (o tutores). Desde de la infancia, tales objetos perfilan posibilidades para la edad adulta, porque son complementos de la primera educación: la del núcleo familiar.<sup>52</sup>

Análogamente, muchas de las niñas, que crecieron durante el ocaso del milenio anterior, actualmente son madres y adquieren juguetes para sus hijos, con lo cual promueven la reproducción de *roles de género* (más flexibles) con los matices ligados a la versión del personaje (de televisión) que se adquiere o –en los juguetes antropomórficos– su caracterización: el atuendo, si es articulado, si habla, si se mueve o se desplaza desarrollando alguna actividad particular, la utilería que le acompaña, entre otras. Entre esa oferta hay muñecas como *Bratz*, *Moxie Girlz*, *My Scene*, *Barbies*, las últimas versiones de *Princesas Disney*, *Monster High* para niñas de 5 a 11 años, *Dora la Exploradora*, *Ni-Hao Kai Lang* y el *Equipo Umi-Zoomi* para más pequeñas (gráfica 1).

Del primer grupo se observan algunas generalidades: los personajes protagónicos de los productos audiovisuales que los originan son adolescentes o jóvenes, lo cual prepara a las niñas a enfrentar etapas posteriores de su vida; en

en México, véase Guadalupe Hernández et al., "Cronología de México por presidentes".

<sup>52</sup>María Noval, *Nuevos modelos de identificación social y corporal*, p. 17.

la narrativa se abordan preocupaciones acerca de la amistad, la popularidad y el acceso a beneficios y oportunidades. Por ello, se hace énfasis en las expectativas individuales de la heroína; sin embargo, no se eliminan los estereotipos estabilizados en décadas anteriores (como el amor ideal, la separación de actividades para *chicas* y *chicos*), como juguetes vinculados con películas o series televisivas apelan al *mimicry*. Esta configuración de lo *femenino* coincide parcialmente con la línea editorial de *Cosmopolitan* (al menos desde el año en que comienza la exploración), por los valores que promueve y la caracterización visual de las protagonistas: juventud, esbeltez curvilínea, carencia de vello corporal, menor estatura que las figuras masculinas; persecución de la autoridad, prestigio o habilidad según su ámbito de acción, y liderazgo individual, entre otros.

Las actitudes maternas y la debilidad física, aunque cada vez más esporádicas, siguen presentes, lo cual indica la invisibilidad del carácter organizativo del *imaginario mujer* que recae en las actitudes sedimentadas como *propias de las chicas*, pero que a la vez hacen inteligibles y apropiables estos discursos planteados en los cuerpos de las muñecas y accesorios. Las pequeñas transformaciones en los *roles* que se atribuyen a las protagonistas y, asumidos por las niñas en el *mimicry*, revelan la relación *cita-iterabilidad* en tanto que nunca se repiten la práctica original (la narrativa de la serie o de la película) ni el contexto del *performance*.

Del segundo grupo de muñecas y accesorios destaca una construcción *femenina* distinta pero no contraria: las protagonistas son líderes de un equipo cuya actividad se centra en organizar y

resolver problemas que, en la mayoría de los capítulos revisados, no son suyos sino de sus amigos: son niñas físicamente similares a sus compañeros en talla, tez y edad, pero no en habilidades (lo cual favorece la complementariedad de los miembros del grupo) ni en atuendo, ya sea por el uso del color rosa o del vestido o falda, históricamente acotado a lo *femenino*. En ese sentido, ni en *Vanidades* ni en *Cosmopolitan* hay similitud, pero acaso en la última una paulatina equiparación con el varón.

En esos 60 años, los juguetes para niñas se han transformado en sus proposiciones y apelaciones de apropiación: de heroína maternal a protagonista superestrella. También en el ámbito adulto se ha pasado del que sólo es la ama de casa (madre-fámula) a aquel que además gana dinero y del de la oficinista al del profesional autosuficiente. Entre el protagonismo en la *imaginación* de las niñas y de las adultas, así como la individualidad con que la cotidianidad se desarrolla aparece la violencia simbólica, cada vez más común en todos los ámbitos y menos evidente que la física (acosos de todo tipo, como el laboral, el económico y el escolar).

En la interrelación de los discursos que confluyen en la transformación del *imaginario* que se sedimenta en la construcción de los *roles de género* existen disputas porque, en el día a día, el despliegue somático en el desarrollo del *rol* cuestiona a hombres y mujeres que han internalizado diversas variantes del patrón *femenino-masculino* y obliga a encontrar salidas. En la conciliación ineludible para la constitución del *imaginario mujer*, los conflictos se postergan, se resuelven y se incrementan, pero se reflejan en el clima de equidad de género y en el clima políti-

co del Estado<sup>53</sup> (gráfica 1). No hacen falta machismos feminizados que no resolverán los conflictos suscitados.<sup>54</sup> Quizá sea pertinente pensar en lo trascendental de impulsar la presencia emergente de una protagonista solidaria y su correlato masculino en favor de la democratización del discurso de la equidad que, a la larga, pueda incorporarse al *imaginario instituido* de lo *femenino*.

## Bibliografía

- Bury, John. *La idea del progreso*. Madrid, Alianza Editorial, 2009.
- Butler, Judith. "Variaciones sobre sexo y género". Lamas, Marta (comp.). *La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, Miguel Ángel Porrúa y Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- . *Cuerpos que importan*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Caillois, Roger. *Los juegos y los hombres*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Castoriadis, Cornelius. *The Imaginary Institution of Society*. Cambridge, Polity Press, 2005.
- Córdova, Rocío (coord.). *Reflexiones en torno al voto femenino en México, Cuadernos de Trabajo*, núm. 24. Xalapa, Instituto de Investigaciones Histórico-sociales/Universidad Veracruzana, 2006.
- Derrida, Jacques. "Firma, acontecimiento, contexto". Derrida, Jacques. *Los márgenes de la filosofía*. Madrid, Cátedra, 1998.
- Gamba, Susana. "Estudios de género/Perspectiva de género". Gamba, Susana (coord.). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires, Biblos, 2009.
- Goffman, Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu, 1981.
- Huizinga, Johan. *Homoludens*. Madrid, Alianza-Emecé, 2000.
- Ibarlucía, Blanca. "Roles sexuales". Susana Gamba, *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires, Biblos, 2009.
- Instituto Mexicano del Seguro Social. *Informe al Ejecutivo federal y al Congreso de la Unión sobre la situación financiera y los riesgos del Instituto Mexicano del Seguro Social en 2011-2012*. México, Instituto Mexicano del Seguro Social, 2012.
- Lipovetsky, Gilles. *La felicidad paradójica*. Barcelona, Anagrama, 2011.
- Mandoki, Katya. *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México, Siglo XXI, 2006.
- Montesinos, Rafael. *Las rutas de la masculinidad*. Barcelona, Gedisa, 2002.
- Noval, María. *Nuevos modelos de identificación social y corporal*. Córdoba, Brujas, 2006.
- Taylor, Charles. *Imaginario sociales modernos*. Barcelona, Paidós, 2006.

<sup>53</sup> Véase Teresa Pérez, "Diagnóstico sobre la violencia de género y social en la ciudad de México".

<sup>54</sup> Véase, por ejemplo, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Secretaría de Educación Pública, "Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica de México".

## Hemerografía

Butler, Judith. "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista". *Debate feminista*, vol. 18, México, 1998.

*Cosmopolitan México*. México, Editorial Televisa, 1993-1999.

Lamas, Marta. "Género, diferencias de sexo y diferencia sexual". *Debate feminista*, vol. 20. México, 1999.

*Madame*. Mañana, México, 1950-1959.

Palomar, Cristina. "Las mujeres en la producción de la nación". *Política y Cultura*, núm. 25. México, 2006.

Pinto, Wilbert. "Historia del feminismo", *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, núm. 225. Mérida, 2003.

