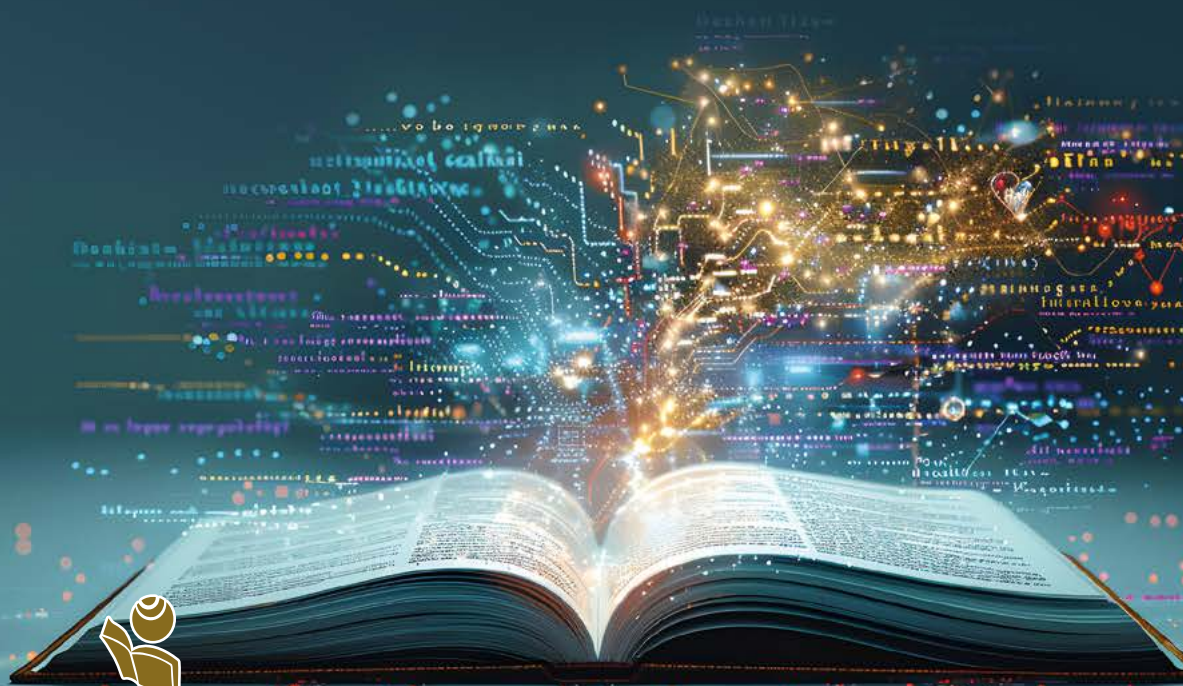


Literatura y educación:

intersecciones y divergencias

Cynthia García Bañuelos
Valeria Moncada León



Literatura y educación: intersecciones y divergencias



Literatura y educación: intersecciones y divergencias

Cynthia García Bañuelos
Valeria Moncada León



Literatura y educación: intersecciones y divergencias. **Coordinadoras:** Cynthia García Bañuelos y Valeria Moncada León.— Zacatecas, México. 2026.

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

D. R. © copyright 2026. Cynthia García Bañuelos y Valeria Moncada León

ISBN: **979-13-88349-39-3**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003870>



La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales, humanidades y educación en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta publicación se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Prólogo 11

Cynthia García Bañuelos

Valeria Moncada León

Capítulo 1

Todo lo hacemos en familia: un texto bordado por Beatriz Espejo ... 15

Cynthia García Bañuelos

Mónica Muñoz Muñoz

Valeria Moncada León

Capítulo 2

Infancias cautivas: lo ***siniestro*** y la disolución del hogar como espacio seguro en ***Flores en el ático*** de V.C. Andrews..... 25

Lizeth Alcantar Rocha

Capítulo 3

Uni-versos. Poemario infantil escritura literaria para preescolar..... 37

Gabriela del Carmen Maciel Sánchez

Rafael Alejandro Zavala Carrillo

Zilia Verónica Martínez Esquivel

Capítulo 4

Percepciones compartidas por estudiantes malagueños sobre la violencia de género 51

Belén Extremera Pérez

Antonio Manuel Ávila Muñoz

Capítulo 5

La importancia de la perspectiva de género en la educación para aumentar la presencia de las mujeres en el área STEM..... 61

Mónica Andrea López Segovia

Norma Gutiérrez Hernández

Capítulo 6

El tapiz amarillo, de Charlotte Perkins: El descenso a la locura de una mujer que no deseaba ser madre 77

Valeria Moncada León

Cynthia García Bañuelos

Capítulo 7

Lectura fácil, estrategia de enseñanza - aprendizaje en matemáticas en estudiantes con discapacidad intelectual moderada 95

Manuela de Jesús Domínguez Martínez

Sonia Villagrán Rueda

David Jasso Velazques

Capítulo 8

AICLE/CLIL para fomentar la comunicación en una lengua extranjera, una competencia que abre puertas 109

Candelaria Eurídice Olvera Romero

Alejandra Ariadna Romero Moyano

Nydia Leticia Olvera Castillo

Capítulo 9

El determinismo desde la tragedia griega y el naturalismo en tres personajes de *Bodas de sangre* de Federico García Lorca..... 123

Diana Laura Terriquez Pérez

Capítulo 10

Mediación lingüística: el papel de los intérpretes en la película

La llegada 143

Claudia Liliana González Núñez

Capítulo 11

Notas y acercamientos a la narcoliteratura. Una lectura crítica a <i>Aquí no es Miami</i> de Fernanda Melchor y <i>El infierno</i> de Luis Estrada	155
<i>Alondra R. Gómez</i>	
<i>Edgar A. G. Encina</i>	

Capítulo 12

El relato de Estela. Análisis de <i>Cielos de la tierra</i> desde la lectura del problema del otro	163
<i>Flor Nazareth Rodríguez Ávila</i>	
<i>Elsa Leticia García Argüelles</i>	

Prólogo

El Cuerpo Académico UAZ 255 “Competencias Lingüística, Literaria y Digital” ha convocado a cuatro encuentros internacionales orientados a la reflexión sobre la lengua, la literatura y la educación. En esos espacios se han reunido especialistas de diversas instituciones, cuyas voces han expresado preocupaciones, propuestas y respuestas frente a las interrogantes que estos campos del conocimiento plantean, generando un diálogo crítico y enriquecedor que se consolida con cada convocatoria.

Las diferentes expresiones críticas y analíticas que ahí se han escuchado, además de abrir un enriquecedor debate para todos los que participamos, nos dejan documentos importantes en torno a la crítica, el análisis literario contemporáneo y los nuevos modelos de enseñanza de la lengua y la literatura que se desarrollan en el aula. La presente obra, titulada *Literatura y educación: intersecciones y divergencias*, reúne y pone al alcance del lector interesado un compendio de conocimiento académico de valor, abordando el tema desde distintas perspectivas.

El presente libro reúne una serie de reflexiones, estudios y propuestas que abordan la relación entre literatura, lenguaje y educación desde diversas perspectivas teóricas y prácticas. Su objetivo es mostrar cómo la palabra escrita —ya sea en forma de relato, análisis crítico, propuesta didáctica o poesía— puede convertirse en una herramienta para la transformación educativa y social, considerando los contextos en los cuales se crea y se aplica.

El primer capítulo, "*Todo lo hacemos en familia: un texto bordado*" por Beatriz Espejo, ofrece una aproximación a la obra narrativa de la escritora mexicana Beatriz Espejo, cuyas historias se centran en mujeres atrapadas en contextos cotidianos atravesados por las limitaciones del modelo patriarcal. Desde lo fantástico, las autoras construyen una voz literaria que confronta la realidad tradicional, revelando conflictos internos que derivan en decisiones cruciales para sus protagonistas.

El segundo capítulo, "Infancias cautivas: lo siniestro y la disolución del hogar como espacio seguro en *Flores en el ático*" de V.C. Andrews muestra

la vulnerabilidad infantil en la literatura. Nos narra cómo los personajes que representan las infancias viven en situaciones de confinamiento y encierro bajo la complicidad de su propia madre, quien prefiere negar su existencia antes de que estos le representen un obstáculo para dedicarse a sus egoístas expectativas de vida.

El tercer capítulo, "*Uni-versos. Poemario infantil* escritura literaria para preescolar", se centra en la escritura creativa infantil en el nivel preescolar. Se muestra el proceso de elaboración de un poemario colectivo como resultado de una intervención didáctica con estudiantes de licenciatura en educación preescolar, en el que se solicita la escritura a partir de personajes históricos y de asociaciones de palabras, para construir poemas. Esta experiencia pone en valor la literatura como medio para desarrollar sensibilidad y creatividad desde la primera infancia.

En el cuarto capítulo, "Percepciones compartidas por estudiantes malagueños sobre la violencia de género", se exponen los resultados de un estudio sobre las percepciones de estudiantes respecto a la violencia de género. A partir de un enfoque sociolingüístico y estadístico, se identifican diferencias significativas en la forma en que las mujeres, quienes enfatizan en clases de violencia física, y los hombres, en violencias derivadas de las estructuras sociopolíticas, conceptualizan este fenómeno, lo que permite reflexionar sobre la necesidad de una educación más crítica y equitativa.

El quinto capítulo, "La importancia de la perspectiva de género en la educación para aumentar la presencia de las mujeres en el área STEM", profundiza en la importancia de integrar la perspectiva de género en el ámbito educativo para reducir la brecha existente en carreras STEM (por sus siglas en inglés: *Science, Technology, Engineering, Mathematics*). Se analizan los estereotipos que afectan la elección profesional de niñas y jóvenes, ya que las mujeres tienden a elegir carreras de las áreas de ciencias de la salud, por considerarse "más aptas" en vista de la asignación por género de las mujeres como cuidadoras. Mientras que los hombres tienden a elegir profesiones acordes con las matemáticas y las ciencias exactas. Las autoras del capítulo proponen un cambio estructural en las prácticas pedagógicas que promueva la inclusión de las mujeres en áreas tradicionalmente masculinizadas.

En el sexto capítulo, "*El tapiz amarillo*, de Charlotte Perkins: el descenso a la locura de una mujer que no deseaba ser madre", se explora la

representación de la locura femenina en relación con la maternidad no deseada. El encierro físico y simbólico de la protagonista se convierte en metáfora de las restricciones sociales impuestas a las mujeres, revelando un conflicto interno que se expresa a través de la imaginación y la narrativa.

El séptimo capítulo, "Lectura fácil, estrategia de enseñanza-aprendizaje en matemáticas en estudiantes con discapacidad intelectual", propone la aplicación de la lectura fácil como estrategia de enseñanza en el área de matemáticas para estudiantes con discapacidad intelectual moderada. La adaptación de contenidos permitió mejorar la comprensión y la autonomía del alumnado, demostrando el potencial de esta metodología para promover una educación inclusiva y accesible.

El octavo capítulo, "AICLE/CLIL para fomentar la comunicación en una lengua extranjera, una competencia que abre puertas", reflexiona sobre la relevancia de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras en el contexto educativo contemporáneo, ya que constituye una de las ocho competencias educativas clave. Se subraya su papel fundamental en la formación de ciudadanos capaces de participar activamente en un mundo globalizado, así como la necesidad de fortalecer esta competencia desde una perspectiva integradora y humanista, que fortalezca la internacionalización y, en consecuencia, el desarrollo personal de los individuos.

El noveno capítulo, "El determinismo desde la tragedia griega y el naturalismo en tres personajes de *Bodas de sangre* de Federico García Lorca", explora este concepto proveniente de las ciencias biológicas y que, al filtrarse a los ámbitos literarios, favoreció el movimiento naturalista. La autora del capítulo concluye que los personajes de la pieza dramática, efectivamente, no pueden cambiar su destino trágico, ya que su entorno y sus relaciones los han condicionado.

El décimo capítulo, "Mediación lingüística: el papel de los intérpretes en la película *La llegada*", aborda el concepto de mediación lingüística. La película de 2016, *La llegada*, expone la complejidad de la comunicación verbal entre los humanos y una raza alienígena y la necesidad de que el intermediario lingüístico conozca y domine determinadas claves, para favorecer la comprensión entre dos culturas distintas, que se comunican a través de diferentes lenguas.

El decimoprimer capítulo, "Notas y acercamientos a la narcoliteratura. Una lectura crítica a *Aquí no es Miami* de Fernanda Melchor y *El infierno* de Luis Estrada", expone cómo el término narco se ha filtrado en la cultura popular e incluso en ámbitos académicos. Ha sido relevante el estudio de dicho fenómeno. Por tal motivo, en el capítulo se realiza una comparación crítica entre los estereotipos del libro *Aquí no es Miami* y la película *El infierno*.

El decimosegundo y último capítulo, "El relato de Estela. Análisis de *Cielos de la tierra* desde la lectura del problema del otro", presenta un acercamiento a la novela *Cielos de la tierra* de Carmen Boullosa, en el que se analiza la voz de Estela como narradora mexicana del siglo XX. A través de la traducción del diario de Hernando, un indígena del siglo XVI, Estela confronta la otredad y reflexiona sobre el color de la piel, la genealogía familiar y las marcas de la diferencia racial en la sociedad.

El recorrido multidisciplinario que las y los lectores realizarán a través de la lectura de estos textos evidenciará que el estudio de la lengua y la literatura no es solo una práctica académica árida reducida al trabajo en el aula, sino también un ejercicio reflexivo cotidiano que ofrece la posibilidad de redefinir la práctica educativa, nuestras formas de escribir y, en última instancia, nuestra manera de ser y estar en el mundo. La realidad que vivimos en el aula y desde cualquier postura creativa que decidamos asumir, nos lleva a reflexionar que la imaginación del ser humano realmente no tiene límite y que el intelecto humano construye de forma infinita caminos para salir de la caverna de las tinieblas y alcanzar la claridad de la lucidez del intelecto.

Cynthia García Bañuelos
Valeria Moncada León



Capítulo 1

Todo lo hacemos en familia: un texto bordado por Beatriz Espejo

Cynthia García Bañuelos
Mónica Muñoz Muñoz
Valeria Moncada León

*Una mujer está sentada sola en su casa. Sabe que no hay nadie más en el mundo: todos los otros seres han muerto. Golpean a la puerta.
—Thomas Bailey Aldrich.*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003894>



Beatriz Espejo¹ es una escritora que se inscribe en la tradición cuentística mexicana del siglo XX, autora prolífica con más de 100 cuentos publicados; cuenta con una reconocida trayectoria periodística por la que ha recibido en dos ocasiones el Premio Nacional de Periodismo y ha ejercido la crítica literaria con acierto desde una perspectiva académica rigurosa. Como traductora, puso al alcance del lector hispanoparlante la obra de Katherine Mansfield y su destacada participación como coordinadora de antologías literarias temáticas dio como resultado compendios de cuentos como: *Atrapadas en la casa*, *Atrapadas en la cama*, *Atrapadas en la madre* y *Mujeres engañadas*. La obra narrativa de Espejo, contemporánea de Elena Garro, Amparo Dávila, Inés Arredondo y Guadalupe Dueñas, coincide con estas autoras en la construcción de un discurso literario donde lo fantástico emerge de la cotidianidad del universo femenino; ejemplo de ello es la novela corta *Todo lo hacemos en familia* (2001).