Quiroz, Mario. "La matriz familiar en la era de la 'mundialización'". *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, vol. 7, núm. 1. Caracas, 2001.

*Vanidades Continental*. Publicaciones Continentales. México, 1961-1999.

*Vanidades México*. Editorial Televisa. México, 1992-1999.

## Cibergrafía

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. "Sector editorial de revistas. Revistas mexicanas". <<http://www.caniem.org/archivos/estadistica/resumendecifrasderevistas2013.pdf>> (consultado 15 de julio de 2013).

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. "Estadísticas básicas de la cultura en México". <[http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones\\_sic/ebcmV2.pdf](http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones_sic/ebcmV2.pdf)> (consultado 15 de agosto de 2013).

Editorial Televisa. "Revistas". <<http://www.editorialtelevisa.com.mx/#>> (consultado 12 de septiembre de 2013).

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Secretaría de Educación Pública. "Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica de México". <[http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio\\_violencia\\_genero\\_educacion\\_basica\\_Part1.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf)> (consultado 25 de septiembre de 2013).

Grupo Editorial Notmusa. "Notmusa-15a20". <<http://sitekreator.com/tvnotas/15a20-com-mx.html>> (consultado 14 de septiembre de 2013).

Hernández, Guadalupe *et al.* "Cronología de México por presidentes". <<http://www.azc.uam.mx/csh/sociologia/sigloxx/cronologiademexico.html>> (consultado 10 de septiembre de 2012).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. "Características educativas de la población –Distribución porcentual de la población de 15 o más años por nivel educativo, para cada sexo, 1960 a 2010". <<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=meduog&s=est&c=26364>> (consultado 10 de enero de 2012).

\_\_\_\_\_. "Censos y conteos de población y vivienda". <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/default.aspx>> (consultado 9 de enero de 2012).

\_\_\_\_\_. "Cuantificando la clase media en México: un ejercicio exploratorio". <[http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/Investigacion/Experimentales/clase\\_media/presentacion.aspx](http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/Investigacion/Experimentales/clase_media/presentacion.aspx)> (consultado 22 de septiembre de 2013).

- Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México. "Cronología integrada del movimiento de mujeres en México (1910-2010)". <[http://www.inehrm.gob.mx/pdf/cronologia\\_mujer.pdf](http://www.inehrm.gob.mx/pdf/cronologia_mujer.pdf)>(consultado 10 de junio de 2013).
- Juega, Juan. "Nota sectorial: el sector editorial mexicano. Oportunidades para las industrias gallegas". <<http://www.clustergrafico.com/files/sectoreditorailMexico.pdf>>(consultado 15 de julio de 2013).
- López, Heriberto. *Los niveles socioeconómicos y la distribución del gasto*. <<http://www.amai.org/NSE/NivelSocioeconomicoAMAI.pdf>> (consultado 10 de octubre de 2012).
- Padrón Nacional de Medios Impresos- "Cosmopolitan"- <[http://pnmi.segob.gob.mx/PNMP\\_resultadosmi.php?idr=666&medio=3](http://pnmi.segob.gob.mx/PNMP_resultadosmi.php?idr=666&medio=3)>(consultado 14 de enero de 2011).
- \_\_\_\_\_. "Vanidades". <[http://pnmi.segob.gob.mx/PNMP\\_resultadosmi2.php?idr=642&medio=3](http://pnmi.segob.gob.mx/PNMP_resultadosmi2.php?idr=642&medio=3)> (consultado 14 de enero de 2011).
- Pérez, Teresa. *Diagnóstico sobre la violencia de género y social en la ciudad de México*. <[http://cedoc.inmujeres.gob.mx/OVS/ovs\\_df1.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/OVS/ovs_df1.pdf)>(consultado 30 de marzo de 2013).
- Ramírez, Clara y Óscar Fresneda. "La familia colombiana: ¿crisis o renovación?". <<http://www.cid.unal.edu.co/observatorio/pdfs/boletin10.pdf>> (consultado 12 de junio de 2013).
- The Middle Class. "What is the middle class?". <<http://themiddleclass.org/about>> (consultado 22 de septiembre de 2013).
- Universidad Nacional Autónoma de México. "III. Consumo cultural en México". <<http://www.dgpu.unam.mx/PDF%C2%B4s/III%20Consumo%20cultural.pdf>> (consultado 15 de agosto de 2013).



DANIEL ALLEN CHÁVEZ\*

## Conservadurismo y derechas en la historia de México

En este segundo tomo del libro *Conservadurismo y derechas en la historia de México*, coordinado por Erika Pani, se analizan las figuras y partidos típicos del conservadurismo mediante ensayos realizados por varios autores. Hay una agrupación cronológica que abarca desde el fin de la Revolución a partir de la figura de Emilio Rabasa hasta los movimientos conservadores de la década de 1960, además de obras análogas a este marco temporal que tratan acerca de la secularización de la derecha y el papel que desempeña la Iglesia católica.

El primer ensayo de Charles A. Hale (1930-2008), "Emilio Rabasa: liberalismo, conservadurismo y revolución", se centra en la figura de Rabasa como gobernador dentro del régimen porfirista, además de su integración en el gobierno posrevolucionario, así como su papel en la búsqueda de inversiones extranjeras en detrimento de un completo análisis de su obra literaria. En dicha obra se consolidó como ideólogo apologista del régimen porfiriano que le significó ser tildado de "reaccionario", aspecto cuya inclusión hubiese sido más pertinente por la coordinadora al estar en mejor concordancia con los temas del libro y que se incluye en la última obra de Hale, "Emilio Rabasa y la supervivencia del liberalismo porfiriano: el hombre, su carrera y sus ideas, 1856-1930".

El segundo tema tratado se titula "Conservadores liberales: Luis Cabrera y José Vasconcelos, reaccionarios y tránsfugas de la Revolución", de Luis Barrón, en el que las carreras de ambas figuras, *liberalistas* de ideas contrarias tanto al Partido Nacional Revolucionario como entre sí –a pesar de ello–, se agrupan con la misma denominación de "reaccionarios" o, en palabras de Barrón, "partían de que la base de la sociedad era el individuo y que se debían proteger sus derechos limitando los poderes del Estado" (p. 462).

Pani, Erika (coord.).  
*Conservadurismo  
y derechas en la  
historia de México*,  
tomo II. México,  
Fondo de Cultura  
Económica, 2009.,  
pp. 397-683.

\* Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora.

Esta diferencia radica en que Vasconcelos veía a la raza como el elemento fundamental de la identidad nacional, evidenciado en su obra *La raza cósmica*.

Es difícil clasificar a estos hombres con la definición prerrevolucionaria de conservadores (en el sentido de afiliaciones anteriores a la Guerra de Reforma, esencialmente el monarquismo), pues si bien Cabrera se oponía al sistema democrático asumido, además de la formación de sindicatos, tenía una ideología claramente liberal individualista propia de la Revolución Francesa. Asimismo, él era un fiel maderista, por lo cual se le integró en el heterogéneo grupo de reaccionarios.

Es notable que tanto Cabrera como Vasconcelos eventualmente renunciaron a diversas ofertas de reanudar sus carreras políticas; en cambio, prefirieron seguir publicando sus obras en entornos aislados del juego político, relegándose así a un papel de “teoristas” del conservadurismo. A partir de ello, es natural apreciar la inclusión de este ensayo con apoyo en presentar a ambos actores como quienes formarían las bases ideológicas de la naciente derecha. Desafortunadamente, Becerros hace un excesivo hincapié en la ulterior radicalización de Vasconcelos, inspirado en los fascismos europeos, en lugar de su etapa más fértil como maderista partidario de Obregón.

En el tercer artículo de investigación, “Entre la Revolución y la reacción: los dilemas políticos de la derecha”, Elisa Servín trata el conservadurismo como entidad ideológica formada por agrupaciones que participan de manera activa en la política nacional, en vez de definir biográficamente a los fundadores de dichas ideologías. Tras un rápido repaso de las consecuencias políticas del asesinato de Obregón que concluyen en la consolidación de un grupo autodenominado “heredero” de la Revolución, Servín detalla la lenta consolidación de una ideología considerable como “derecha”, fundamentada en gran parte por Vasconcelos e inicialmente manifestada mediante presiones al gobierno conformadas por grupos de choque, las insuficientes revueltas campesinas, luchas políticas a partir de partidos y otros recursos que añadidos al apoyo de la Iglesia Católica finalizarían con la formación del Partido Acción Nacional.

Quizá la aportación de mayor relevancia en este ensayo es la descripción de cómo la derecha pudo consolidarse gracias a influencias externas, en un principio tanto por el de las ideologías fascistas que fascinaron mucho a Vasconcelos, como por el triunfo de la Revolución Cubana y el inicio de la Guerra Fría que permitieron la unión de grupos conservadores de diversas posturas con una actitud de rechazo al comunismo. De esta información se infiere,

aunque Servín no es explícita, que las ideologías nacionales y en especial las conservadoras se tornaron para el siglo xx mucho más maleables ante las influencias indirectas del extranjero. Ya no se trata del liberalismo francés permeando en la mente de los criollos ilustrados o del debate dado en las clases políticas en la época de la Reforma entre el modelo imperial europeo y el neoliberalismo estadounidense, sino de una discusión mucho más universal en la que se integran todos los grupos sociales en una decisión entre dos extremos ideológicos (fascismo y comunismo) y luego entre dos bloques políticos (el capitalismo estadounidense y el comunismo de la ex Unión Soviética).

Dicha situación es hasta cierto punto tratada en el curiosamente llamado “El lado oscuro de la Luna. El movimiento conservador de 1968”, de Ariel Rodríguez Kuri, quien busca “reconstruir algunos argumentos de las personas, grupos y organizaciones [...] que se mostraron conformes y apoyaron explícitamente la política del presidente Gustavo Díaz Ordaz frente a la protesta de los estudiantes y sus aliados” (p. 512). Esto se asemeja a los motivos utilizados por los represores del movimiento estudiantil francés: la unión de grupos radicales como trotskistas, maoístas y anarquistas dentro del cuerpo estudiantil fomentó una respuesta negativa del ámbito conservador, pues en estos grupos se veía una amenaza de descomposición del orden social que ameritaba una presencia militar para contenerla. Quizá estos temores se fundamentaron en las luchas internas dentro del bando republicano durante la Guerra Civil Española.

La quinta obra contenida en el libro es *El fin del consenso autoritario y la formación de una derecha secularizada*, de Soledad Loeza, en el que —a raíz del papel que desempeña el Partido Acción Nacional como primer partido de oposición exitoso desde la Revolución— se analiza su modernización causada por el desprestigio que se dirigió al presidencialismo durante la década de 1960 a causa de la represión infligida sobre el llamado *Movimiento del 68*.

Le sigue la investigación de Jean Meyer, “La Iglesia católica en México, 1929-1965”, que analiza el papel político desempeñado por la Iglesia en el Estado supuestamente laico, desde los conflictos de religión hasta el apoyo que proporcionó a los movimientos anticomunistas, incluida la contradicción del apoyo al franquismo español al mismo tiempo que el rechazo a Hitler por sus convicciones protestantes.

El último artículo se llama “Derecho natural versus Estado revolucionario: el iusnaturalismo en tres juristas conservadores del siglo xx”, del integrante de la Escuela Libre de Derecho Jaime del

Arenal Fenochio, quien sigue la trayectoria profesional de Gómez Morín, González Luna y de Preciado Hernández como opositores al Estado mexicano autoritario mediante sus tratados en el derecho natural de inspiración cristiana.

VALERIA S. CORTÉS HERNÁNDEZ\*

## Para la historia de la historiografía en México

Desde mediados del siglo pasado el quehacer del historiador (perspectivas teóricas, estrategias metodológicas –heurística, objeto de estudio, elección de fuentes–, argumentación, manejo de discursos y un largo etcétera) ha sido a su vez objeto de estudio de historiadores propiamente dichos, filósofos, docentes y otros estudiosos interesados en la urdimbre del discurso que explica no sólo el pasado de una amplísima gama de las acciones humanas, sino también la naturaleza del *hombre*. Sin duda la diversidad de miradas ha generado un amplio abanico en la visión de lo que debe entenderse por historiografía, además de los distintos temas que han preocupado al quehacer histórico.

En la antología preparada por Evelia Trejo Estrada,<sup>1</sup> *La historiografía del siglo xx en México*, se parte de un concepto como producto académico y que la ocupa: la escritura de la historia –“el asunto de las diferentes maneras de presentar el pasado”–; es la piedra de toque que determina la elección de los textos que aquí se incluyen, 17 en total, clasificados en tres apartados específicos: “Recuentos”, “Perspectivas teóricas” y “Reflexiones”. Cada uno contiene escritos realizados por importantes autoridades de la materia, gracias a esta antología son accesibles, pues de otra forma costaría un gran esfuerzo consultarlos en tanto que algunos datan de publicaciones de la segunda mitad del siglo pasado, ediciones hoy discontinuadas y sólo accesibles en hemerotecas y bibliotecas especializadas. Luis González y González, Luis Villoro, Álvaro Matute,

Trejo Estrada,  
Evelia.  
*La historiografía  
del siglo xx en  
México*. México,  
Universidad  
Nacional  
Autónoma de  
México, 2010.

\* Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

<sup>1</sup> Doctora en historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, es investigadora titular del Instituto de Investigaciones Históricas, miembro del Seminario de Historiografía Mexicana y profesora de la carrera de historia en la citada facultad. Sus investigaciones se han centrado en el campo de la historiografía y la historia de las ideas. Ha participado en libros colectivos y publicaciones personales.

Enrique Florescano, Miguel León Portilla y Guillermo Zermeño son algunos de los autores aquí considerados y varios de ellos colaboran con distintos ensayos en más de un rubro de esta compilación. La organización de la obra refleja el interés de la autora por recuperar las concepciones, hipótesis y problemas que definieron los afanes de historiadores por vocación o profesión durante el siglo xx mexicano para explicar nuestro pasado.

La antología organizada por Evelia Trejo es valiosa en sí por el compendio de miradas sobre el quehacer historiográfico en México; de consulta obligada tanto para el estudiante del noble oficio de historiador como para el docente de la teoría de la historia, la historiografía general y el análisis historiográfico propiamente dicho, y es que su perspectiva está forjada en el crisol que proporciona la muy dilatada experiencia docente, la investigación y el persistente análisis crítico; consciente como está de que, actualmente, el interés por la historia de la historiografía es una asignatura que llegó para quedarse en la formación del historiador en México, considera necesaria la reflexión sobre el propio quehacer, el cual ha propiciado una atención especial a la producción historiográfica del siglo xx en la que, hoy en día, según sus propias palabras, se hace preciso “señalar límites, apreciar sus alcances, pronunciarse en torno del ‘deber ser’ en la tarea del historiador”.<sup>2</sup>

En cuanto a la organización de la obra, “Los recuentos” es el primer apartado compuesto por siete escritos cuyo propósito común es dar noticias “acerca de cómo adquirió forma la historiografía del siglo xx en México”,<sup>3</sup> es decir, cada uno tiene como eje central la reflexión acerca del estado que guardó y los problemas que enfrentó la producción historiográfica en un momento determinado. En este bloque se consideran trabajos de Wigberto Jiménez Moreno, Enrique Florescano, Miguel León Portilla, Álvaro Matute, Luis González y González, José María Muriá y Evelia Trejo.