Como promotora de la cultura, la literatura y la escritura, su labor es abundante y fecunda; sin embargo, es su obra narrativa, clara, precisa y fluida, la que, sin lugar a dudas, la define como una escritora de lo femenino. En sus textos encontramos historias de mujeres que, encasilladas en una realidad tradicional determinada por el modelo social patriarcal, se ven situadas en un contexto cotidiano que las confronta consigo mismas, incitándolas, a través de la experimentación de situaciones límite, a tomar el control de sus vidas.

En sus cuentos, las protagonistas son mujeres que asumen la responsabilidad de sus circunstancias a través de recomponerse, transformarse y apropiarse de su espacio y su realidad para resignificar su identidad.

¹ Nació en Veracruz, Veracruz, México, el 19 de septiembre de 1939. Ensayista y narradora. Estudió el Doctorado en Letras Españolas en la FFyL de la UNAM. Ha sido profesora en colegios particulares, la Escuela Nacional de Maestros, la UIA y la FFyL de la UNAM; investigadora del IIFL de la UNAM; directora fundadora de *El Rehilete*. Becaria del CME en 1970 y de El Colegio de México. Premio Magda Donato 1978 por Julio Torri, voyerista desencantado. Premio Nacional de Periodismo 1983 por sus colaboraciones en diarios y revistas. Premio Nacional de Narrativa Colima para Obra Publicada 1993 por *El cantar del pecador*. Premio Nacional de Cuento San Luis Potosí 1996 por *Alta costura*.

Al llegar a tu aula, al abrir la puerta, te sorprendiste porque tarareabas una canción mientras reconstruías en la memoria los ojos negros y melancólicos de Pepa. Tus alumnas te encontraron risueña y le alabaste a Patricia el cambio de peinado [...] y tú te descubriste a ti misma porque hasta ese momento jamás lo sospechaste (Espejo, 1986, p. 54).

En su discurso narrativo, la vivencia de lo cotidiano y la familia son elementos recurrentes que nos permiten adentrarnos en la vivencia íntima de la autora. Al igual que sus contemporáneas, al volver a sus orígenes, ella dota su proceso creativo de motivos que transforman la fábula de su vida en materia literaria. Esta dimensión se manifiesta en los temas y personajes que rescata de su lejana genealogía, esbozándolos en el entramado laborioso de la narrativa que borda en sus cuentos y novelas.

La provincia donde el tío Jesús pasó su infancia le crío la nostalgia por los corredores largos, los patios sembrados de limoneros, las paredes macizas y la proximidad de las iglesias; y el ámbito un poco sombrío de las casas coloniales le parecía el único posible para devanar la lentitud intransmutable de las horas mortales (Espejo, 1986, p. 58).

Si bien la narrativa breve es lo que distingue su obra literaria, Espejo ha publicado dos novelas: *Todo lo hacemos en familia* (2001) y *¿Dónde estás, corazón?* (2014). En ambas obras, como en todo su trabajo, la autora construye una historia en torno a los personajes femeninos. Estas mujeres son determinadas por la tradición familiar, social o religiosa y terminan conformando gineceos en los que, en la cotidianidad compartida en torno a las labores que históricamente las ha definido como mujeres —la cocina, la maternidad, el bordado, el tejido y la religión—, en este espacio por lo regular cerrado, reflexionan sobre aquello que las subyuga y margina, la opresión a la que están supeditadas por el mandato patriarcal, la soledad ontológica y la incertidumbre de la vida y la muerte.

Además, el gineceo. Esa serie de mujeres dispuestas a recordar me llenaban la cabeza con sus historias. Mientras me trenzaban el cabello, trenzaban la urdimbre de sus sueños y los sueños de todas ellas se quedaron juntos pidiéndome que los contara. Este contacto estrecho me hacía aprender más sobre las tradiciones culturales e historias familiares y me daban un sentido de pertenencia (Espejo, 2004, p. 12).

Todo lo hacemos en familia es su primera novela, un texto que, fiel a su estilo, se construye a partir de capítulos con narraciones breves. Cada uno de los capítulos gira en torno a un personaje específico y en un espacio concreto, por lo que pueden ser leídos como textos individuales o como parte de un todo. El eje narrativo que los une está en la cocina y el bordado, prácticas comunes de las mujeres de la familia, aunque, en este caso, está centrado en la maestría de Sara. Este personaje es presentado en el capítulo inicial y es rememorado en cada una de las partes del texto por la reminiscencia de lo excelso de su trabajo como bordadora, tema que se retoma para concluir el texto.

Entonces empezó su tapiz gigantesco que puntada tras puntada le permitía pensar, punto atrás, punto de cable, punto de pluma, punto coral, punto pequinés [...] Con un hilo interminable alentado por sus alumbramientos Sara desanduvo el pasado. Recuperó el tiempo de su infancia [...] Recobró las horas de su adolescencia confiada cuando el destino parecía tenderse frente a ella como una pista franca (Espejo, 2001, p. 31).

Cada una de las historias expuestas a partir de la memoria es una descripción para el lector de una saga familiar compuesta de hombres, mujeres y fantasmas, convidados todos a última hora para sentarse a la mesa del comedor familiar. El discurso muestra los conceptos que, para Espejo, son motivo de reflexión y generadores de su obra: “Conforman la temática de mi obra. Se trata de conceptos éticos y sociales unidos a una clase retirada, agónica: la antigua burguesía mexicana llena de prejuicios” (Carballo & Aceves, 2006, p. 64).

Pero más allá de una posible crítica, la temática recurrente en su narrativa no busca construir tesis ni abrir discusiones o debates. El escenario en que se sitúa la historia es la representación de una burguesía tradicional que perece en la modernidad. Es una añeja tradición aristocrática de la cual la propia Espejo forma parte, un sistema al que ella misma se ha revelado y exhibe con espíritu crítico en un discurso que se construye desde la cotidianidad en la que irrumpen la perversidad y la inocencia que conforman una unidad temática en la que resulta imposible distinguir una de la otra.

En *Todo lo hacemos en familia*, Espejo cuenta la historia de la familia Rosas del Castillo, con la convicción de que se trata de fantasmas tangibles, una historia en la que abundan prodigios domésticos más apegados al concepto de milagro que al de magia. La mimesis de la realidad que el texto plantea se ve abruptamente interrumpida por elementos que se deslizan en el texto de forma casi imperceptible y que colocan al lector ante un texto en el que confluyen lo fantástico y la realidad.

La narradora, Sara Rosas del Castillo, es la fantasmagórica visión de una mujer anciana, eternamente sentada en el bordador de lo que fuera una majestuosa mansión y que en el presente inmediato es un cascajo, resultado de un trágico incendio. La historia se construye como una imagen refractada por el reflejo del sol en un espejo: un crisol en el que convergen al mismo tiempo el presente, el pasado y las historias que pertenecen a la memoria de otros personajes que son evocados por el recuerdo y la nostalgia.

Trenzaba madejas que cortaba por un extremo y acomodaba en gradaciones tonales de la más intensa a la más pálida [...] Sin embargo, a pesar de ese orden extremado algunos hilos salían como ánimas en pena que intentaban comunicarla con sus amigos y parientes o con los difuntos a quienes pretendía olvidar (Espejo, 2001, p. 47).

La mujer existe encadenada a una labor de costura que se anuncia infinita. La labor “mujeril” de bordar un tapiz para la casa señorial la mantiene suspendida entre el pasado y el presente, la vida y la muerte, todo esto a partir de la memoria y el ejercicio de recordar. Ella va dejando constan-

cia de todas esas vidas pasadas y de quienes las vivieron en el tapiz que borda, y estos ahora deambulan por la casa como fantasmas conforme la memoria los va invocando.

El personaje de Sara Rosas del Castillo borda su vida, mientras Beatriz Espejo cose la prosa con la que se van uniendo las historias de los personajes que le son familiares. Estos se configuran conforme se les va bordando, al mismo tiempo que se desprenden de la labor para quedar suspendidos en la atmósfera narrativa, de manera que el lector se encuentra con una historia en la que hechos fantásticos e inauditos se deslizan en un discurso que propone una realidad aparentemente cotidiana.

Al final, la historia concluye con la preparación de un fastuoso banquete en el que las Rosas del Castillo se esmeran por recuperar las glorias del perdido pasado aristocrático; cocinan manjares añejos y decadentes, expuestos como obras de arte sobre una prolija mesa. En el vaivén de este fantasmagórico banquete, llaman a la puerta para entregar las cenizas de Sara Rosas del Castillo. Con su llegada, los invitados al convite están todos presentes; las ánimas de la familia han sido convocadas desde la reminiscencia y la melancolía con la que da inicio la narración. El discurso muestra un concepto importante que para Espejo es motivo de reflexión constante en su obra: una literatura que refleja la realidad interior y el sufrimiento de los personajes femeninos, sujetos históricamente a la tradición, el prejuicio y los convencionalismos sociales que les privan de la libertad por el hecho de ser mujer.

La escritura femenina expresa las vivencias de este género como un grupo marginado por la cultura, y en su discurso denuncia la opresión en el plano real y simbólico; se ha buscado ser vistas y escuchadas, así como apropiarse de la palabra a través de los textos literarios. Su tono es desafiante y busca romper el significado de ser mujer desde la perspectiva masculina. Hace visibles las diferencias de la experiencia y la vivencia de lo femenino expresadas discursivamente mediante determinados aspectos que rodean al sujeto histórico femenino como “un conjunto de prácticas (materiales y simbólicas) estructuradas culturalmente y organizadas desde una posición social particular que puede tener como origen la clase, la raza, la etnia, la edad, el sexo y una actividad específica” (Meza, 2000, p. 62).

Se ha visto que el contexto sociohistórico define el ser mujer a partir de los roles impuestos por una sociedad patriarcal que la reducen a ser

esposa, madre y objeto sexual. Identidades asumidas al ser impuestas en un modelo educativo, social y cultural que durante siglos ha subyugado a las mujeres. En el presente, la mujer propone para sí misma una nueva identidad que se desprende del contexto sociohistórico actual, y que, a su vez, intenta ser autónoma e independiente de los viejos modelos sociales. Más allá de estos, se ha ido ganando un lugar propio que le permite autodefinirse y reconstruirse en la realidad.

Florinda Riquer señala que el análisis de la identidad femenina deberá partir del hecho de que la mujer es un producto histórico que da cuenta de su subjetividad, la cual es definida como:

La experiencia íntima y personal de ser mujer y se encuentra ligada a las prácticas y experiencias de cada una. La subjetividad se construye en la interacción con los otros y con el mundo y es resultado del compromiso individual que cada mujer tiene con las prácticas, los discursos y las instituciones que dan significado a los hechos sociales (1997, p. 60).

La escritura femenina gira en torno a la manera en que la mujer construye su propia subjetividad y se refleja en la práctica del mundo ordinario en el que se ve inmersa en su diario acontecer. Lo femenino no está solo definido por las características físicas y biológicas naturales del género femenino, sino también por un contexto cultural e histórico que le da forma. Este contexto define el ser mujer a partir de los roles determinados y asignados, los que le otorgan las características propias de su estereotipo:

El género es una construcción social e histórica que asigna ciertas características estereotipadas de lo masculino y lo femenino con base en el sexo biológico. [...] El género como categoría de análisis, permite hacer visibles las desigualdades entre los varones y las mujeres, la valoración inferior que se da a las actividades realizadas por las mujeres en lo productivo y reproductivo, la relación de poder que se establece entre ambos sexos y las manifestaciones empíricas de la subordinación de la mujer respecto al varón (Meza, 2000, p. 21-22).

El hecho de que las mujeres convivan y sean educadas en un ámbito específico determina su situación, su experiencia y su vivencia, a lo que se ha llamado “posicionalidad”. Este concepto se define a partir de la pertenencia de una obra literaria al género femenino y manifestar una postura del concepto “mujer” a partir de la actitud y la posición ante determinadas situaciones y no por atributos biológicos.

Beatriz Espejo se niega a ser etiquetada y se rebela ante la normativa canónica de ser parte de una clasificación elaborada desde el autoritarismo patriarcal, que se instituye como la academia que legitima el oficio de la escritura. Espejo se desmarca. Ella no pertenece a una escuela, grupo o corriente, tampoco niega a sus maestros y guías, Torri y Arreola, pero ella simplemente escribe, cuenta, fabula la realidad en la que está inmersa. Su narrativa se construye desde la minuciosa realidad de su contexto y su propia realidad.

En su obra, la cotidianidad y la simpleza en la vida femenina se trastocan en universos extraordinarios, fantásticos y distorsionados por la febril imaginación de la autora, la cual construye estos escenarios para situar a los personajes femeninos que elabora desde su propia vivencia de la exclusión y la marginación. Estas mujeres son posicionadas en el concepto que históricamente se les ha impuesto y que se rebelan apropiándose del espacio y la realidad desde sus vivencias.

A partir de la crítica actual, las lecturas reivindicativas de su literatura nos permiten identificar en su narrativa el espíritu crítico de sus contemporáneas, tales como Elena Garro, Amparo Dávila, Guadalupe Dueñas, Inés Arredondo e incluso Adela Fernández. Todas ellas son creadoras de una literatura inquietante que se construye desde la imaginación de mujeres inquisitivas, que escudriñan lo más oscuro de la psique humana para recrearla en una literatura que muestra a mujeres en situaciones restrictivas y dolorosas que las oprimen.

La coincidencia fortuita de estas escritoras supera las nomenclaturas establecidas; no es la academia ni la cronología lo que las reúne, es la cosmovisión compartida de una realidad que históricamente las ha oprimido y las ha silenciado, lo que las conduce a ser artífices de una literatura que visibiliza su realidad desde el discurso de lo irreal, lo fantástico, lo inquietante y lo extraño. Todas ellas escriben sobre lo íntimo

femenino desde la brevedad del cuento, responden a los requerimientos de su tiempo y, desde la exclusión y la descalificación, conformarán una ginotopía que ejerce una notable influencia en las escritoras latinoamericanas del siglo XXI, narradoras de lo insólito y fantástico. Es ahí, en esa ginotopía literaria, en la que Beatriz Espejo finalmente se incluye a partir de su obra narrativa. No es una etiqueta o clasificación, es el eco de su voz que trasciende y permanece en la literatura.

Referencias

- Carballo, E. y Aceves, R. (2006). *Confiar en el milagro. Entrevista con Beatriz Espejo* (2da. ed.). Universidad de Colima.
- Espejo, B. (1986). *Muros de azogue*. Lecturas mexicanas SEP.
- Espejo, B. (2001). *Todo lo hacemos en familia*. Aldus.
- Espejo, B. (2004). *Cuentos reunidos*. Fondo de Cultura Económica.
- Meza, C. (2000). La utopía feminista: quehacer literario de cuatro narradoras mexicanas contemporáneas. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Riquer, F. (1997), "La identidad femenina en la frontera entre la conciencia y la interacción social", en María Luisa Tarrés (comp.) *La voluntad de ser mujeres en los noventa*, El Colegio de México, México.
- Argüelles, Juan. (3 de julio del 2012). Beatriz Espejo, cuentista magistral. Este País. <http://archivo.estepais.com/site/2012/beatriz-espejo-cuentista-magistral/>
- Carballo, E. (2003). *Protagonistas de la literatura mexicana*. Porrúa.
- Cerdán, E. (2 de noviembre de 2016). ¿Qué hora es, Beatriz? Cuadrivio. <https://cuadrivio.net/que-hora-es-beatriz/>
- Espejo, B. (1958). *La otra hermana*. Porrúa.
- Espejo, B. (1967). *Leonardo da Vinci*. SEP.
- Espejo, B. (1971). *La prosa española de los siglos XVI y XVII*. UNAM.
- Espejo, B. (1979). *Muros de azogue*. Diógenes.
- Espejo, B. (1980). *Evocación de mujeres ilustres*. Delegación Benito Juárez.
- Espejo, B. (1987). *Julio Torri, voyerista desencantado*. Diana; UNAM.
- Espejo, B. (1989). *Historia de la pintura mexicana* (Vols. 1-3). Armonía.
- Espejo, B. (1989). *Los siete pecados capitales*. CNCA; INBA; SEP.

- Espejo, B. (1990). *Palabra de honor*. Gobierno del Estado de Tabasco-ICT.
- Espejo, B. (1991). *De cuerpo entero: Viejas fotografías* (autobiografía). UNAM; Corunda.
- Espejo, B. (1993). *El cantar del pecador*. Siglo XXI.
- Espejo, B. (1995). *En religiosos incendios*. UNAM.
- Espejo, B. (1995). *La hechicera*. IMC.
- Espejo, B. (1997). *Alta costura*. Tusquets.
- Espejo, B. (2001). *Todo lo hacemos en familia*. Aldus; La torre inclinada.
- Espejo, B. y Krauze E. (2002). *Atrapadas en la cama*. Punto de Lectura.
- Espejo, B. (2004a). *Cuentos reunidos*. FCE.
- Espejo, B. (2004b). *Marilyn en la cama y otros cuentos*. Nueva Imagen.
- Espejo, B. (2004). *Mujeres engañadas*. Alfaguara.
- Espejo, B. (2008). *El ángel de mármol (antología personal)*. Universidad Veracruzana.
- Espejo, B. (2009a). *Historia y belleza de Valle de Bravo*. DGE; Equilibrista.
- Espejo, B. (2009b). *Seis niñas ahogadas en una gota de agua*. DEMAC.
- Espejo, B. (2011). *Si muero lejos de ti*. Lectorum.
- Espejo, B. (2014). *¿Dónde estás Corazón?* Alfaguara.
- Espejo, B. y E. Krauze. (2007). *Atrapadas en la madre*. Alfaguara.
- Pedroza, L. (2014). *Mujeres que cuentan. Geografía del cuento mexicano del siglo XX e inicios del XXI*. [Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid-Facultad de Filología]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid.
- Riquer, Florinda, (1997). "La identidad femenina en la frontera entre la conciencia y la interacción social", en María Luisa Tarrés (comp.) *La voluntad de ser mujeres en los noventa*, El Colegio de México, México.
- Urrutia, E. (2006). *Nueve escritoras mexicanas nacidas en la primera mitad del siglo XX, y una revista*. Instituto Nacional de las Mujeres; Colegio de México.

Capítulo 2

Infancias cautivas: lo *sinistro* y la disolución del hogar como espacio seguro en *Flores en el ático* de V.C. Andrews

Lizeth Alcantar Rocha

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003900>



Pocas irrupciones resultan tan inquietantes como la del hogar: ese espacio idealizado como centro de seguridad y afecto puede convertirse —y de hecho lo hace con frecuencia— en un teatro de violencia invisible, de adiestramiento emocional, de silencios corrosivos. Hay que culpar al imaginario contemporáneo, gracias al cual el hogar se percibe como un territorio simbólicamente sagrado. Esta visión sostenida por discursos occidentales burgueses genera un conjunto de expectativas sobre lo que un hogar debe ser, un núcleo emocional, refugio ante lo externo y fundamento del desarrollo individual. Desde la filosofía, la religión y la psicología, se ha promovido la noción del hogar como lugar de amor, protección y crecimiento. La narrativa cultural occidental ha reforzado este ideal, proyectando sobre el hogar una carga simbólica de inocencia, moralidad y orden. Justamente por eso, cuando esa imagen se invierte, el efecto es devastador.

Este capítulo, a través del concepto de lo *siniestro* tal como lo desarrolla Sigmund Freud y lo reconfigura Eugenio Trías, propone la lectura de *Flores en el ático* (1979) de V.C. Andrews como una representación radical de la infancia vulnerada¹ a través de la reconfiguración del hogar como un espacio ominoso (familiar y perturbador a la vez). Aquí, las figuras protectoras se convierten en agentes de violencia y transgresión, lo que permite pensar a las infancias no solo como víctimas de abandono, sino como sujetos atrapados en dispositivos de poder, silencio y tabú. La novela subvierte la narrativa tradicional del hogar protector y plantea una figura de infancia incómoda: deseante, transgresora y castigada.

Desde una perspectiva literaria, se analizará cómo la obra expone un entramado de violencia, tabú y control que visibiliza las infancias no solo como sujetos pasivos del daño, sino como cuerpos gestionados por dispositivos de poder que silencian su sufrimiento. Así, *Flores en el ático* obliga a confrontar una verdad perturbadora: que la vulnerabilidad infantil no siempre moviliza cuidado, y que el hogar puede ser el primer lugar donde el derecho a una vida protegida no solo se niega, sino que se vuelve impensable.

¹ Entidad como aquellas expuestas a riesgos físicos, emocionales o estructurales que comprometen su desarrollo integral.

Lo siniestro en el espacio doméstico: entre Freud y Trías

La idea del hogar como territorio amenazante encuentra una clave de lectura en el concepto de lo *siniestro* (*Unheimlich*), tal como lo formuló Sigmund Freud en su ensayo “Lo ominoso” (2006) y lo desarrolló posteriormente Eugenio Trías en su libro *Lo bello y lo siniestro* (2016). En ambos casos, lo siniestro no se reduce a una variedad de lo terrorífico, ni a una amenaza externa, sino que se concibe como una perturbación que nace en el corazón mismo de lo familiar. Su eficacia radica en que no irrumpe como lo ajeno, sino que retorna desde lo reprimido, desde aquello que, siendo conocido e íntimo, se vuelve repentinamente extraño, cargado de ambigüedad y, por tanto, de peligro.

Freud (2006) propone que lo siniestro (*unheimlich*) es aquello que, debiendo permanecer oculto, ha salido a la luz. En este sentido, lo siniestro muestra el reverso inquietante de lo que la cultura occidental ha querido presentar como seguro, moral o puro. Es en este marco que el hogar se convierte en un espacio privilegiado de lo siniestro: su cercanía afectiva y su aparente estabilidad lo hacen especialmente vulnerable a convertirse en un lugar de amenaza cuando se trastoca la función protectora que se le atribuye. El espacio doméstico, entonces, puede operar como un escenario en el que lo reprimido —el deseo, el tabú, la violencia— encuentra formas de manifestarse sin necesidad de romper con lo familiar; al contrario, se enmascara como afecto, como educación o como deber.

El retorno de lo reprimido a la superficie, sin embargo, no es lo único que provoca el sentimiento de lo siniestro, pues Freud vincula lo ominoso con ciertas categorías recurrentes a través de las cuales se manifiesta esa inquietante familiaridad que perturba. Lejos de reducirse a un efecto literario, lo siniestro también puede operar como un desestabilizador de las nociones de identidad, espacio y deseo. Una de sus figuras más notorias es el individuo siniestro, caracterizado por encarnar presagios oscuros y transgredir los límites entre lo posible y lo fantástico.

Su presencia introduce lo anómalo en lo cotidiano y despierta sospechas sobre su poder, ya sea como portador de “mal de ojo” o como manifestación de lo reprimido. En ocasiones, este individuo adopta la

forma del doble, figura arquetípica que representa tanto lo que se niega como lo que se desea ocultamente. El doble puede funcionar como espejo, sombra o reflejo moral del sujeto original, revelando aspectos inaceptables o reprimidos. Freud advierte que este motivo, originalmente ligado a la creencia en un alma inmortal, se transforma con el paso del narcisismo primario en una señal ominosa de muerte, castigo o escisión del yo. En ese sentido, el doble no solo encarna lo reprimido, sino que se convierte en una amenaza existencial: espejo distorsionado, sombra o heraldo del destino, su aparición desestabiliza la noción de identidad individual.

Otro rasgo característico es el eterno retorno o la repetición involuntaria de situaciones pasadas. Este patrón genera una fuerte perturbación cuando se produce en condiciones similares y escapa a la voluntad del sujeto. La repetición en estos términos no actúa como hábito ni como memoria, sino como maldición: un ciclo que se reitera pese al deseo consciente de evitarlo. También es relevante el motivo de la duda sobre la vida, que aparece cuando los límites entre lo vivo y lo inanimado se disuelven. Figuras como autómatas, muñecos o cuerpos perfectos que simulan humanidad provocan una vacilación; esta ambigüedad refuerza la angustia siniestra, pues desestabiliza la seguridad perceptiva del sujeto.

Dentro del registro corporal, destaca el motivo de la mutilación o amputación, especialmente de órganos simbólicamente cargados como los ojos. Freud vincula esta imagen con la angustia de castración, señalando que la pérdida o daño de un órgano se equipara a la amenaza sobre la integridad del yo. Tales lesiones pueden operar como castigos simbólicos ligados al deseo, la sexualidad o la transgresión. Finalmente, lo siniestro se activa cuando lo fantástico se encarna en lo real. Esta realización de un deseo oculto —generalmente prohibido o reprimido— transforma la fantasía en experiencia concreta, rompiendo las barreras entre lo imaginado y lo vivido. Estas categorías permiten configurar un marco de análisis para abordar representaciones literarias donde lo familiar se trastoca, lo deseado se torna amenazante y lo íntimo deviene escenario de terror simbólico.

Ahora bien, si Freud sienta las bases para una comprensión psicoanalítica de lo siniestro, es Eugenio Trías (2016) quien profundiza y amplía esta noción desde una perspectiva estética y filosófica. En su propuesta,

lo siniestro se compara con una frontera: un umbral de tránsito entre lo lícito y lo prohibido, lo visible y lo oculto.

En su concepción:

lo siniestro constituye condición y límite de lo bello. En tanto que condición, no puede darse efecto estético sin que lo siniestro esté, de alguna manera, presente en la obra artística. En tanto que límite, la revelación de lo siniestro destruye *ipso facto* el efecto estético. En consecuencia, lo siniestro es condición y es límite: debe estar presente bajo forma de ausencia, debe estar velado, no puede ser desvelado. (Trías, 2016, p. 33)

Así, la función de lo siniestro es dar vida a lo bello para que el caos logre encontrar una estructura de orden. Trías encontró en lo siniestro la fuente y el poder de la obra artística, sin embargo, afirmó que si dicha fuente fuera revelada quedaría destruido de inmediato el efecto estético de la obra, por cuanto lo siniestro sería una “revelación de aquello que debe permanecer oculto” (Schelling, como se citó en Trías, 2016).

Desde esta perspectiva, el hogar no solo puede volverse siniestro, sino que es precisamente su procurada inocencia la condición de posibilidad para que lo siniestro opere en él. A fin de cuentas, lo siniestro es lo que se revela al descorrer la cortina de lo bello. De esta forma, el hogar deja de ser simplemente un espacio físico o afectivo y se convierte en un dispositivo simbólico que permite la revelación de lo ominoso, el régimen del silencio y el ejercicio de un poder que se oculta bajo la máscara del cuidado.

Topografías del encierro: la casa, el bosque y el ático

En ese espacio ambiguo, lo que debía ser fuente de cuidado se convierte en instrumento de transgresión, castigo y sometimiento. Esta ambigüedad estructural del hogar se encarna de forma radical en *Flores en el ático* de V.C. Andrews. Lejos de ser simplemente el escenario de los aconte-

cimientos, la casa familiar en la novela funciona como catalizador de un régimen afectivo perverso, donde las lógicas del cuidado se confunden con las del castigo, y los vínculos parentales operan como vehículos de control, encierro y transgresión. La narración se inscribe dentro de una tradición literaria donde lo doméstico funciona como un terreno propicio para la manifestación de lo siniestro, revelando cómo el imaginario del hogar puede albergar en su interior las formas más sutiles —y a la vez más radicales— de violencia simbólica.

La obra es narrada en primera persona por Catherine (Cathy) Dollanganger, la segunda hija del matrimonio entre Christopher Dollanganger (antes Foxworth) y Corrine Dollanganger (también Foxworth de nacimiento), y relata el encierro de ella y sus hermanos, Christopher Jr. y los gemelos Cory y Carrie, en el ático de Foxworth Hall. El cautiverio se prolonga durante tres años y medio, tiempo en el que afrontan múltiples formas de violencia, incluida aquella derivada de su despertar sexual. *Flores en el ático* transcurre casi íntegramente dentro de la mansión Foxworth. A excepción del primer capítulo y parte del último, toda la narración se desarrolla en la última habitación del ala norte y, sobre todo, en el ático. Después de todo, esta es la historia de unos niños cautivos.

Hablar de la mansión Foxworth no es sencillo, y no solo por lo poco que se revela de ella en la novela. La casa, con más de dos siglos de antigüedad, guarda tantos secretos como habitaciones. Es opulenta incluso en el vecindario de clase alta donde se ubica y destaca por su majestuosidad: docenas de habitaciones, mobiliario costoso, objetos ornamentales. Sin embargo, no se la considera bonita. Como dice Cathy, “lo bonito estaba más cerca de lo agradable” (Andrews, 2015, p. 252), y aquel lugar no era tal cosa. La mansión es un reflejo fiel de quienes la habitan: imponente, sí, pero también despiadada, misteriosa y cruel.

De un hogar se espera protección, tranquilidad, alegría, recuerdos felices; Foxworth Hall pervierte estas cualidades: la protección se convierte en prisión, la tranquilidad en inquietud, la alegría en trauma. El sentimiento de lo siniestro surge cuando esta aparente familiaridad se revela por lo que realmente es: un dispositivo simbólico de represión. La casa ya no ofrece abrigo, sino un silencio ominoso, un poder que se disfraza de cuidado. Por supuesto, podría argumentarse que la hostilidad no proviene de la casa en sí, sino de sus habitantes. Pero incluso estos

parecen creer que la mansión tiene vida propia. Corrine, la madre de los niños, les advierte desde el inicio: “Esta es una casa extraña, y la gente que vive aquí es más extraña todavía” (Andrews, 2015, p. 114). También es notable que no se trata de un espacio accesible, y no solo por ubicarse en un barrio de clase alta, sino porque para llegar a ella hay que atravesar un bosque. Esta distancia simbólica merece atención.