En el segundo bloque (también formado por siete textos), titulado “Las perspectivas teóricas”, se muestran algunos de los principales planteamientos teórico-filosóficos y paradigmas metodológicos que fueron usados por los historiadores del siglo x; destaca la mención del positivismo y el marxismo que, si bien heredados del siglo xix, fueron retomados bajo perspectivas contemporáneas, sobre todo en las décadas 70 y 80. Este apartado inicia con un breve conjunto de reflexiones en torno a algunas “consideraciones sobre la

<sup>2</sup> Evelia Trejo, *La historiografía del siglo xx en México*, pp. 13-14.

<sup>3</sup> Evelia Trejo, *op. cit.*, p. 18.

verdad histórica”: se trata de un debate en el que participan Edmundo O’Gorman, Alfonso Caso y Ramón Iglesias; a continuación desfilan trabajos particulares de Luis González y González, Álvaro Matute, Gloria Villegas, Andrea Sánchez Quintanar y Guillermo Zermeño; el séptimo texto también es un trabajo colectivo, producto del Seminario de Historia de las Mentalidades,<sup>4</sup> titulado “Crítica y crisis de la historiografía contemporánea”.

Finalmente, el último apartado, con el sugerente título de “Reflexiones”, está compuesto por cuatro trabajos seleccionados por la compiladora en tanto que detallan “el deber ser del historiador, su responsabilidad ante las herencias recibidas, el riesgo de ejercer la profesión en determinadas condiciones o el reto a plantearse alternativas nuevas para experimentar la relación con el pasado”.<sup>5</sup> Los autores aquí convocados son Luis Villoro, José Antonio Matesanz, Enrique Florescano y Antonio García de León.

De ninguna forma es una antología que pretenda abarcar todos los temas, las aportaciones o los autores preocupados y ocupados por los puntos esenciales del quehacer del historiador, del teórico de la historia o del filósofo de ésta. El lector especializado echará en falta perspectivas, paradigmas, enfoques y problemas teóricos, temáticos o metodológicos. Es obvio que la intención principal de este libro es, por un lado, contribuir en el recuento y análisis de las reflexiones realizadas durante la centuria pasada y, por otro, mantener vigente el interés, la crítica y la evaluación de las formas de escribir historia, de dar significación y de explicar el pasado. Es al mismo tiempo una invitación a retomar textos, autores y problemas que pueden considerarse de consulta obligada, y una provocación para rebuscar, rescatar y plantear en la mesa de discusión del análisis de la historia de la historiografía mexicana, afortunadamente muy vasta. Así lo sugiere la amplia bibliografía que cierra la obra.

El libro que nos ocupa no es por mucho un trabajo aislado; el esfuerzo por recuperar y estudiar las reflexiones en torno del quehacer de la historia en México ha venido generando producciones de muy alto alcance. Entre algunos ejemplos dignos de mención está el amplio producto del esfuerzo de Juan A. Ortega y Medina (1997) por reflexionar acerca del quehacer de quien está interesado en cuestionar la acción humana pasada con el fin de comprender el presente, invitando así a asumir la obra del historiador más que

<sup>4</sup> Este evento académico tuvo lugar en el Instituto Nacional de Antropología e Historia en 1989 y su producto fue publicado en el boletín *Antropología*.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 22.

“como minas de datos” con un cierto orden, como un objeto de estudio autónomo y profundo, por su planteamiento y la importancia del autor como autoridad en la materia. La citada obra es ya un clásico y forma parte de *La colección de historiografía mexicana*, un proyecto que contó con la colaboración entusiasta de un numeroso grupo de profesionales del quehacer histórico en un amplio espacio temporal que abarcó desde el siglo xv al siglo xx.<sup>6</sup> Por otro lado está *Historiografía crítica, una reflexión teórica* (2001), de Silvia Pappe, quien con la colaboración didáctica de María Luna elaboraron un texto profundo, sin duda producto de la experiencia académica que les ha generado el posgrado en historiografía que se imparte en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco. Uno más, de recientemente factura, es el texto generado como trabajo colectivo de la Cátedra Edmundo O’Gorman,<sup>7</sup> titulado *Teoría de la historia* (2011): se trata del primer volumen, el cual explica la interesante labor de este espacio académico que se ha publicado con la coordinación de Alfonso Mendiola y Luis Vergara,<sup>8</sup> ambos miembros del Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana. En el prefacio de esta primera entrega se advierte que ya se trabaja en un siguiente volumen, bajo la batuta de académicos del Instituto de Investigaciones Históricas.

Finalmente, la obra que aquí se reseña contribuye a dimensionar y comprender por qué sabemos lo que sabemos de nuestro pasado. Vale la pena advertir que este libro fue editado en 2010, aunque hasta 2013 fue puesto al alcance del público. Cosas de procesos editoriales y administrativos.

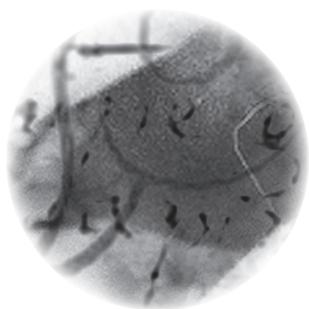
<sup>6</sup> Juan A. Ortega y Medina y Rosa Camelo (coordinación general), *Historia Mexicana*, cinco volúmenes.

<sup>7</sup> Evento académico interinstitucional convocado por la Universidad Iberoamericana y el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México, hoy vigente.

<sup>8</sup> Alfonso Mendiola y Luis Vergara (coords.), *Cátedra Edmundo O’Gorman. Teoría de la historia*, volumen 1.

## Bibliografía

- Medina, Juan A. y Rosa Camelo (coordinación general). *Historia Mexicana. Colección Historiografía Mexicana*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.
- Mendiola, Alfonso y Luis Vergara (coords.). *Cátedra Edmundo O'Gorman. Teoría de la Historia*. Vol. 1. México, Universidad Iberoamericana/Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.
- Ortega y Medina, Juan A. y Rosa Camelo. *Historia Mexicana*. Cinco volúmenes. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- Pappe, Silvia. *Historiografía crítica. Una reflexión teórica*. Colaboración didáctica de María Luna Argudín. México Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco, 2001.
- Trejo, Evelia. *La historiografía del siglo xx en México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2010.



## Colaboradores

### **Martín Hidalgo Martínez**

Licenciado en sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, pasante del posgrado en historiografía en la misma institución y pasante en letras hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

**martilhid@gmail.com**

### **Ana Pineda Cruz**

Licenciada en sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco y pasante del posgrado en enseñanza de la historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente labora como profesora de historia de México e historia universal en el nivel medio superior.

### **Mónica Elena Ríos**

Mixteca originaria de Santo Domingo Tonalá, Oaxaca. Miembro de la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México (Red-IINPIM, A.C.). Es especialista en historia del arte por la Universidad Nacional Autónoma de México, en la cual recibió la beca para estudiantes indígenas que otorga el Programa Universitario México Nación Multicultural. Especialista en literatura mexicana del siglo xx, egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Actualmente cursa en dicha universidad la maestría en literatura mexicana contemporánea.

**moer\_8o@yahoo.com**

### **Ezequiel Maldonado López**

Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Titular C Líneas de investigación: "La narrativa testimonial: una expresión estética latinoamericana"; "El testimonio indígena en el México contemporáneo. Desde la visión de los vencidos a la Nueva palabra". Actividades recientes: Editor junto con Francisco Amezcua del libro *Arguedas: la palabra que embruja*.

*Un centenario con todas sus sangres*. Julio de 2013. Editor del No. 43, con Fernando Martínez, de *Tema y Variaciones* "Huerta y Revueltas: el lado gozoso y el moridor", con una separata a color, 22 carteles diseñados por alumnos de Ivonne Murillo, cyAD. Nov. de 2014.

**male@correo.azc.uam.mx**

### **Beatriz González Ortuño**

Licenciatura en Neurolingüística, maestría en Psicobiología, Universidad Nacional Autónoma de México. Co-autora del libro: *Afasia. De la teoría a la práctica*, Ed. Médica Panamericana. Catedrática en el Colegio Superior de Neurolingüística y Psicopedagogía. Miembro de la AMCAOF, de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología, del Colegio Mexicano de Neuropsicología, y del Consejo Mexicano de Terapistas en Comunicación Humana A.C.

**beagonort@gmail.com**

### **Paola González Lázaro**

Licenciatura en Neurolingüística, maestría en Lingüística Hispánica, Universidad Nacional Autónoma de México. Co-autora del libro: *Afasia. De la teoría a la práctica*. Colaboradora de la National Aphasia Association. Miembro de la Asociación Mexicana de Comunicación Audiología Otoneurología y Foniatría, de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología, y del Consejo Mexicano de Terapistas en Comunicación Humana A.C.

**paolagl@gmail.com**

### **Alfredo Durand Rivera**

Médico Cirujano y Partero egresado del Instituto Politécnico Nacional, con Maestría en Neurociencias por la Universidad Nacional Autónoma de México, Investigador en Ciencias Médicas del Instituto Nacional de Rehabilitación.

Cuento con 43 publicaciones en revistas internacionales y nacionales, soy parte del comité editorial de la Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría. Director de más de 14 tesis a nivel licenciatura y de especialidad y he participado en más de 58 congresos internacionales y nacionales.

**alfredo.durand@gmail.com**

### **Celia Reyes Legorreta**

Laboratorio de Neuroprotección. Torre de investigación, Instituto Nacional de Rehabilitación.

**Efrén Alatorre Miguel**

Laboratorio de Neuroprotección. Torre de investigación, Instituto Nacional de Rehabilitación.

**Germán Mendoza Barrera**

Estudiante de medicina, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México.

**Aline Hilary González Vargas**

Aline Hilary González Vargas es Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha presentado investigaciones sobre lenguas indígenas y adquisición del lenguaje en congresos nacionales e internacionales. Tiene experiencia laboral en investigación, problemas de lenguaje, lenguas indígenas y edición.

**aline333@hotmail.com**

**Zughey Zamacona Ochoa**

Estudió la Maestría en Lingüística Aplicada (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México) y la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México). Debido a su gusto por la lingüística, también ha participado en proyectos de investigación sobre lenguas indígenas y ha presentado trabajos como ponente en congresos nacionales e internacionales. Actualmente imparte el curso de Español como Lengua Escrita en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

**zuzumanik@yahoo.com.mx**

**Alejandro José De la Mora Ochoa**

Es doctor en Antropología. Antropología lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Nacional Autónoma de México. Coordina el Seminario de lenguas otomanques y el proyecto Test para evaluar el lenguaje típico en niños preescolares DLT 4-4:11 (PIFFYL 2010018) Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Nacional Autónoma de México.

**axdelamora@gmail.com**

**Gabriela Carolina Aquino Hernández**

Pasante de la Licenciatura en lengua y literaturas hispánicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

**caro\_aleph@hotmail.com**

**Hugo Corona Hernández**

Licenciado en lengua y literaturas hispánicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

**zeusperrus@hotmail.com**

**Edith Fuentes Soriano**

Pasante de la Licenciatura en lengua y literaturas hispánicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

**edith.tyr@gmail.com**

**Verónica Guzmán Enríquez**

Licenciada en lengua y literaturas hispánicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

**veronicaguzmane@gmail.com**

**Pedro Antonio Ortiz**

Pasante de la Licenciatura en lengua y literaturas hispánicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

**cucharatero@gmail.com**

**María José Rocha Castillo**

Pasante de la Licenciatura en lengua y literaturas hispánicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

**majo.rocha.del.castillo@gmail.com**

**Talía V. Román López**

Licenciada en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

**talia.viann@gmail.com**

**Mariana Tlapanco Martínez**

Pasante de la Licenciatura en lengua y literaturas hispánicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

**marianatlap@gmail.com**

**Jonathan Daniel Vielma Hernández**

Pasante de la Licenciatura en lengua y literaturas hispánicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

**psy\_viel@hotmail.com**

**Uriel Iglesias Colón.**

Licenciado en letras clásicas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha realizado estudios en la Universidad de California, Irvine, y en el Instituto Superior de Estudios Eclesiásticos. En 2007 ganó el primer lugar en el *Encuentro de Investigación* convocado por la DGIRE. Ha impartido diferentes ponencias en la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma de Querétaro y colaboró en el proyecto “El sermón en España y América en los siglos XVI al XVIII”.

**uriel2588@hotmail.com**

**Javier Torres Medina**

Estudios de licenciatura en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y maestría en la Facultad de Filosofía y Letras. Maestro y doctor en Historia por El Colegio de México, con la tesis doctoral *La supervivencia de un régimen: Hacienda y política durante el primer centralismo en México. 1835-1842*. Con el mismo trabajo obtuvo mención honorífica en el Premio Francisco Javier Clavijero a la mejor tesis de Historia (Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2009). Profesor en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, desde 1985, y del Tec de Monterrey, desde 1994. Ha publicado artículos especializados sobre temas de historia económica y autor del libro (en prensa) *Centralismo y reorganización: La Hacienda Pública y la administración durante la Primera República Central de México, 1835-1842* (Instituto Mora).

**jtm@itesm.mx**

**Fábio da Silva Sousa**

Hace doctorado en la Universidade Estadual Paulista/UNESP, São Paulo, Brasil, con beca de la fundação de Amparo A pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP. autor del libro “Operários e Camponeses. A Repercussão da revolução Mexicana na Imprensa Operária Brasileira (1911-1918)” y investigador del Grupo de Pesquisa CNPQ História Visual, Artista e Intelectuais

**fabiosilvasousa@hotmail.com**

**Ociel Flores Flores**

Doctorado y Diplôme d’Études Approfondies en Littérature Générale et Comparée, en la Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III. Maestría en Lenguas y Literaturas Eslavas, en la Universidad de Sofía, Bulgaria. Especialización en Filología Hispánica, en el Centro de Cooperación Iberoamericana, Madrid. Fullbright Seminar on Contemporary American Literature, University of Louisville, Ken-

tucky. Especialización en *Desarrollo de Habilidades Docentes* en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey-Campus Estado de México. Especialización en Lingüística Aplicada, Instituto Francés de A. Latina, México. Licenciatura en Letras Modernas, Universidad Nacional Autónoma de México. Trabaja actualmente como profesor-investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco y prepara la *Habilitación para Dirigir Tesis de Doctorado* en la Universidad de Estrasburgo, Francia.

**ociel\_f@yahoo.com**

### **Margarita Palacios**

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

**margarita.palacios@prodigy.net.mx**

### **Abel Pérez Ruiz**

Doctor en estudios sociales egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa y académico de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098. Actualmente coordina el Seminario Permanente de "Gestión y cultura escolar", que incluye académicos y estudiantes de licenciatura y de posgrado de la Unidad UPN 098.

**abe28ruiz@gmail.com**

### **Rosa Emilia Valdés Carrasco**

Licenciada en administración egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México y en educación por la Universidad Pedagógica Nacional, académica de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098, y maestrante de la maestría en educación básica de la unidad UPN, Unidad 098.

**emiliavalcar@outlook.com**

### **Carolina Robles Salvador**

Profesora investigadora y miembro del área de análisis y prospectiva del diseño y se halla adscrita al Departamento de Investigación y Conocimiento, CYAD-Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Sus temas de investigación: género, política pública, prospectiva, cambio cultural. También ha sido secretaria académica del posgrado en diseño (2007-2009), consejera divisional (2012), consejera académica y miembro del Colegio Académico (2013).

**crs@correo.azc.uam.mx**

## ¿Quiénes somos?

La revista *Fuentes Humanísticas* es desde 1990 un espacio editorial del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Su objetivo es difundir los resultados de su colectivo académico y establecer un diálogo con investigadores nacionales y del extranjero, del ámbito de las humanidades. Las temáticas y líneas de investigación que orientan su actividad son, esencialmente: historia, historiografía, literatura, lingüística, estudios culturales, educación y comunicación. En el año 1993 la Universidad de Guadalajara, en el marco de la Feria Internacional del Libro, otorgó la **Mención Honorífica Premio Arnaldo Orfila Reyna** a *Fuentes Humanísticas* como Revista de Difusión Cultural.