Este viaje puede ser interpretado como el inicio de una prueba: la de vivir escondidos en el ático, o yendo más lejos, la prueba de sobrevivir en lo siniestro. Sin embargo, la travesía también se entiende como un cambio, un dejar atrás lo *heimlich* para entrar en lo *unheimlich*. En la tradición simbólica, los bosques son umbrales. Lugares de tránsito entre lo civilizado y lo salvaje, lo luminoso y lo oscuro. En los cuentos y mitologías, atravesarlos representa una prueba o una transformación, una forma simbólica de avance a la siguiente etapa —la madurez en los adolescentes, por ejemplo—. Eso ocurre también en *Flores en el ático*: en el segundo capítulo, “El camino de las riquezas”, Corrine conduce a sus hijos por el bosque hasta la mansión de sus padres. Es un viaje de iniciación, no solo al encierro, sino a una existencia regida por lo siniestro. La travesía se entiende como un cambio, dejar atrás lo familiar (*heimlich*) para entrar en lo desconocido (*unheimlich*).

Algo similar al viaje de Dante, el cual inicia también en un bosque oscuro, el umbral o el límite entre lo conocido y lo desconocido para el poeta. La novela de Andrews inicia con un ambiente cálido y luminoso, una vida común, pero feliz, llena de amor paternal que de pronto se ve interrumpida. Los niños abandonaron definitivamente esa buena vida que llevaban en cuanto se adentraron en el bosque, pues no solo será su última vez al aire libre en años, sino que su viaje en la penumbra parece indicar que ahora las cosas se tornarían oscuras, siniestras. El bosque funciona como un hermoso velo, un umbral que resguarda la mansión donde las cosas siniestras ocurren.

También es de notar su similitud con las aventuras medievales, en las que era común observar pruebas en bosques. Esta similitud con lo medieval se hace aún más evidente si se piensa en el encierro en el ático como una reinención del arquetipo de la princesa en la torre. La abuela es la carcelera; el abuelo, un rey malvado, un ogro o dragón que guarda el

secreto familiar. Sin embargo, aquí no hay héroes, ni rescates. Solo niños encerrados en un lugar donde lo siniestro se manifiesta sin mediaciones.

Encierro, deseo y castigo: el ático como umbral ominoso

El ático, en este sentido, es el corazón ominoso de la mansión. No es solo un espacio arquitectónico: es un contenedor simbólico del tabú. Un lugar donde se guardan los secretos, lleno de polvo, objetos olvidados, retratos de ancestros infelices, pupitres con nombres grabados. Un espacio donde el tiempo parece detenido, y donde los niños son confrontados con el legado oscuro de su linaje. No sorprende que allí se sientan más libres: pueden correr, gritar, pecar. Es el único lugar donde no los vigilan, porque es también el único lugar donde los adultos temen entrar: “podíamos correr cuanto quisiéramos y escapar a los ojos siempre vigilantes de la abuela” (Andrews, 2015, p. 181). Hay que recordar que en Foxworth Hall todos miran.

La mansión está hecha para deslumbrar, pero su belleza es un velo. Nadie piensa en lo que ocurre en el ático, y eso es precisamente lo que lo vuelve tan eficaz como contenedor de lo ominoso. Lo bello oculta, seduce, disimula. Corrine, cuando deja de subir al ático, busca también alejarse de lo siniestro y cubrirse con el mismo velo de belleza que sus padres. Pero sus hijos (fruto del incesto) no pueden hacer lo mismo. Los empleados sospechan, escuchan ruidos, pero no suben. El ático no puede ser limpiado, ni mencionado, ni habitado por quienes no comparten su “naturaleza”. Por eso es el lugar perfecto para contener a los niños Dollanganger, porque ellos son —desde su origen— una encarnación viviente de lo prohibido.

Desde esta perspectiva, no solo el espacio se ve contaminado por lo siniestro, sino también los sujetos que lo habitan. En *Flores en el ático*, lo siniestro no solo reside en el ático como espacio material, sino que se encarna en los cuerpos y subjetividades de los niños, quienes experimentan su infancia bajo un régimen de vigilancia, castigo y silencio. Esta novela pone en escena una infancia vulnerada no solo por la violencia física y el encierro, sino por la fractura radical de sus referentes afectivos y simbólicos. En este contexto, el niño deja de ser figura de

inocencia para convertirse en una criatura liminal, un ser perturbador que, precisamente por su condición ambigua —ni puro ni culpable, ni víctima ni transgresor—, se vuelve también siniestro.

Infancias vulnerables: el niño como figura siniestra

En *Flores en el ático*, la infancia no representa el lugar de la inocencia ni del porvenir, como suele idealizarse desde las narrativas modernas del desarrollo. Por el contrario, los niños Dollanganger encarnan una infancia vulnerada, traicionada por quienes debían cuidarlos, encerrada y desprovista de derechos. Pero no se trata únicamente de una vulnerabilidad en términos físicos o afectivos. En la novela, la infancia es también una figura ambigua, cargada de una potencia siniestra que la hace insoportable para el orden adulto. Tal como señala Eugenio Trías, lo siniestro no es simplemente lo “aterrador”, sino aquello que proviene de lo familiar y, sin embargo, se revela como radicalmente otro: algo que nunca debió salir a la luz. Lo ominoso no está afuera, sino que emerge del núcleo mismo de lo que se suponía familiar.

La infancia de Cathy, Chris, Cory y Carrie es, desde esta lógica, una zona de perturbación: el lugar donde colapsan las categorías de lo familiar y lo extraño, lo inocente y lo monstruoso. Su existencia pone en evidencia la fragilidad de los límites simbólicos que sostienen la estructura familiar tradicional. Son niños, sí, pero también el producto de un incesto. Son hermanos, pero también viven —y actúan— como una unidad incestuosa, especialmente en el vínculo entre Cathy y Chris. Su mera existencia es una amenaza al orden patriarcal que la familia Foxworth busca desesperadamente sostener a través del castigo, el silencio y la reclusión.

Desde Freud, sabemos que lo siniestro tiene que ver con el retorno de lo reprimido. El niño —como figura social— es con frecuencia portador de una carga reprimida: pulsiones, deseos, sexualidad, crueldad, y una lucidez que el adulto prefiere no mirar. Los niños Dollanganger, encerrados en el ático, no solo padecen su infancia: la encarnan como anomalía. No son niños “comunes”, y no lo son porque su historia, su origen, los vuelve tabú. El encierro no busca protegerlos del mundo exterior, sino

más bien proteger al mundo de ellos. Ocultarlos es una forma de negar que han ocurrido cosas que “no deberían haber ocurrido”, de barrer bajo la alfombra la ruptura simbólica que representan.

Este mecanismo se vuelve evidente en la figura de la abuela, quien los ve como una amenaza moral, una mancha en la genealogía familiar que debe corregirse con castigo, silencio y vigilancia. La abuela representa el intento por restablecer el orden simbólico a través de una pedagogía del castigo. Pero su pedagogía fracasa, porque en la oscuridad del ático, lejos de redimirse, los niños florecen como entidades siniestras: Cathy y Chris descubren el deseo; los gemelos inventan lenguajes propios, juegos secretos, alianzas y resistencias. El encierro los margina, pero también los convierte en algo distinto. Aquí no hay madurez, sino monstruosidad. No hay “crecimiento” en términos sociales, sino transgresión, deseo y trauma.

Por eso el niño siniestro no es simplemente el que sufre, sino también el que incomoda. El que interroga al lector sobre qué significa realmente “proteger” a un niño, y qué tan cómodamente se puede sostener esa imagen de la infancia como espacio puro. Porque si los niños son, como decía Cathy, “flores encerradas en el ático”, entonces la flor se erige también como metáfora de un crecimiento torcido, deformado, forzado a sobrevivir sin luz, sin agua y sin amor. Es así que, en esa distorsión, florece lo ominoso: el niño como figura impura, como resto indigerible de un sistema familiar en ruinas.

Conclusión

Flores en el ático configura una narrativa profundamente perturbadora sobre la infancia, la familia y el hogar, valiéndose de lo siniestro como categoría estética y filosófica. A través del encierro de los niños Dollanganger en la mansión Foxworth, la novela despliega una inversión radical de los valores asociados a lo doméstico. Lejos de ser un refugio afectivo, el hogar se convierte en un espacio de control, vigilancia y castigo, donde la belleza arquitectónica encubre la violencia estructural ejercida contra los cuerpos infantiles.

La lógica siniestra que atraviesa la obra no se limita a lo inquietante o a lo anómalo, sino que expone una dimensión más honda y estructural:

la del tabú que se instala en el centro mismo de lo familiar. El incesto, como transgresión fundante, no solo marca a los niños como “otros” dentro del sistema simbólico de la familia, sino que los destina a habitar un espacio paralelo —el ático— donde se depositan el secreto, el rechazo y la transgresión. Desde esta perspectiva, lo siniestro no es un efecto colateral, sino el modo en que se organiza el poder dentro de un entorno que aparenta normalidad.

La novela revela cómo el espacio del hogar puede operar como un dispositivo de poder, produciendo subjetividades vulnerables a través del aislamiento, la amenaza y la culpa. En este sentido, *Flores en el ático* no solo aborda el horror del encierro físico, sino que muestra las condiciones culturales y afectivas que permiten que la infancia se vuelva prescindible o incluso castigable. La mansión Foxworth no es simplemente el escenario de una tragedia, sino una máquina simbólica que materializa las tensiones entre lo familiar y lo monstruoso, lo permitido y lo prohibido, lo visible y lo oculto.

En definitiva, *Flores en el ático* es una narración donde lo siniestro se infiltra en lo cotidiano hasta desfigurarlos por completo, revelando que, bajo la superficie de lo familiar, late una violencia fundacional que se ejerce, en primer lugar, sobre los cuerpos más indefensos: los de la infancia.

Referencias

- Andrews, V. C. (2015). *Flores en el ático* (J. Pardo, Trad.; 2.^a ed.). Debolsillo.
- Freud, S. (2006). "Lo ominoso" (J. L. Etcheverry, Trad.). En J. Strachey y A. Freud (Eds.), *Obras completas: De la historia de una neurosis infantil: El hombre de los lobos y otras obras* (1917–1919) (Vol. 17, pp. 215–251, 2.^a ed., 8.^a reimp.). Amorrortu.
- Trías, E. (2016). *Lo bello y lo siniestro*. Debolsillo.

Capítulo 3

***Uni-versos. Poemario infantil* escritura literaria para preescolar**

*Gabriela del Carmen Maciel Sánchez
Rafael Alejandro Zavala Carrillo
Zilia Verónica Martínez Esquivel*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003917>



Resumen

La educación preescolar, bajo el Plan de Estudios 2018, se integró la asignatura de Creación literaria. Esta materia es la continuación del curso de Literatura infantil; esa consecución permitió profundizar en la importancia de la literatura en niveles educativos iniciales, así como ahondar en la educación literaria. En aras de detallar lo antes dicho, el presente texto brinda una descripción del trabajo realizado que derivó en la construcción del texto literario *Uni-versos. Poemario infantil* durante el curso de Creación literaria. Debido a ello, emergió la pregunta, ¿de qué manera los estudiantes de educación preescolar construyen textos creativos para niños preescolares?

En ese tenor, se implementó una propuesta de intervención para el desarrollo de la escritura creativa, comenzando con elaboraciones basadas en un personaje histórico, seguido de un clásico literario y, finalmente, la producción de un poema con base en la asignación de una palabra. El estudio es bajo el enfoque cualitativo y se implementó mediante el método de investigación acción. A partir de lo anterior, surge la construcción de una obra escrita para niños preescolares creada por 26 estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar en el ciclo escolar 2022-2023..

Elementos iniciales de la creación literaria

El curso de Creación literaria creativa forma parte de la preparación docente en el Plan de Estudios 2018. Esta materia guía hacia los elementos esenciales de la literatura como una labor analítica y descriptiva, destacando el valor del lenguaje literario en el desarrollo comunicativo de los niños en edad preescolar. La propuesta didáctica presentada en este curso se concentra en una participación activa de estudiante normalista durante el proceso lector que implica la interpretación, las conexiones entre

los contextos sociales y culturales, los recursos retóricos, las estrategias discursivas, así como los mecanismos reconocimiento de lo imaginario, elementos que forman parte tanto de la lectura como de la creación literaria.

Figura 1.
Plan de Estudios 2018.

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Desarrollo y aprendizaje 6 h / 6.75	Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje 6 h / 6.75	Educación Socioemocional 4 h / 4.5	Atención a la diversidad 4 h / 4.5	Educación inclusiva 4 h / 4.5	Bases legales y normativas de la educación básica 4 h / 4.5	Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje 4 h / 4.5	Aprendizaje en el Servicio 20 h / 6.4
El sujeto y su formación profesional 4 h / 4.5			Modelos pedagógicos 4 h / 4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4 h / 4.5			
Lenguaje y comunicación 4 h / 4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6 h / 6.75	Lenguaje y alfabetización 6 h / 6.75	Desarrollo de la competencia lectora 6 h / 6.75	Literatura infantil 6 h / 6.75	Creación literaria 6 h / 6.75	Educación Física y hábitos saludables 6 h / 6.75	
Pensamiento científico 6 h / 6.75	Forma, espacio y medida 6 h / 6.75	Probabilidad y estadística 6 h / 6.75	Estrategias para el desarrollo socioemocional 6 h / 6.75	Música 4 h / 4.5	Artes visuales 4 h / 4.5		
Estudio del mundo natural 6 h / 6.75	Estrategias para la exploración del mundo natural 6 h / 6.75	Estudio del mundo social 4 h / 4.5	Estrategias para la exploración del mundo social 4 h / 4.5	Expresión corporal y danza 4 h / 4.5	Teatro 4 h / 4.5		
4 cursos optativos que podrán cursarse del 1° al 7° semestre, con 4 horas y un valor de 4.5 créditos cada uno.							
Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa 4 h / 4.5	Observación y análisis de prácticas y contextos escolares 4 h / 4.5	Iniciación al trabajo docente 6 h / 6.75	Estrategias de trabajo docente 6 h / 6.75	Innovación y trabajo docente 6 h / 6.75	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar 6 h / 6.75	Aprendizaje en el Servicio 6 h / 6.75	
36 h / 40.5	34 h / 38.25	32 h / 36	36 h / 40.5	34 h / 38.25	30 h / 33.75	16 h / 18	20 h / 6.4
Inglés. Inicio de la comunicación básica 6 h / 6.75	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales 6 h / 6.75	Inglés. Intercambio de información e ideas 6 h / 6.75	Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la conversación 6 h / 6.75	Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales 6 h / 6.75	Inglés. Convertirse en comunicadores independientes 6 h / 6.75		

Nota. Esta malla da cuenta de las asignaturas de lengua y literatura que se incluyen en el Plan de Estudios 2018.

Como se puede observar en la Figura 1, la materia de Creación literaria es la secuencia de una serie de asignaturas encauzadas a la enseñanza de la lengua. La antecesora es Literatura infantil y esta, a su vez, de Desarrollo de competencia lectora. Ambos cursos se orientan hacia la sensibilización del acto lector y el fortalecimiento de las habilidades lectoras mediante la construcción del hábito lector y una serie de prácticas que propicien un acercamiento permanente por esta acción comunicativa.