*Fuentes Humanísticas* incluye monografías, artículos, ensayos, reseñas y crónicas breves. Mismos que son dictaminados por tres evaluadores. El contenido inicia, generalmente con un dossier temático al que siguen diversas secciones. La revista se edita en idioma español, con una periodicidad semestral; el público al que se dirige está formado por investigadores, docentes y estudiantes de nivel superior y posgrado. Formamos parte del índice de Revistas **Latindex** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).

El primer número apareció en 1990 con su nombre original: *Fuentes*, el cual hacía referencia a los materiales base que dan sustento a una investigación; sin embargo, éste fue modificado debido a que ya existía otra publicación periódica registrada con ese nombre, por lo cual se acordó llamarla *Fuentes Humanísticas*, a partir del número 4, en el año 1992. Esta revista representa dos décadas de resultados de investigación y vinculación entre especialistas de las humanidades; a la fecha se han publicado 45 números, de los cuales tres han sido dobles (15/16, 21/22, 25/26).

A lo largo de su historia *Fuentes Humanísticas* ha tenido tres cambios fundamentales, que han dado lugar a tres periodos:

	Periodo	Del número	Coordinadores
1°	1990-1994	1 al 9	Marcela Suárez Sandro Cohen Silvia Pappé Alejandra Herrera
2°	1994-2004	10 al 29	Antonio Marquet
3°	2004-2010	30 al 34 35 al 41	José Ronzón Margarita Alegría
4°	2010	A partir del 42	Teresita Quiroz Ávila

- 1° En un principio, la revista *Fuentes Humanísticas* se formó como una miscelánea, sin secciones definidas, en la que predominaban artículos de tema literario. Tenía un formato carta (21x28 cm) e incluía ilustraciones.
- 2° A partir de 1994, en el número 17, la revista agrega a la miscelánea un dossier temático dedicado a Quebec. En este periodo se incrementa también la presencia de artículos sobre historia e historiografía, cambio que se hace evidente en el número 20.
- 3° Para 2004, el número 30 cambia su formato a medio oficio y elimina las ilustraciones. Al mismo tiempo, el dossier temático se consolida como la parte fundamental de la publicación y se separan las secciones por líneas de investigación. Para esta tercera etapa, 25% de los artículos corresponden a análisis históricos.
- 4ª Época En 2011, la revista llegó a su número 42, en el cual hubo cambios tanto en el diseño de la portada como en el de los interiores, se celebraron 20 años de trabajo ininterrumpido y arrancó la versión electrónica de la misma.

## Reglas de funcionamiento *Fuentes Humanísticas*

### OBJETIVOS

La revista *Fuentes Humanísticas* es un espacio editorial del Departamento de Humanidades, perteneciente a la División de Ciencias Sociales y Humanidades, que permite el diálogo entre los investigadores nacionales y del extranjero de las distintas disciplinas que integran el campo humanístico. Sus objetivos son los siguientes:

- Enriquecer el ámbito de las humanidades a través de la publicación de resultados de investigación, que aporten elementos a la discusión académica en las diversas disciplinas humanísticas. Los géneros se especifican en el siguiente apartado.
- Estimular, en este contexto, la expresión e intercambio de ideas entre pares.

### CARACTERÍSTICAS: CONTENIDO Y ESTRUCTURA

- Como vehículo de comunicación del Departamento de Humanidades, la revista *Fuentes Humanísticas* abre un espacio de discusión y valoración con base en el quehacer académico, para lo cual se apoya en la estructura y estrategias de funcionamiento de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- En este contexto, el dominio temático de la revista se relaciona con las disciplinas y líneas de investigación propias del trabajo académico departamental: historia, historiografía, literatura lingüística, educación, comunicación, cultura y estudios culturales.
- La revista se conforma con textos especializados: monografías, artículos y ensayos, que son dictaminados por especialistas. Incluye también un apartado en el que se publican reseñas y crónicas breves.
- La publicación se edita en español, cada seis meses.
- Está dirigida a investigadores, docentes y estudiantes de instituciones de educación superior, nacionales y extranjeras, y a todos los interesados en los temas que trata.
- La publicación pertenece al ámbito de la educación superior y de posgrado.

### PROCESO DE DICTAMINACIÓN

- El material que se envíe para ser publicado en la Revista será sometido a dos predictámenes, mismos que llevarán a cabo el Editor responsable y los miembros del Consejo Editorial. El objetivo de esta primera parte del proceso es proponer a los autores algunas correcciones necesarias, antes de enviar los textos a dictamen externo. El material se asignará para su predictamen a aquellos miembros del Consejo cuya especialidad se relacione con la temática de los textos que deberán predictaminar. En caso de que las correcciones sean menores, el texto se enviará directamente a dictamen externo.
- Luego de que los autores hayan realizado las correcciones sugeridas en los predictámenes (tarea para la que se les dará aproximadamente una semana), los textos se enviarán a dictamen externo con algún especialista en la materia que traten. Si hay sugerencia de correcciones, se procederá igual que en el caso de los predictámenes.

### CRITERIOS EDITORIALES

#### Generalidades

- Los textos deberán ser **versiones definitivas e inéditas** con una extensión entre 12 y 25 cuartillas a doble espacio, en el caso de artículos y ensayos; 8 a 10 en el de crónicas o comentarios, y de tres a cinco en el de reseñas (tipo Arial de 12 puntos, aproximadamente 25 renglones y 78 caracteres por línea).
- El título del trabajo se escribirá en mayúsculas y minúsculas, sin punto final, sin subrayar y no deberá ser mayor a 15 palabras. El nombre del autor y el de la institución a la que pertenezca aparecerán al final del texto, y se anexará **nota curricular** no mayor a cinco líneas (aproximadamente 50 palabras).
- Se requiere que los temas de los artículos se apeguen a las líneas de investigación propias de las Áreas del Departamento de Humanidades (historia, historiografía, lingüística, literatura, cultura, estudios culturales, educación y comunicación).
- Los trabajos de investigación incluirán tanto en español como en inglés: título, el **resumen** con una extensión no mayor de cinco líneas, así como al menos cuatro **palabras clave**.
- Las citas textuales que excedan las cuatro líneas irán a renglón seguido y con margen izquierdo de cinco golpes (un tabulador) respecto del resto del cuerpo del texto.
- Las colaboraciones pueden ser individuales o colectivas
- Todas las páginas que integren el texto deberán estar foliadas con números arábigos consecutivos, en la parte media inferior.

### Aparato crítico

- Las notas deberán aparecer a pie de página, enumeradas progresivamente en arábigos, respetando el siguiente modelo:  
Juan Domingo Argüelles, ¿Qué leen los que no leen?, p. 27.
- Se deberá usar las abreviaturas que aparecen en la página electrónica de la revista.

### Bibliografía, hemerografía y cibergrafía

- Las fichas deberán respetar los siguientes modelos con sangría francesa:  
Almendros, Néstor. *Cinemanía: ensayo sobre cine*, 2ª edición. Barcelona, Seix Barral, 1992.
- *Si hay dos autores:*  
Hernández Monroy, Rosaura y María Emilia González Díaz. *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 2009.
- *Si hay más de dos autores:*  
Borges, Jorge Luis et al. *Antología de la literatura fantástica*. 2ª edición. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1965 (Piragua).
- *Si se trata de un autor corporativo:*  
Instituto Nacional de Bellas Artes-Museo de Arte Moderno. *Toscani al muro. 10 años de imágenes para United Colors of Benetton*. México, 1995.
- En caso de haber prologuista, compilador, coordinador, editor, anotador y/o traductor, el nombre y apellidos van después del título, precedidos de las siguientes abreviaturas: Introd., Coord., Edit., Comp. y Trad.  
Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Trad. Alberto González. México, Tusquets Editores. 2009 (Fábula)
- *Para consignar un solo volumen o tomo:*  
García Riera, Emilio. *México visto por el cine extranjero*. Vol. 1894-1969. Guadalajara, México, Era/Universidad de Guadalajara, 1987.
- *Ficha hemerográfica de revista:*  
Granados Chapa, Miguel Ángel. "El esfuerzo improductivo de la nación". *Proceso*, núm. 286. México, 27 de julio de 1982, pp. 14, 15.  
Juliano, Dolores. "Cultura popular". *Cuadernos de Antropología*, núm. 16. Barcelona, 1985.

- Ficha hemerográfica de periódico:  
García Soler, León. "A mitad del foro. Convocatoria y llamados a misa".  
*La Jornada*. México, 18 de enero de 2009. Secc. Política, p. 16, 1ª,  
2ª y 3ª cols.
- Cibergrafía (material electrónico)  
Millán, José Antonio. "La lectura y la sociedad del conocimiento". <http://jamillan.com/lacsoco.htm>. (consulta 9 de marzo de 2008)
- Modelos de fichas para casos especiales.  
Cualquier aspecto no previsto en estos lineamientos será resuelto en el seno del Comité Editorial.

## Convocatoria 2016

La revista *Fuentes Humanísticas* abre sus puertas a los investigadores de todo el mundo dedicados a las Humanidades para que envíen artículos, ensayos, reseñas y comentarios críticos para su posible publicación en las secciones:

- Historia e Historiografía
- Literatura y Lingüística
- Educación y Comunicación
- Cultura y Estudios culturales
- Mirada crítica
- Debate. Actividades y publicaciones

Dossier I Semestre 2016: "Biografía, autobiografía, memorias y testimonios". Coordinadora Rocío Romero.

Los textos se someterán a un proceso de dictaminación; deberán ser inéditos, estar escritos en español, y llevar anexo, tanto en español como en inglés: título, resumen (5 líneas) y palabras clave; además de síntesis curricular (5 líneas), así como correo electrónico, teléfono (particular, institucional y celular). No se aceptan contribuciones que estén consideradas en otras publicaciones. Los autores de los trabajos elegidos que colaborarán en distintas secciones de la revista o en el dossier, dan su consentimiento tácito para que estos se publiquen y difundan en formato impreso y electrónico. La presentación de originales se realizara únicamente vía electrónica a la dirección: **fuentes@correo.azc.uam.mx**.

Las normas editoriales se pueden consultar en: **<http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx>** y en la revista impresa.

## Próximos números



# “Literatura rusa”

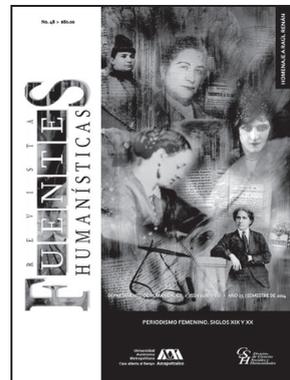
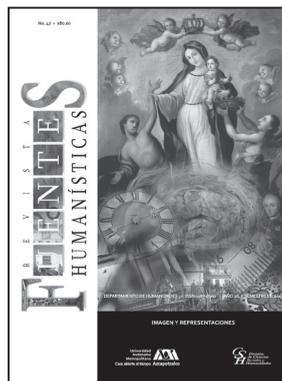
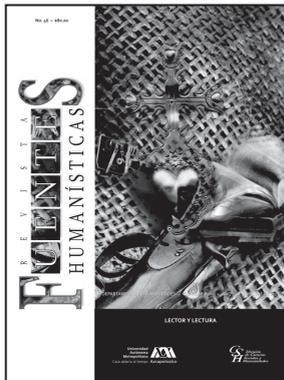
Coordinador Vladimiro Rivas  
I Semestre 2015

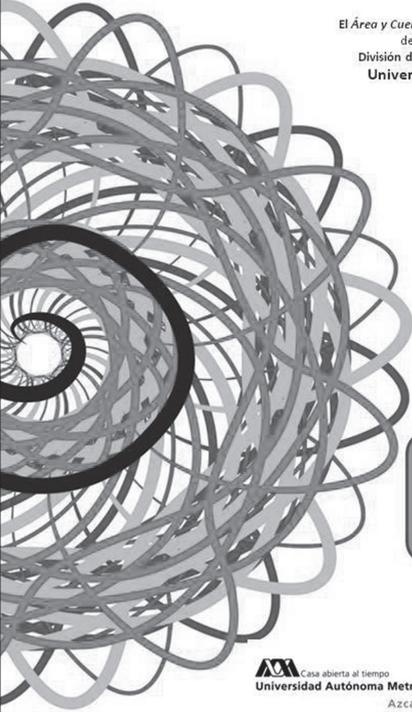


# “Sexualidad, enfermedad, muerte y poder”

Coordinadora Carmen Valdés  
II Semestre 2015

La Revista *Fuentes Humanísticas* se congratula con el nombramiento del Dr. J. Carlos Vizquete Mendoza, miembro del Comité Editorial y asesor externo, como Vicedecano de Ordenación Académica en la Universidad de Castilla-La Mancha.





El Área y Cuerpo Académico *Historia y Cultura en México*  
del Departamento de Humanidades  
División de Ciencias Sociales y Humanidades de la  
**Universidad Autónoma Metropolitana**  
Unidad Azcapotzalco



**III**  
**Congreso Internacional de Estudios Culturales:**  
*Análisis y Crítica*

Ciudad de México, 1 al 3 de septiembre de 2015

Ejes Temáticos

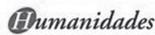
- Literatura, cultura y sociedad.
- Globalización como fenómeno cultural.
- Memoria y representaciones del pasado.
- Desarrollo sustentable y cultura.
- Lo urbano: ciudades y multitudes.
- Redes sociales y nuevos vínculos de comunicación.
- Relaciones sociales: emociones, sentimientos y creencias.
- Deporte y tiempos de ocio.
- Fronteras, movilizaciones humanas y derechos.
- Violencia, medios y cultura popular.

Las personas interesadas deberán remitir tanto el **resumen** como la **ponencia completa** antes del **30 de enero de 2015**, a la dirección del correo electrónico del Congreso:  
[ceculturales@correo.azc.uam.mx](mailto:ceculturales@correo.azc.uam.mx)

Puede consultar las modalidades de inscripción, cuotas de recuperación y más información en la página del Congreso:  
[www2.azc.uam.mx/CIEC](http://www2.azc.uam.mx/CIEC)  
Correo Electrónico: [ceculturales@correo.azc.uam.mx](mailto:ceculturales@correo.azc.uam.mx)

 Casa abierta al tiempo  
**Universidad Autónoma Metropolitana**  
Azcapotzalco

 División de Ciencias Sociales y Humanidades

 Humanidades

 ÁREA Y CUERPO ACADÉMICO HISTORIA Y CULTURA EN MÉXICO



# RUMBOS DE LA LINGÜÍSTICA V

— 3 — CONVOCATORIA — 4 —

El **Seminario de Lenguas Otomangues** de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y del Departamento de Humanidades de la UAM Azcapotzalco