Construir lectores comprometidos es una de los fines esenciales de la enseñanza de la literatura. Debido a que el progreso de las destrezas lectoras es una prioridad, ya que constituyen la vía de acceso a un amplio

conjunto de saberes que requiere el uso de la escritura, la finalidad es que los estudiantes sienten bases sólidas para el desarrollo de la lectura desde un ámbito personal y, que ello, sea un factor detonante para la transmisión de esta práctica lectora en sus alumnos. “El panorama anterior plantea la necesidad de formar docentes capaces de atender a la responsabilidad de alfabetizar a las nuevas generaciones; docentes que de manera consciente y fundamentada guíen al infante en su proceso de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2018, p. 6).

Por otro lado, la asignatura de Literatura infantil, tiene el propósito de que el estudiante elabore proyectos para la mediación, difusión y análisis de la literatura para niños preescolares, para ello, se basan en el estudio de las obras mediante criterios de selección de textos infantiles y en la comprensión de las distintas perspectivas críticas sobre la formación literaria de niñas y niños en edad preescolar, así como la aportación de la lectura de textos literarios en esta edad.

El curso ofrece herramientas para que cada docente en formación descubra y vea a la literatura como una experiencia vinculada al reconocimiento estético, el panorama cultural y la generación de las distintas perspectivas que ofrece este tipo de construcción escritas; así como la identificación de las particularidades de la literatura infantil y los criterios estéticos que la rigen, lo que permite el análisis de los textos con mayor profundidad para la formación de una sensibilización literaria desde el reconocimiento de esta.

Debido a lo antes enunciado, se realiza el presente documento que muestra lo trabajado en el curso de Creación literaria para propiciar un abordaje de la literatura desde un ámbito participativo e imaginativo. Al propiciar este tipo de aproximación, se pretende que los estudiantes tengan ahora un acercamiento a la literatura desde el ejercicio activo que propicie la construcción de textos literarios; de esta manera, se fortalece su capacidad para experimentar con diferentes formas de expresión comunicativa. Así, la materia no solo se limita a la lectura de textos, sino que también se enfoca en la escritura de los mismos.

Aspectos teóricos

En este apartado se definen los conceptos claves que ayudaron a enmarcar los elementos teóricos que acompañaron a este proceso de investigación. Esta intervención educativa empleó conceptos como la formación docente, la educación preescolar, la educación literaria y la creación de textos. Ejes esenciales en la enseñanza de la literatura desde una perspectiva activa.

Formación docente

La formación docente se asume como un proceso integral mediante el cual un sujeto se prepara con conocimiento teórico, pedagógico y didáctico para guiar y orientar a los estudiantes. Esto requiere que el profesor se construya y deconstruya para mejorar sus habilidades y fortalecer su proceso de enseñanza aprendizaje. Esta acción es compleja, pues implica la educación de individuos que se formen desde lo social, lo axiológico, lo ontológico, entre otras.

Esto supone que, dentro de la formación de profesores, se visualice al docente que se pretende educar, el porqué y el para qué de este hecho. En las escuelas normales se enseña a los maestros a ejercer su docencia en etapas iniciales, como la educación preescolar, así como primaria y secundaria. Esto implica un modelo específico de educador. Con orientaciones basadas en los planes y programas de estudio y en las necesidades del contexto en el que la educación se encuentre.

Con la constitución de las Escuelas Bolivarianas se experimentó un auge en materia de formación docente a través de los cursos, lo que propició una convergencia entre cuestiones de carácter pedagógico y aspectos para favorecer la cultura general integral de quienes desempeñan la labor de educar en Venezuela (Escobar, 2021, s/p).

Con respecto a la formación docente en el área del lenguaje, en el Plan de Estudios 2018 (Figura 1), se incluyen diferentes materias: Lenguaje y comunicación, Prácticas sociales del lenguaje, Desarrollo de competencia

lectora, Literatura infantil y Creación literaria. Todas ellas obedecen a la importancia que, dentro de este Plan de Estudios en cuestión, tiene la enseñanza del lenguaje. Aunque no se va a profundizar, es necesario mencionar que no todos los planes de estudio se posicionan de la misma forma, lo que implica que se cambien las asignaturas a tratar dentro de la formación educativa de los docentes en cada plan y programa de estudios.

En este caso particular, las materias de lenguaje requieren que el docente en formación tenga conocimientos que le permitan aprender y, posteriormente, educar al nivel que los estudiantes requieren, lo que implica que su trayecto por las escuelas normales les permita fortalecer sus habilidades comunicativas para centrarse en las pedagógicas y didácticas de la lengua, pues serán ellos los que, a su vez, formen y fortalezcan estas habilidades en los alumnos de educación básica.

Son los docentes quienes deben responder a las exigencias que esto implica a través de su formación didáctica y pedagógica en esta área del saber. La enseñanza de la lengua y literatura es transversal, tanto en educación básica como bachillerato. Tiene como objetivo al finalizar la secundaria los estudiantes adquieran todas las capacidades comunicativas; es decir, que además de integrar conocimientos lingüísticos se integren también conocimientos estratégicos, sociolingüísticos y textuales para lograr un adecuado uso de la lengua en nuestra sociedad (Lomas, 1999 en Escobar, 2021, s/p).

Educación preescolar

Diversos autores han mencionado que la literatura en la educación preescolar tiene aportes importantes en el desarrollo de un infante. Petit (2015) menciona que la literatura infantil es fundamental en los niños porque empiezan a identificar que el lenguaje se emplea no solo con fines educativos, sino estéticos. Es decir, el lenguaje les permite imaginar. Petit (2015) hace hincapié en que la lectura de literatura infantil en esta edad es esencial para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños,

pues mediante él exploran, expresan y comprenden sus emociones y el mundo que los rodea.

Calles (2005) reafirma esta idea y afirma que la literatura favorece el crecimiento de la imaginación lingüística y cultiva lectores independientes, ya que cada obra literaria enriquece el desarrollo de la lengua. Por tanto, la literatura infantil en el niño facilita la exploración y el conocimiento del lenguaje, a través del juego verbal, las onomatopeyas, el ritmo, la claridad en su estructura y contenido, lo que propicia que el texto capte su atención.

El niño participa de las recreaciones imaginarias de una realidad que le son brindadas en las creaciones literarias, las hace suya y las recrea. En fin la literatura y el mundo de la imaginación son punta de lanza para que el docente incentive y desarrolle comportamientos lectores en sus alumnos (Calles, 2005, p. 145).

Finalmente, Sepúlveda y Teberosky (2011) mencionan que la literatura infantil beneficia la habilidad alfabetizadora del niño preescolar. La escritura y los ambientes en los que la literatura está presente facilita, en el infante, la interacción y vinculación con la palabra escrita. En alumnos preescolares, es positivo porque les permite ir fortaleciendo su pensamiento imaginativo y, posteriormente, prepararse para la adquisición de la palabra escrita.

Por todo lo anterior, es necesario que el estudiante normalista conozca, pues este saber favorecerá el desarrollo del niño y el lenguaje, en general, y en particular, la relación que realizará con la escritura, la lectura y la literatura. En la educación preescolar se sientan las bases del aprendizaje del niño. Su propósito es fomentar el desarrollo integral del alumno en aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos a través del juego, la exploración y la interacción con su entorno, entre ellos se tendría que encontrar la literatura infantil dada todas sus aportaciones.

Educación literaria

Con base en el Plan de Estudios 2018, la educación literaria es uno de los ámbitos de estudio que los docentes en formación deben dominar.

Por ello, cursan las materias de Literatura infantil y Creación literaria, puesto que son asignaturas que, como ya se dijo, tienen aportes fundamentales en la educación del niño. De igual forma, un profesor de educación preescolar debe ser consciente del papel fundamental que juega la literatura en el desarrollo cognitivo, lingüístico y social de los niños, como ya se hizo mención.

Se puede definir a la educación literaria como un proceso de enseñanza aprendizaje que busca desarrollar en los lectores la capacidad de comprender, interpretar y apreciar los textos literarios. Va más allá de la simple alfabetización o el aprendizaje mecánico de la lectura, ya que implica la formación de una sensibilidad estética y el reconocimiento de la literatura como una manifestación del lenguaje que engloba una visión cultural, social, histórica, entre otras.

Mendoza (2004) menciona que “La educación literaria (educación en y para la lectura literaria) es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario”(s/p). De ahí la necesidad de que los profesores en formación tengan los conocimientos precisos para abordar este proceso con sus alumnos preescolares.

Creación de textos

El curso de Creación Literaria está diseñado para potenciar la capacidad de producción escrita de los estudiantes normalistas. A través de pensar y accionar el acto creativo pueden elaborar los textos literarios -líricos, dramáticos y narrativos. Esta actividad implica el análisis de las formas literarias (Literatura infantil) que se encuentran dentro del contexto cultural, permitiendo identificar las características estructurales y las diversas posibilidades expresivas que ofrecen los textos literarios, a fin de desarrollar una comprensión crítica y creativa de la producción literaria.

A partir de esto, el estudiante se posiciona ya no solo como un lector, sino como un constructor de historias con finalidades específicas y para un público definido. Esto les brinda una percepción distinta de la literatura, pues, se modifica su función pasiva de lectora para convertirse en creadores. Este tratamiento de la literatura se vuelve una experiencia estética

distinta en la que pueden incluir los conocimientos adquirido sobre la lengua y la literatura durante su trayecto formativo. En ese sentido, la creación es parte de la educación literaria, debido a que se vale de los mismos principios para realizar un texto con los criterios estéticos que requiere, pero ahora desde la vista de un agente activo que escribe con la intención de lograr productos inventivos para niños.

Elementos metodológicos

Esta investigación emplea el enfoque cualitativo y la metodología de investigación acción. Se fundamenta en el enfoque cualitativo, que permite un análisis detallado sobre la creación de textos para nivel preescolar, así como de las acciones que se realizaron para que la intervención sucediera. Este enfoque busca indagar sobre los procesos de creación literaria en la formación de las estudiantes normalistas, planteando actividades para la construcción de producciones escritas.

Debido a lo anterior, se emplea la metodología de investigación-acción. Este método se caracteriza por ser participativo y reflexivo que no solo permite observar y analizar las prácticas de escritura y producción literaria de las estudiantes, sino que también hace propuestas para mejorar los procesos de implementación de estrategias de escritura. En ese sentido, la intervención que se plantea, a partir de ciclos recursivos, permite la mejora constante en la propuesta elaborada.

La combinación del enfoque cualitativo y la investigación-acción propicia la integración entre la enseñanza y aprendizaje de la literatura y la creación de textos para niños preescolares. De esta manera, se brindan resultados que buscan mejorar el conocimiento académico, así como el impacto dentro de la intervención educativa y el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura literaria de los docentes en formación.

El instrumento que se empleó es la lista de cotejo. Esta herramienta evalúa el análisis del desempeño del estudiante. Las técnicas de análisis del desempeño, como la lista de cotejo, se utilizan para determinar el nivel de conocimiento que el discente alcanza. Se lleva a cabo mediante un producto creado por el alumno que ilustra el desarrollo de sus diversas habilidades. Este tipo de evaluación comprende la observación, las habili-

dades, el desarrollo del conocimiento y la manera en que cada estudiante lo internaliza. A continuación se muestra el instrumento empleado:

Figura 2.

Lista de cotejo para valorar el texto creativo de un personaje histórico.

Título		Hola mi nombre es Frida Kahlo/Reyna	
Criterios		Calif.	Observaciones
Organización. En la presentación se evidenció la estructura de inicio, desarrollo, problema y final, relatando las acciones en orden lógico.		10	
Contenido. La idea central de la obra es observable, está definida y se ofrece sustento en los detalles.		10	
Desarrollo de los personajes. Se nombraron los personajes, sus descripciones, características y acciones, así que es sencillo identificarlos.		10	
Creatividad. La obra es original, novedoso, los personajes son interesantes y se observa la voz literaria.		10	
Ortografía. Todas las palabras se han escrito de forma adecuada y no presenta errores ortográficos.		8	Faltan varios acentos y los signos de puntuación.
Lenguaje. El lenguaje empleado es adecuado al tipo de cuento además de emplear las figuras literarias y características propias del tipo de texto artístico.		8	Hay que cuidar el vocabulario que se elige y buscar uno más familiar con los niños de preescolar.
Imágenes. Las imágenes elegidas son pertinentes para la edad de los lectores, son artísticas y visualmente adecuadas.		10	
Adaptación. La obra hace referencia al personaje histórico elegido.		10	

Nota. Este instrumento se utilizó para la valoración de los tres textos creativos que se solicitaron para el curso de *Creación literaria*.

La lista de cotejo integró distintos criterios que permitieron realizar una revisión específica del texto a evaluar: personaje histórico, adaptación de un clásico literario y creación de un poema. Estos criterios se eligieron en función de las necesidades que un texto creativo debe contener, así como los aspectos esenciales que se encuentran en los diversos escritos dirigidos a niños preescolares, es decir, con base en algunos de los elementos contenidos en el texto de Bajour y Carranza (2017) “Claves para la selección de libros infantiles”.

La población total de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en ese periodo era de 140. De dicho número, la muestra se integró por 26 estudiantes del grupo de sexto semestre de la licenciatura en Educación Preescolar, generación 2021-2024. Estos participantes cursaron la asignatura de Creación literaria en la que se plantearon las actividades que en seguida se describen.

Se diseñaron tres actividades para las tres unidades. Estas se dosificaron tres unidades que son: I. Discursos literarios en la niñez, II. Multimodalidad en los textos literarios y III. Procesos de creación literaria. En cada una de ellas se solicitó un producto creativo. En el primer acercamiento se pretendía que los estudiantes de sexto semestre poco a poco empezaran a acercarse a la escritura literaria. La primera aproximación fue la elaboración de un texto literario (texto lírico, texto dramático o texto narrativo) a partir de un personaje histórico. El estudiantado, en su mayoría (24), construyeron textos narrativos, solo dos elaboraron un texto dramático con los personajes Frida Kahlo y Miguel Hidalgo y Costilla.

Para la segunda unidad se solicitó que escribieran una adaptación literaria de un clásico literario. Esto con el objetivo de que los discentes tuvieran una base creativa de la cual partir y, por otro lado, generar un acercamiento de los niños preescolares a textos literarios clásicos. Las adaptaciones se orientaron en la escritura de textos narrativos, específicamente cuentos ilustrados. Dentro de las obras adaptadas estuvieron las de Edgar Allan Poe, Mary Shelly, Bram Stoker, entre otras.

Por último, se planeó la actividad “Seguiremos creando” donde se solicitó la elaboración de un texto lírico con base en una palabra que fue asignada al azar. De esta, se requirió que escribieran un poema dirigido a los niños preescolares. De igual forma, se pidió que jugaran con los sonidos de las palabras para que el poema quedara armónico y llamativo. La lista de cotejo (Figura 2) fue el instrumento que se empleó para la valoración de los tres productos solicitados.

Los vocablos asignados fueron: *Expresión, entusiasmo, alegría, hábito, amabilidad, respeto, cariño, sonrisa, llanto, tristeza, hermosura, canción, cielo, vida, aprendizaje, grande, pensamiento, imaginación, florecer, recuerdo, nostalgia, lectura, literatura, poesía, casa y escuela de esta actividad*. Al final, se obtuvo texto *Uni-Versos Poemario infantil* cuya integración fue ideada por los propios estudiantes, así como la selección de imágenes y diseño. Finalmente, se logró la publicación del libro infantil.

La escritura creativa acerca a la literatura

La escritura creativa es un ejercicio que permite el acercamiento a la literatura desde una posición activa. El curso de Creación literaria se orientó

buscando que el estudiantado se sensibilizara ante la literatura al ser ellos los creadores de textos que, de manera gradual, fueran acercándolos a la producción de textos y no solo a la lectura de ellos. El propósito, en todo momento, fue que los docentes en formación se aproximaran a la literatura para que tuvieran el interés de generar experiencias y vínculos sólidos de manera personal con un impacto profesional.

Por ello, se considera que elaborar acciones que fortalezcan la capacidad creadora de los estudiantes normalistas es fundamental para que en ellos se sienten las bases que se requieren para que las y los futuros educadores transmitan ese interés, gusto y experiencia lectora a sus alumnos. Lo que tendrá como consecuencia que se realicen más prácticas de lectura literaria y, quizá, de escritura creativa.

Otro aspecto que se buscó mejorar fue aminorar los prejuicios que, en ocasiones, enmarcan la actividad de escritura creativa. Todos pueden escribir, pues la escritura es un proceso gradual, pero activo y participativo. Entre más se escriba, mejores resultados se pueden obtener. En ese sentido, se propuso, con el diseño de este curso, simplificar el acto creador acercando a los estudiantes a la creación literaria para vincularlos con la literatura, como ya se dijo, con bases sólidas.

Por último, mencionar que la educación literaria incluye el desarrollo no solo de la lectura, sino de la escritura de textos literarios. Lo que apertura la finalidad de educar a los próximos docentes con la intención de que tengan las habilidades literarias necesarias para transmitir las, pues ellos mismos son conocedores y practicantes de la lectura y escritura de textos literarios. Este enfoque integral permite a los estudiantes desarrollar destrezas expresivas, creativas y críticas, fomentando su capacidad de narrar, describir, argumentar, contar, transmitir, sentir y expresar para ellos y para sus alumnos preescolares.

Uni-versos. Poemario infantil

La literatura infantil tiene variadas maneras de representarse, por ello, es estimulante que tome forma de poesía. Este libro es una compilación de versos que fueron elaborados para ser leídos a las niñas y a los niños. El resultado de este trabajo es el poemario *Uni-versos* que se integra de

26 poemas escritos en verso libre, con temáticas variadas. Fueron escritos por estudiantes que tuvieron el interés de expresar distintas ideas. Los poemas compilados son fruto del esfuerzo creativo para que fueran amigables para los pequeños.

Es un logro importante ver materializado la inventiva de las y los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar que durante el curso de Creación literaria tuvieron la idea de elaborar este libro con el objetivo de que sus producciones fueran leídas a los y las alumnas de preescolar. En esta obra se encuentran los poemas titulados Somos grandes, Más allá de la imaginación, Mi amiga la lectura, Un maravilloso día, Mi casa: un lugar para soñar, La dulce expresión, Cariño del jardín, Sonrisa, Viveza de los niños, Adiós primavera, Vivir, Los juguetes, Lo bello de aprender, El camino terminó, Me divierto respetando, Yo cuidaré, Al ritmo de mi canción, Literatura, Vida, ¿Quién lo iba a imaginar, El cielo del jardín, El brillo de los versos, El recuerdo de mi infancia, El llanto de los niños, Pensamiento y Aprendizaje se puede leer una serie de juegos literarios que permiten acercar a los preescolares a la poesía de una forma divertida y entusiasta.

De igual forma, este poemario se contiene versos sobre valores, sentimientos, ideas, acciones que dan pie a destacar la importancia que tienen la literatura y el aprendizaje en la vida de un infante. Con este poemario, se tienen la intención de que los y las niñas puedan vivir una experiencia literaria que les permita iniciar y seguir en el camino de la literatura, fomentándola desde etapas iniciales de la vida para continuarla durante el resto de ella, de ahí la variedad de temáticas que se presentan de una manera amena y de fácil comprensión.

Referencias

- Bajour C., y Carranza M. (2017). *Claves para la selección de libros infantiles*. Educación Primaria.
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, (15).
- Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Laurus*, (11) 20. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. Anagrama-SEP.
- Escobar, J. (2021). Formación del profesorado para la enseñanza de la asignatura de lengua y literatura. *Conrado*, (82)17.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (Vol. I). Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (Vol. II). Paidós.
- Lomas, C. (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Graó.
- Maciel, G., y Galván, A. (Comp.) (2024). *Uni-Versos. Poemario infantil*. Taberna.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Mínguez-López, X. (2023). La educación literaria en educación infantil: leer antes de leer. *Enunciación*, 28.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. FCE.
- Saavedra, S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: de la estructura superficial a la Construcción Narrativa de la realidad. *Revista lenguaje*.
- Secretaría de Educación Preescolar. (2018). Programa de Literatura infantil. SEP.
- Secretaría de Educación Preescolar. (2018). Programa de Creación literaria. SEP.
- Sepúlveda, A., y Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje. *Cultura y educación*.

Capítulo 4

Percepciones compartidas por estudiantes malagueños sobre la violencia de género¹

*Belén Extremera Pérez
Antonio Manuel Ávila Muñoz*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003924>



¹ Este estudio se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación Observación del Pulso Social en Andalucía a través del Análisis Léxico (PULSO Andaluz). Primera Fase (UMA20-FEDERJA-013) financiado por el Programa Operativo FEDER 2014-2020 y por la Consejería de Economía y Conocimiento de la Junta de Andalucía.

Resumen

Nuestro trabajo pretende acceder a las percepciones compartidas por un grupo de estudiantes malagueños en torno a la violencia de género. Se estudia una población de 300 informantes que procede de diferentes niveles educativos. Los datos se obtienen a través de una prueba de disponibilidad léxica complementada por un cuestionario sociológico específico. Se han realizado análisis en el entorno R con el paquete de análisis léxico-estadístico *DispoCen*. Nuestros resultados muestran una percepción categorial diversa sobre la violencia de género según el nivel educativo observado que afecta a aspectos ideológicos, políticos y socioeconómicos. Las percepciones compartidas por las mujeres se relacionan con la agresión y la violencia física, mientras que las obtenidas en el grupo de hombres apuntan a factores sociopolíticos.

Introducción

La violencia de género forma parte de la actualidad. En España, la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de Salud Sexual y Reproductiva y de Interrupción Voluntaria del Embarazo (Ministerio de Igualdad, s.f.) alude expresamente a la violencia de género al señalar entre sus objetivos “La promoción de una visión de la sexualidad en términos de igualdad y corresponsabilidad entre hombres y mujeres con especial atención a la prevención de la violencia de género, agresiones y abusos sexuales” (Ley Orgánica 2/2010, cap. III, art. 9).

En el proyecto *Pulso Andaluz* se insiste en la importancia de trabajar con estudiantes desde niveles tempranos para localizar posibles déficits perceptivos relacionados con asuntos de trascendencia social a lo largo del desarrollo educativo de la juventud. Mediante la metodología lingüístico-cognitiva propuesta desde la centralidad léxica, se puede

obtener información relacionada con la organización de las redes léxicas y, desde ella, interpretar las realidades extralingüísticas subyacentes (Pulso Andaluz, 2022).

La centralidad léxica: un marco teórico para el análisis de las percepciones categoriales

La centralidad léxica asume la metodología de las pruebas de asociación léxica que resulta tan productiva en los trabajos de léxico disponible. En estas pruebas, los participantes son estimulados con un concepto y, a continuación, confeccionan una lista de palabras que consideran relacionadas con el estímulo inicial (Samper Padilla et al., 2003, p. 46-47).

A partir de la concepción metodológica y del objetivo principal de la disponibilidad léxica, que consiste en obtener listas de palabras relacionadas con temas frecuentes, la centralidad léxica desarrolla un constructo teórico capaz de explicar los procesos de acceso al léxico mental durante la realización de las pruebas de disponibilidad (Ávila Muñoz, 2022, p. 20-21). En esta propuesta teórica, los temas de las pruebas léxicas se consideran estímulos cognitivos (Ávila Muñoz, 2022, p. 21) que inician un recorrido por el lexicón mental desde el prototipo que representa el estímulo cognitivo o tema propuesto (Ávila Muñoz y Sánchez Sáez, 2014, p. 141). En ese proceso, el hablante transita por su red léxica y se va alejando cada vez más del prototipo inicial, lo que nos permite construir diferentes niveles alrededor de este (ibídem, niveles de centralidad). Lo que interesa principalmente para el estudio de las percepciones sociocomunitarias es el hecho de que “a partir de las realizaciones particulares se puede estimar cuantitativamente la estructura de la accesibilidad al léxico para una población en un estímulo concreto” (Ávila Muñoz, 2022, p. 21). En resumen, la centralidad léxica es un planteamiento teórico que posibilita la interpretación de las pruebas de asociación léxica propias de la disponibilidad como un modo de acceder a la organización del lexicón mental en torno a niveles de prototipicidad o centralidad (Ávila Muñoz 2022, p. 19-23).

Metodología y análisis de datos

La muestra que hemos empleado está formada por 300 estudiantes malagueños: 100 cursan 4.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), 100 estudian 2.º de Bachillerato y 100 son estudiantes de 4.º grado universitario. Entre otras variables de preestratificación, la muestra está dividida según la identidad de género de sus integrantes. Para analizar los datos obtenidos hemos usado la librería *DispoCen* (Dispocen 2022) del entorno R, lo que nos permite el desarrollo de análisis léxico estadísticos complejos.²

Resultados

Violencia de género: centralidad léxica

El estímulo cognitivo de “Violencia de género” produjo 993 vocablos. La Tabla 1 muestra la organización de esos vocablos por niveles de centralidad. Se muestran únicamente los niveles más prototípicos: Nivel 4 (nivel intermedio), niveles 5 y 6 (niveles de máxima prototipicidad).

Tabla 1. *Violencia de género. Niveles de centralidad*

CENTRALIDAD LÉXICA VIOLENCIA DE GÉNERO – NIVELES			
Nivel	N	Vocablos	Índice de corte
6	44	<i>hombre, maltrato, mujer, machismo, muerte, violencia, violación, feminismo, miedo, asesinato, desigualdad, dolor, ayuda, abuso, ley, igualdad, pegar, injusticia, agresión, acoso, denuncia, físico, pelea, machista, lucha, psicológico, cárcel, problema, golpe, daño, policía, derecho, sufrimiento, hogar, familia, tristeza, pareja, herida, hijo, peligro, insulto, niño, protección, política</i>	0.9524

² *DispoCen* permite tanto el análisis de disponibilidad según la fórmula de López-Strassburger, como el de centralidad léxica a partir de la fórmula de Ávila-Sánchez (Ávila Muñoz, Sánchez Sáez, y Odishelidze, 2021). Para este trabajo, se utilizaron funciones que nos permitieron obtener la centralidad léxica y organizar los vocablos en sus diferentes niveles de centralidad.

CENTRALIDAD LÉXICA VIOLENCIA DE GÉNERO – NIVELES			
Nivel	N	Vocablos	Índice de corte
5	11	<i>superioridad, noticia, feminista, moretón, maltratador, psicología, género, víctima, 016, denuncia falsa, justicia</i>	0.9135
4	15	<i>hembrismo, opresión, injusto, control, manifestación, sangre, crimen, casa, respeto, paliza, sociedad, maltrato psicológico, asesino, moratón, fuerza</i>	0.8472

El nivel de máxima prototipicidad (Nivel 6, N=44) contiene términos que pertenecen a diferentes campos semánticos. Estos conforman la percepción prototípica de la categoría “violencia de género” en la muestra analizada:

- Violencia: *maltrato, violencia, violación, muerte, asesinato, dolor, abuso, pegar, agresión, acoso, físico, pelea, lucha, psicológico, golpe, daño, peligro, insulto, herida.*
- Emociones y sentimientos: *miedo, tristeza, sufrimiento.*
- Género e ideologías alrededor del género: *hombre, mujer, machismo, feminismo, machista.*
- Familia: *hogar, familia, pareja, hijo, niño.*
- Sistemas y realidades: *desigualdad, igualdad, injusticia, derecho, ley, cárcel, problema.*
- Apoyo: *ayuda, denuncia, policía, protección.*
- Política: *política.*

Análisis de los resultados por variables sociológicas

Análisis por identidad de género

Tabla 2. Centralidad ordenada de acuerdo con la diferencia en el índice de centralidad. Análisis por identidad de género

VIOLENCIA DE GÉNERO			
Vocablos	Hombres	Mujeres	Diferencia
<i>crimen</i>	0.861	0.111	0.749
<i>denuncia falsa</i>	0.907	0.192	0.715
<i>caso</i>	0.747	0.074	0.673
<i>tóxico</i>	0.083	0.699	0.616
<i>lucha</i>	0.384	0.994	0.609
<i>paliza</i>	0.231	0.830	0.599
<i>peligro</i>	0.363	0.936	0.573
<i>llamar</i>	0.571	0.041	0.529
<i>género</i>	0.892	0.370	0.521
<i>insulto</i>	0.413	0.926	0.512
<i>injusto</i>	0.846	0.343	0.502
<i>física</i>	0.071	0.572	0.501
<i>posesión</i>	0.050	0.527	0.477
<i>feminazi</i>	0.602	0.125	0.477
<i>gritar</i>	0.111	0.572	0.461
<i>política</i>	0.914	0.452	0.461

La Tabla 2 muestra que las mujeres insisten más en vocablos que inciden en la violencia o en las amenazas (con una diferencia de aproximadamente 0.5 puntos respecto a los hombres): *lucha*, *paliza*, *peligro*, *insulto*, *física*, *gritar*; así como en conductas de riesgo en la pareja: *posesión* y *tóxico*. Los hombres presentan una diferencia de más de 0.7 puntos en términos como *crimen*, también referido a la violencia y sus consecuencias.

Igualmente, destaca el elevado índice en los hombres (0.9) del concepto *denuncia falsa* frente al de las mujeres (0.1). Existe también un contraste de alrededor de medio punto, con un índice mayor en los hombres en los términos: *llamar* (respuesta o prevención frente a un caso de violencia de género), *política* y *género*.

Análisis por nivel educativo

La Tabla 3 presenta los vocablos de mayor contraste en el estudio por niveles educativos. Los términos se han agrupado según el campo semántico al que pertenecen.