## INVITA

A investigadores y estudiantes de lingüística a participar en el

### COLOQUIO: RUMBOS DE LA LINGÜÍSTICA V

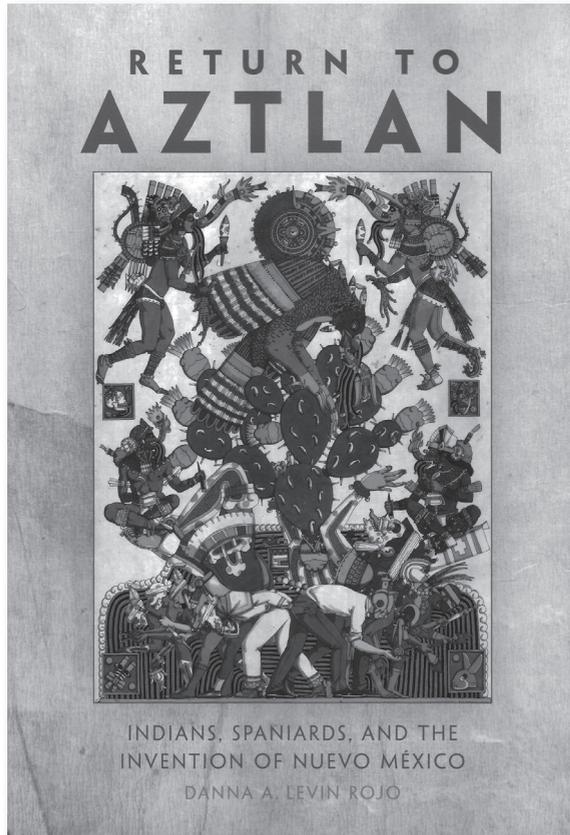
#### Bases

- I. Se podrán inscribir trabajos individuales o colectivos en cualquiera de las siguientes disciplinas: Lenguas amerindias, Psicolingüística, Sociolingüística, Neurolingüística, Pragmática y Análisis del discurso;
- II. Las exposiciones serán de 10 minutos. Estas formarán parte de una mesa con temas afines. Al finalizar las exposiciones de cada mesa se destinarán 15 minutos para comentarios y preguntas. Se admitirá, únicamente, un trabajo por autor;
- III. Se entregará la ponencia completa en no más de 12 cuartillas a doble espacio (Times, Arial, o Calibri de 12 puntos). El texto de la ponencia estará antecedido de un resumen (500 palabras máximo) en el que se indique: propósito, metodología, resultados y conclusiones. A continuación se escribirán 3 a 5 palabras clave/key words. Las ponencias aceptadas para su presentación en el Coloquio se publicarán –tal cual hayan sido escritas– en un CD que se distribuirá entre los expositores. Una versión revisada será publicada en la página otomangues.com;
- IV. Los trabajos se enviarán, en un archivo anexo de manera anónima, por correo electrónico a [seminario.otomangues@gmail.com](mailto:seminario.otomangues@gmail.com) En el mensaje se indicará el título del trabajo, el nombre del o los autores, adscripción institucional, teléfono y correo electrónico. Los trabajos serán evaluados por el Comité organizador y por evaluadores externos.
- V. La fecha límite para el envío de las ponencias es el 9 de enero de 2015.

**24, 25 Y 26 DE MARZO DE 2015**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**UNAM**



**ATENTAMENTE**  
**POR EL COMITÉ ORGANIZADOR**  
**DR. ALEJANDRO DE LA MORA OCHOA**

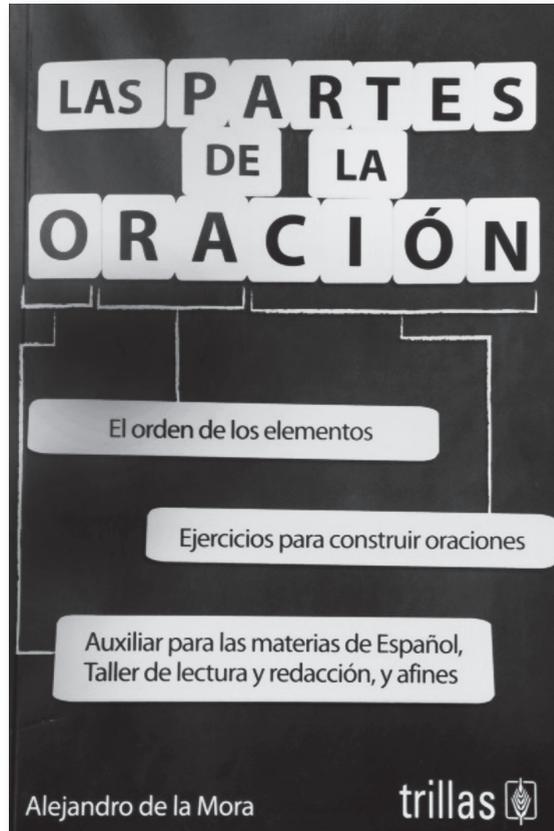


***Return to Aztlan. Indians, Spaniards, and the Invention of Nuevo México***

Danna A. Levin Rojo  
University of Oklahoma Press : Norman.

"In this innovative reading of a familiar story, Danna A. Levin Rojo challenges scholarly and popular traditions that attribute the Spaniards' sixteenth-century search for Nuevo México to European medieval legends of the Seven Cities of Cibola. Instead, she demonstrates the pervasive influence that Mesoamerican historical memories of Aztlan, and the notion of returning to a place of origin, had on the European invaders. This book contributes to the literature on early colonial ethnohistory and will raise new questions in the field of U.S.-Mexico borderlands studies."

Cynthia Radding



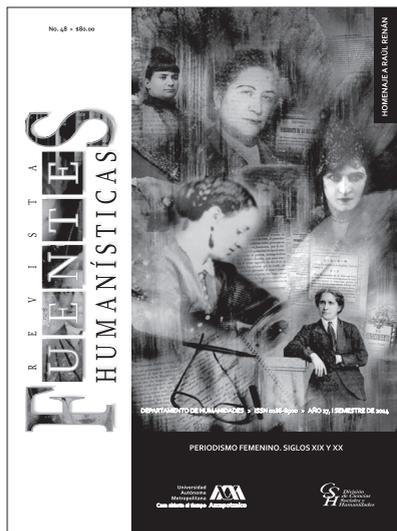
### ***Las partes de la oración***

Alejandro de la Mora  
Trillas

La tercera edición de *Las partes de la oración* se terminó de imprimir el 5 de enero de 2015. Mediante ejemplos claros y sencillos se estudian cada una de las categorías funcionales de la oración en español. Asimismo, mediante un par de secciones muy prácticas, se provee de indicaciones fácilmente entendibles para producir textos, particularmente monografías, que se apoyan en las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

# REVISTA **FUENTES** HUMANÍSTICAS

Complete su colección, al suscribirse solicite hasta 4 diferentes ejemplares de la Revista semestral **Fuentes Humanísticas**



## Precio de suscripción (2 ejemplares)

- \$ 180.00 En el Distrito Federal
- \$ 200.00 En el interior de la República
- \$ 25.00 USD En América Latina
- \$ 30.00 USD En el extranjero

## Forma de pago

- Efectivo
- Cheque certificado a nombre de:  
Universidad Autónoma Metropolitana
- Depósito en cuenta bancaria  
(Comunicarse para proporcionar número)

## Información y ventas: Licenciada María de Lourdes Delgado

Apartado postal 32-031, C. P. 06031, México, D. F., Tel. 5318-9109, ldr@correo.azc.uam.mx

---

## Suscripciones

Fecha \_\_\_\_\_

Adjunto cheque certificado por la cantidad de \$ \_\_\_\_\_ a favor de la  
Universidad Autónoma Metropolitana, por concepto de suscripción y/o pago de ( ) ejemplares de la  
Revista **Fuentes Humanísticas** a partir del número ( )

Nombre \_\_\_\_\_

Calle y número \_\_\_\_\_

Colonia \_\_\_\_\_ C. P. \_\_\_\_\_

Ciudad \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

Teléfono \_\_\_\_\_ Correo electrónico \_\_\_\_\_

Si requiere factura, favor de enviar fotocopia de su cédula fiscal

R.F.C. \_\_\_\_\_

Domicilio fiscal \_\_\_\_\_

\* Al suscribirse envíenos un correo para hacerle llegar las promociones y obsequios que otorgamos a nuestro suscriptores

Atentamente

Dra. Teresita Quiroz / Editora / tqa@correo.azc.uam.mx