Tabla 3. Centralidad ordenada por campos semánticos y de acuerdo con la diferencia en el índice de centralidad. Análisis por nivel educativo

VOCABLOS	ESO	BACH	UNI
Violencia y amenazas			
<i>pegar</i>	0.97924231	0.92172373	0.69041375
<i>pelea</i>	0.94121105	0.83363676	0.70962963
<i>lucha</i>	0.81738281	0.61230769	0.95196078
<i>golpe</i>	0.69556213	0.54761905	0.95374995
<i>asesino</i>	0.20987654	0.73856209	0.28409091
Ideologías en torno al género			
<i>feminista</i>	0.85714286	0.50000000	0.14285714
<i>machista</i>	0.96527778	0.55964052	0.79166667
Medios de comunicación			
<i>noticia</i>	0.83933884	0.26875000	0.47933884
Derecho; ayuda y protección			
<i>denuncia</i>	0.87227648	0.77554593	0.91255467
<i>ley</i>	0.79557480	0.99690218	0.65492699
<i>protección</i>	0.07142857	0.70614847	0.83743316
Sentimientos y emociones			
<i>tristeza</i>	0.63014763	0.22962963	0.91014231
Especificaciones y definiciones			
<i>problema</i>	0.57045455	0.62651727	0.96804870
<i>físico</i>	0.57045455	0.96451649	0.82745098

Cuando se trata de elegir términos para referirse a la violencia de género, los universitarios prefieren *golpe*, mientras que los estudiantes de Bachillerato y de ESO se decantan por vocablos como *pelea* y *pegar*. Los estudiantes de ESO han producido con un mayor índice de centralidad los vocablos *feminista* y *machista*, estableciendo así una percepción de la violencia de género relacionada con posturas ideológicas. Destacan algunos términos referidos a las acciones como respuesta a la violencia de género: *lucha* y *denuncia*, con un índice de centralidad mayor en estudiantes de ESO y universitarios. La influencia de los medios de comunicación en la sociedad resulta significativa en el estudio por niveles educativos. Así, *noticia* tiene un nivel de centralidad mayor en estudiantes del grupo de ESO que en los otros grupos analizados. La referencia a los recursos que el sistema pone a disposición de la ciudadanía para erradicar la violencia de género se demuestra en *ley*, con mayor presencia en el grupo de Bachillerato, donde alcanza un índice de centralidad del 0.9. Encontramos otra referencia a los recursos en *protección* que presenta una centralidad mayor en el grupo universitario y en el de Bachillerato. La alusión a las consecuencias emocionales de la violencia de género (*tristeza*) y la percepción específica del concepto como *problema*, son mayoritarias, y con un alto índice (0.9), en el grupo universitario. La especificidad de *físico* y *asesino* como parte de la percepción de la violencia de género es alta y mayor en el grupo de Bachillerato que en los demás.

Si bien hay vocablos que representan una percepción común de la violencia de género en los tres niveles educativos (*mujer*, *maltrato*, *hombre*, *violencia*, *violación*, *machismo*, *muerte*, *miedo*, *igualdad*), se observan otros específicos en cada grupo que demuestran la diferente percepción frente a la realidad analizada.

Conclusiones

Se ha utilizado la centralidad léxica en un acercamiento lingüístico-cognitivo a las categorizaciones sociales de estudiantes sobre la violencia de género. La percepción prototípica sobre este asunto en la muestra de estudiantes de la ciudad de Málaga (España) es variada y abarca diferentes campos semánticos: violencia, emociones y sentimientos, género e ideologías alrededor del género, familia, aspiraciones sociales, apoyo y política.

El análisis por identidad de género muestra algunas diferencias: las mujeres se refieren más a conceptos específicos relacionados con la violencia que los hombres. Por niveles educativos, los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) presentan una mayor producción tanto de vocablos ideológicos (*machista* y *feminista*) como de términos que indican la influencia que en ellos ejercen los medios de comunicación (*noticia*). El grupo de Bachillerato presenta más centralidad en términos relacionados con la violencia (*asesino*, *físico*); mientras que los universitarios aluden más directamente a términos emocionales relacionados con la violencia de género (*tristeza*, *problema*).

El estudio se puede replicar en otras zonas afectadas por esta lacra social. Igualmente, puede servir para reflexionar sobre los planes educativos vigentes y sus efectos en las percepciones compartidas por los jóvenes.

Referencias

- Ávila Muñoz, A. M. (2022). Algunas percepciones categoriales compartidas por preuniversitarios andaluces sobre la crisis del coronavirus y sus consecuencias. ¿Deberíamos preocuparnos? Un acercamiento desde la disponibilidad y la centralidad léxica. *Tejuelo*, 35.3, 17-42.
- Ávila Muñoz, A. M. y Sánchez Sáez, J. M. y Odishelidze, N. (2021). Dis-pocen. Mucho más que un programa para el cálculo de la disponibilidad léxica. *ELUA*, 35:9-36. <https://doi.org/10.141988/ELUA2021.35.1>.
- Ávila Muñoz, A. M. y Sánchez-Sáez, J. M. (2014). Fuzzy sets and Prototype Theory Representational model of cognitive community structures based on lexical availability trials. *Review of Cognitive Linguistics*, 12(1), 133–159. <https://doi.org/10.1075/rcl.12.1.05avi>.
- Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. 4 de marzo de 2010. *BOE* núm. 55. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-3514>.
- Ministerio de Igualdad (s.f.). Igualdad remite el Proyecto de Ley de Salud Sexual y Reproductiva y de Interrupción Voluntaria del Embarazo a las Cortes Generales. <https://www.igualdad.gob.es/comunicacion/notasprensa/Paginas/igualdad-proyecto-ley-de-salud-sexual-reproductiva.aspx>.

Pulso Andaluz (2022). Observación del Pulso Social en Andalucía a través del Análisis Léxico (PULSO Andaluz). <https://pulsoandaluz.uca.es>.

Samper Padilla, J. A., Bellón Fernández, J. J. y Samper Hernández, M. (2003). *El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español*. En R. Ávila, J.A. Samper Padilla e H. Ueda (Eds.), *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (Americano)*. 27-140. Iberoamericana Vervuert.

Capítulo 5

La importancia de la perspectiva de género en la educación para aumentar la presencia de las mujeres en el área STEM

*Mónica Andrea López Segovia
Norma Gutiérrez Hernández*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003931>



Introducción

Conforme las personas cursan las etapas de sus vidas, su educación informal y formal se ve influenciada directamente por la percepción de roles de género, que pueden entenderse como aquellas características simbólicas, políticas, económicas o jurídicas que se le atribuyen socialmente a hombres y mujeres (Rocha, 2017).

En las instituciones educativas, estas condiciones se aprenden desde el nivel básico en situaciones cotidianas que suelen proyectarse en la percepción que tienen las y los niños acerca de algunos empleos u oficios y que, a la larga, interfieren en su elección de una profesión, en caso de estudiar un nivel superior.

También las preferencias o intereses que tienen por algún área profesional favorecen la toma de decisión al momento de elegir una carrera universitaria, pero la socialización de género sigue manifestándose al dividir lo masculino de lo femenino, dependiendo de los estereotipos por cumplir académicamente. Así, es común que las mujeres elijan estudiar licenciaturas en humanidades, mientras que es frecuente que los hombres estudien en áreas tecnológicas o que les brinden reconocimiento social y estabilidad económica (Sáinz, 2017).

En lo que respecta a las carreras de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (por sus siglas en inglés traducidas al español, STEM), la división entre sexos se vislumbra así: las profesiones del área de la salud suelen ser vistas como adecuadas para mujeres, ya que en ellas se cumple el rol del cuidado de otros y otras. Por otra parte, ocupaciones en los ámbitos de matemáticas o ingeniería son por lo común percibidas como más aptas para hombres.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

En 2017, en los países que conforman la OCDE,⁵ solo el 20 % de los nuevos matriculados en carreras de educación superior cortas y el 30 % de los nuevos matriculados en licenciaturas en los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas fueron mujeres (UNESCO, 2021, p. 22).

En la actualidad, persisten las desigualdades de construcción social entre hombres y mujeres en los ámbitos educativo y laboral, particularmente en las carreras STEM (Camacho et al., 2021), es decir, hay una brecha de género.

El *Informe Global de Brecha de Género* (por sus siglas en inglés traducidas al español, GGGR) del año 2022 declara que la brecha de género en personas tituladas a nivel mundial en STEM está más presente en dos ámbitos: el de las Tecnologías de la Comunicación (TIC), con 1,7 % para mujeres contra 8,2 % de hombres; mientras que en ingeniería o manufactura, cuenta con 6,6 % en el sexo femenino y 24,6 % son varones (Foro Económico Mundial [por sus siglas en inglés traducidas al español, WEF], 2022).

Además, en el contexto de la desigualdad de género en competencias académicas, existen prácticas ejercidas desde el poder machista, pues es común que las estudiantes sean víctimas de acoso, propuestas antiéticas, comentarios sexistas o microviolencias por parte de los profesores y profesoras. Incluso, estas situaciones también pueden ejercerse por parte de los compañeros estudiantes.

Del mismo modo, es necesario hacer notar que estas situaciones de violencia patriarcal en las universidades “están ahí, y son capaces de determinar la participación de las mujeres en las IES⁶” (Buquet et al., 2013, p. 45).

No solo los sesgos de género influyen de manera negativa en las escuelas, sino también en el mundo laboral. Aunque actualmente ha aumentado la paridad de género en puestos de poder, aún se encuentra esa disparidad; algunos de estos son los que atienden las industrias de educación y servicios de salud: 46 % y 45 %, respectivamente. Por otro lado, en la industria energética solo el 20 % de líderes son mujeres, mientras que en infraestructura es solo el 16 % (WEF, 2022).

⁵ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

⁶ Instituciones de Educación Superior (IES).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 7 de la Agenda 2030, llamado “energía asequible y no contaminante”, y el ODS 13 “acción por el clima”, en lo que respecta a su progreso en 2021, en cuestiones de género, existe una mayor preparación académica por parte de mujeres en el sector energético. Aquí tienen más presencia en el ámbito de servicio o administrativo, pero su representación en cargos directivos es menor a la de los hombres. Así, los avances en la acción por el clima informan lo siguiente:

En todo el mundo, las mujeres conforman solo el 39 % de los científicos marinos. Entre 2011 y 2018, las mujeres conformaban solo el 29 % de los oradores destacados en las conferencias internacionales de las ciencias oceánicas. [...] La participación de las mujeres en la planificación para el clima y el desarrollo en todos los ámbitos es fundamental para la justicia climática y la sostenibilidad ambiental (Azcona et al., 2021, p. 18).

Ante estas demandas por las problemáticas de género que inhiben la paridad de género en la sociedad, la cultura, la política y la economía, se han desarrollado instrumentos internacionales, leyes y políticas públicas. Tal es el caso de la Plataforma de Acción de Beijing (1995), que entre varios de sus objetivos —el B.3— busca que las niñas y mujeres de todo el mundo puedan tener acceso a la ciencia y a la tecnología para que, con su educación, se logre un desarrollo sostenible y crecimiento económico (ONU, 1996).

En lo que respecta a la educación científica, el *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer* (Beijing, 1995) manifiesta que:

Los estudios avanzados de ciencia y tecnología preparan a la mujer para desempeñar una función activa en el desarrollo tecnológico e industrial de su país, por lo que es preciso adoptar un enfoque múltiple respecto de la capacitación profesional y técnica. La tecnología está transformando rápidamente el mundo y también ha afectado a los países en desarrollo. Es indispensable que la mujer no solo se beneficie de la tecnología, sino que también participe en el proceso desde la etapa de diseño hasta las de aplicación, supervisión y evaluación (ONU, 1996, p. 27).

Una de las medidas que se recomiendan en el informe, para asegurar que el acceso a la educación sea homogéneo entre niños y niñas, se centra en que los y las docentes cuenten con conocimientos respecto al género, para “promover la igualdad de oportunidades de educación y capacitación” (UNESCO, 1996, p. 28). Esto habla de la importancia que tienen los y las profesoras al aplicar una educación con perspectiva de género en sus métodos de enseñanza, clima escolar o su currículum oculto.

La Ley General de Educación Superior (LGES, 2021) en México sustenta algunos de sus contenidos en cuestiones de género, igualdad y no violencia, particularmente en los artículos 7, 8, 10, 36, 42 y 43 (Gutiérrez, García y Rodríguez, 2022). En el artículo 10, se hace alusión a incorporar la perspectiva de género en las prácticas didácticas de las IES. En la fracción XVII se pacta que:

La incorporación de la transversalidad de la perspectiva de género en las funciones académicas de enseñanza, investigación, extensión y difusión cultural, así como en las actividades administrativas y directivas con el propósito de contribuir a la igualdad y la equidad en el ámbito de la educación superior e impulsarla en la sociedad (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2021, p. 9).

En lo que respecta a la no violencia, refiriéndose a la de género, el artículo 42 especifica que las IES:

Promoverán las medidas necesarias para la prevención y atención de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la de género, así como para la protección del bienestar físico, mental y social de sus estudiantes y del personal que labore en ellas (DOF, 2021, p. 22-23).

Tomando en cuenta lo anterior, vale la pena realizar una búsqueda de bibliografía que contemple estudios de la aplicación de la perspectiva de género en la enseñanza STEM.

Objetivo

Analizar el contexto mundial, nacional y local mediante una revisión bibliográfica de los trabajos que se han realizado respecto a la educación con perspectiva de género en STEM.

Marco conceptual

El marco conceptual está integrado por los términos “género”, “educación con perspectiva de género” y “despatriarcalización”. En primera instancia, la conceptualización de “género”, Bach (2015) hace referencia a las discrepancias entre los sexos femenino y masculino. En estos términos, se da a entender que es una construcción social por medio del lenguaje o prácticas simbólicas que hacen diferencias entre la identidad de hombres y mujeres (Rocha, 2017).

La socialización del género está presente de manera generacional; desde antes de nacer se determinan las capacidades y roles de las personas en función del sexo con el que se llega al mundo y esto dicta finalmente su manera de sentir, de pensar y de actuar (Rocha, 2017). De esa forma, si alguien nace siendo hombre o mujer, se espera que actúe de acuerdo con la condición de su sexo y, cuando esto no se cumple, es visto como atípico.

Todas estas alteraciones generan violencias de género que afectan de manera desproporcionada a las mujeres y, con el fin de que luchen contra esta opresión, se abre espacio al cuestionamiento a partir de los aportes de diversas antropólogas feministas. En este sentido, se ha planteado dirigir los estudios de género hacia el análisis de la representación cultural en la formación de las personas por la conceptualización social de los “defectos” de las mujeres.

Al entenderse como “género” los rasgos sociales que influyen para discriminar y violentar a las mujeres, la “educación con perspectiva de género” se puede definir como la educación con cualidades inclusivas y equitativas que garanticen igualdad de oportunidades en el aprendizaje entre géneros, así como el empoderamiento de niñas y mujeres (Martínez, 2020).

La construcción del género está ligada con el sistema patriarcal, debido a que este busca ejercer dominio por parte de los hombres hacia las mujeres

y su dependencia (Lagarde, 2012). Ahora bien, la “despatriarcalización” es el proceso a través del cual se elimina la opresión del poder machista contra las mujeres, siempre y cuando ellas sean conscientes de esto para mantener la lucha por la igualdad entre sexos (Lagarde, 2012). Lagarde (2012) señala que los instrumentos para ejercer la despatriarcalización son “la democracia, el desarrollo humano sustentable, con rostro humano y la solución pacífica de los conflictos desde la perspectiva de género” (p. 375).

Material y métodos

Se realizó una revisión bibliográfica a nivel mundial, nacional y local, en su mayoría libros y artículos.

Resultados

La primera referencia a nivel internacional es el libro *¿Por qué no hay más mujeres STEM? Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas*, de la autora Sáinz (2017). El trabajo tiene como objetivo de estudio “explorar los factores que podrían explicar una mayor o menor presencia de mujeres en empleos STEM” (p. 16).

El enfoque teórico implementado rescata el modelo de expectativa-valor de acción ligada al logro, que explica la segregación vocacional de mujeres en STEM, así como la teoría del rol social, para entender por qué se liga a las mujeres en carreras donde cumplan con los estereotipos impuestos por roles de género presentes en la familia y la escuela.

La metodología empleada en el libro de Sáinz (2017) es mixta, pues realizó una revisión teórica para determinar el diseño de la investigación. También realizó tres estudios cuantitativos, los cuales fueron para averiguar los sesgos de género que son percibidos hacia carreras STEM en poblaciones de estudiantes de secundaria y universidad. Y, para finalizar, llevó a cabo entrevistas aplicadas a un grupo de jóvenes recién incorporados e incorporadas al mundo laboral en ámbitos científicos y tecnológicos.

Sáinz (2017) concluye con diversas recomendaciones para incorporar acciones a las escuelas y empresas, para reducir la brecha de género. En adolescentes a nivel secundaria, se propone poner en marcha interven-

ciones que involucren actores educativos, para luchar contra los sesgos de género; a nivel bachillerato, se observó que la elección de carrera está ligada con las competencias que cree tener el o la alumna.

La segunda referencia internacional es el libro *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*, que fue publicado por la UNESCO como parte de la coordinación y dirección de la Agenda de Educación 2030. El informe que se presenta tiene como objetivo “estimular el debate e informar acerca de las políticas y los programas STEM a nivel mundial, regional y nacional” (p. 16). El libro de la UNESCO (2019) busca identificar los aspectos que influyen en la inclusión, logros y progreso de las mujeres en la educación STEM, así como identificar intervenciones que ayuden a que sea desarrollado el interés femenino dentro de las ciencias, en particular en el área STEM.

La metodología empleada por la UNESCO (2019) es descriptiva-analítica, mediante el uso de interpretaciones estadísticas de la participación inicial y progresiva de las mujeres en STEM, para lo cual se incluyen distintos niveles educativos. En segunda instancia, se presenta un “modelo ecológico para identificar factores individuales, familiares, escolares y sociales” (p. 16), para entender de qué manera impactan estos aspectos en la participación de las niñas y mujeres en las ciencias.

Este libro publicado por la UNESCO (2019) concluye con algunas recomendaciones, donde se involucra a la familia, la escuela y la sociedad para realizar acciones, tales como cultivar el interés por las ciencias desde la infancia, evitar la discriminación en el juego, proporcionar educación STEM de calidad y abordar normas y prácticas sociales y culturales que impiden la inclusión de mujeres en estas áreas.

Una tercera referencia internacional es la ponencia presentada en el encuentro académico “Mujeres en ingeniería: empoderamiento, liderazgo y compromiso”, realizado en Cartagena de Indias, Colombia, titulada “Construyendo el futuro de Latinoamérica: mujeres en STEM”. Este trabajo fue realizado por Camacho, García, Peñabaena, García y García (2021).

Camacho et al. (2021) recuperan la metodología implementada en el trabajo de García et al. (2019), aunque adecuándola de una manera cualitativa mediante el uso de una intervención con grupos para dirigir

su interés a la problemática estudiada. Como parte de los resultados del proyecto, se implementaron campañas de atracción y reclutamiento en dos instituciones: En la Universidad del Norte del país de Colombia, donde se hicieron actividades como conferencias en línea, modelo de roles, campañas de orientación vocacional y campañas en redes sociales. En el caso del Tecnológico de Monterrey, en México, se realizaron entrevistas a un conjunto de científicas, jóvenes promesas científicas, estudiantes de último año de licenciatura, estudiantes de doctorado, jóvenes investigadoras, profesoras y profesionales de la industria, para motivar a otras jóvenes de carreras STEM.

En el trabajo de Camacho et al. (2021), se concluye que la información recuperada es de calidad, respecto a que aporta datos importantes sobre la brecha de género existente en las universidades. También se logró cumplir con el objetivo de reducir la brecha de género en el área STEM. Es importante resaltar que se llegó a la reformulación de políticas, mecanismos y estrategias en las instituciones educativas que participaron en el programa, para mejorar las circunstancias de cada caso estudiado.

Ahora bien, en la literatura encontrada a nivel nacional, la primera referencia en citar es el libro: *El retorno de las brujas: incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia* de Blázquez (2011), publicado por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Ciencias y Humanidades de la UNAM. La autora busca dar a conocer las causas y efectos de la masculinización de la ciencia, la cual rescata a partir de los siglos XVI y XVII con la presencia del conocimiento de las brujas, y logra abordar con la transición de la incorporación femenina en la academia en los siglos XIX y XX (Blázquez, 2011). Además, la autora señala que su “propósito es mostrar que la presencia femenina en la ciencia constituye en sí misma un cambio de gran trascendencia en los centros generadores de conocimientos” (Blázquez, 2011, p. 9-10).

El marco conceptual que abordan Blázquez (2011) tiene un enfoque feminista desde un punto de vista filosófico, lo cual involucra la conceptualización del sexo y el género, así como la perspectiva de género aplicada a la ciencia. Se puede decir que las metodologías empleadas son análisis y exámenes de la ciencia desde unos lentes de género.

Blázquez (2011) concluye con varias puntualizaciones importantes: En primera instancia, en la Edad Media las brujas eran perseguidas y aniquiladas debido a que sus conocimientos en la ciencia representaban “una amenaza para el desarrollo de las instituciones de los poderes político, religioso y científico, que no aceptaban la inclusión de las mujeres” (p. 123).

La segunda referencia es el libro *Orientación vocacional para las nuevas generaciones*, en específico su capítulo “Cómo fomentar vocaciones en infantes y jóvenes en México para cursar carreras STEM”, escrito por Macías, Sánchez y Salán. Esta obra fue publicada en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, en 2021, y tiene como objetivos: exponer los fundamentos epistemológicos de vocaciones y efectos de baja matrícula en STEM, así como presentar soluciones que se están implementando a nivel mundial para resolver el problema y proponer acciones para realizar en el caso de México, para las personas en edades tempranas.

El marco conceptual implementado incluye la psicología vocacional, la cual permite analizar cómo la familia, la escuela y el entorno influyen en la infancia de cualquier persona, en cuanto a la percepción de las ocupaciones profesionales y, por ende, en la elección de carreras universitarias. También influye la teoría sobre la elección de carrera o la decisión ocupacional, la cual, en palabras de las autoras:

Estas teorías ocupacionales consideran a la elección como un proceso donde tiene cabida la influencia de las interacciones que se presenten en un marco temporal. En esta sintonía, las teorías del contenido identifican al individuo y al contexto, y otras contemplan el contenido y el proceso de interacción entre las personas (Macías et al., 2021, p. 94).

La metodología empleada por Macías et al. (2021) es cualitativa y utiliza estrategias descriptivo-analíticas para examinar las diversas actividades realizadas a nivel mundial con el fin de incentivar a niñas y jóvenes en la educación STEM. De igual manera, se identifican las iniciativas que podrían implementarse a nivel nacional en México, como talleres prácti-

cos, campañas dirigidas a las familias del alumnado, asesorías escolares, talleres de orientación, actividades tecnológicas y el uso de sitios web o herramientas TIC para la formación docente en STEM.

Como parte de las conclusiones de este texto, “se propone integrar en los centros educativos un equipo de personas integrado por una coordinación de instituciones y organismos que ayuden a fomentar las vocaciones STEM entre las niñas y los niños” (Macías, et al., 2021, p. 106). A pesar de esto, se menciona también que, de estar presentes las limitaciones de recurso económico por parte de las instituciones, para no dejar de lado estas implementaciones, se puede definir el perfil de quienes impartan las actividades, además de las estrategias que se apliquen.

Una tercera referencia es el texto *Mujeres y educación en STEM: una mirada con perspectiva de género. Apuntes para México*, de Garduño y Reyes, publicado en 2022. Se trata de un documento de trabajo elaborado por la red de Mujeres Unidas por la Educación-Movimiento STEM, y tiene como objetivo analizar la evidencia nacional e internacional de las mujeres en STEM, así como los resultados de investigaciones y estudios de evaluaciones, para identificar sesgos de género a nivel educativo y laboral.

El marco conceptual usado por Garduño et al. (2022) se basa en estudios de género y mujeres en el ámbito de la ciencia. Colocan como una referencia de estrategias y programas a la Agenda de Género, integrada a partir del Año Internacional de la Mujer (1975), el cual fue proclamado por la ONU; así como la Plataforma de Acción de Beijing en 1995, donde se acepta la presencia del sesgo de género en el estudio de las ciencias. Dentro de las conclusiones, Garduño et al. (2022) destaca que existen etapas clave en las trayectorias académicas y laborales de las mujeres, las cuales comienzan desde una edad temprana de la infancia, con un autoconcepto en materias como matemáticas que influye de manera significativa y gradual al involucrarse en las ciencias conforme van creciendo.

Una recomendación de Garduño et al. (2022) es hacer más difusión de mujeres científicas en las instituciones educativas, así como fomentar redes de mentoría y acompañamiento entre mujeres científicas para lograr un mayor reconocimiento de ellas en la academia. De esta forma, se haría una apertura de las redes de apoyo femeninas con las que cuenten las alumnas al interesarse en el área STEM.

En lo que respecta a las referencias a nivel local, no se encontraron fuentes de información que abordaran estudios sobre mujeres en STEM; sin embargo, se rescató el capítulo de libro “Mujeres, género y educación”. El texto “Yrene Ramos Dávila: mujer que abrió camino en la educación postelemental, la profesionalización y la presencia femenina en el mundo político de Zacatecas” busca dar a conocer la vida de una de las mujeres pioneras en recibir educación de nivel superior en Zacatecas.

El caso de la abogada Yrene Ramos Dávila refleja un caso con mayor inclusión de mujeres mexicanas en la academia, a partir de la primera mitad del siglo XX, pero trae consigo las dificultades a las que se enfrentó por su condición de género (Gutiérrez, 2022). La metodología que compone la lectura toma en cuenta una serie de memorias que cuentan la vida de Yrene, la influencia que tuvo por parte de su madre y padre para estudiar, y termina ahondando en su experiencia como una de las primeras mujeres en ser estudiante de licenciatura en Zacatecas.

Gutiérrez (2022) concluye con el reconocimiento de Yrene, por ser una mujer luchadora desde su niñez, siendo “inteligente, fuerte y perseverante en distintas cuestiones de género que le sucedieron” (p. 279). Además, rescata un testimonio de la abogada que resalta la presencia de las mujeres en distintas áreas profesionales, además de que hace notar que la lucha por la inclusión del género femenino en todo ámbito debe persistir, hasta que la situación desfavorable desaparezca (Gutiérrez, 2022).

Conclusiones y discusión

A pesar de que hay un aumento de mujeres en STEM, las cifras no han logrado la paridad de género. La situación mundial, nacional y local en la inclusión de la educación con perspectiva de género tiene áreas de oportunidad y vale la pena analizar casos en instituciones locales para determinar si está presente en sus normativas, métodos de enseñanza, clima escolar o currículum oculto.

Con el fin de contribuir con lo anterior, influir con perspectiva de género en la educación de las ciencias y aludir al empoderamiento femenino, existen días conmemorativos que ayudan a recordar la importancia de la presencia de las mujeres en STEM. Tal es el caso del “Día

Internacional de la Niña y la Mujer en la Ciencia”, proclamado por la Asamblea General de Naciones Unidas (AGNU) y celebrado cada 11 de febrero desde el 2015 (Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH], 2019), así como el 23 de junio como el Día Internacional de las Mujeres en Ingeniería.

Referencias

- Azcona, G., Bhatt, A., Brauchle, J., Fortuny, G., Min, Y., Page, H. y Zhang, Y. (2021). *El progreso en el cumplimiento de los objetivos de Desarrollo Sostenible*. Estados Unidos de América: Organización de las Naciones Unidas Mujeres y División de Estadística del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas.
- Blazquez, N. (2011). *El retorno de las brujas: incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. IISUE.
- Camacho, A., García, L., Peñabaena, R., García, F. y García, A. (2021). Construyendo el futuro de Latinoamérica: mujeres en *STEM*. Ponencia presentada en Mujeres en ingeniería: empoderamiento, liderazgo y compromiso. Cartagena de Indias, Colombia. <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2361/1/1847-Texto%20-%20resumen%20de%20ponencia-4432-1-10-20210820.pdf>, el 2 de septiembre de 2022.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2019). Día Internacional de la Niña y la Mujer en la Ciencia. <https://www.cndh.org.mx/noticia/dia-internacional-de-la-mujer-y-la-nina-en-la-ciencia#:~:text=La%20Asamblea%20General%20de%20Naciones,Ni%C3%B1a%20en%20la%20Ciencia.2>. Fecha de consulta: 13 de octubre de 2022.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2021). Ley General de Educación Superior. Presidencia de la República.
- Foro Económico Mundial (WEF). (2022). Global Gender Gap Report 2022. World Economic Forum.

- Garduño, E. y Reyes, A. (2022). Mujeres y educación en STEM: una mirada con perspectiva de género. Apuntes para México. Documento de trabajo. Mujeres Unidas por la Educación- Movimiento STEM. movimientostem.org/wp-content/uploads/2022/02/Mujeres-y-educacion-en-STEM-una-mirada-con-perspectiva-de-genero.pdf, el 2 de septiembre de 2022.
- Gutiérrez, N., García, B. y Rodríguez, J. (2022). Ley General de Educación Superior (2021): Una lectura de género. Ponencia presentada en IV CEDPD.
- Gutiérrez, N. (2022). Yrene Ramos Dávila: mujer que abrió camino en la educación postelemental, la profesionalización y la presencia femenina en el mundo político de Zacatecas. En Solís, O. y Gutiérrez, N. (Coords.), *Mujeres y género: voces del pasado, miradas del presente*. p. 62-82. Querétaro: Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida: hitos, claves y topías*. Instituto de Mujeres de la Ciudad de México.
- Macías, G., Sánchez, F. y Salán, N. (2021). Cómo fomentar vocaciones en infantes y jóvenes en México para cursas carreras STEM. En Macías, G. (Coord). *Orientación vocacional para las nuevas generaciones*. p. 93- 110. Juan Pablos Editor, S.A.
- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación* 82 (2), p. 27-45. [file:///C:/Users/Norma%20Guti%C3%A9rrez%20H/Downloads/3596Texto%20del%20art%C3%ADculo-3365-1-10-20200204%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Norma%20Guti%C3%A9rrez%20H/Downloads/3596Texto%20del%20art%C3%ADculo-3365-1-10-20200204%20(2).pdf)
- Organismo Internacional de Energía Atómica. (OIEA, 2018). Mujeres en la Ciencia Nuclear. <https://www.iaea.org/es/newscenter/multimedia/photoessays/mujeres-en-la-ciencia-nuclear>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1996). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pérez, M. (2015). *Para una educación con perspectiva de género: Desde las mujeres y las personas LGBT*. p. 729-745. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Rocha, T. (2017). La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género. En Delgado, G. (Coord.), *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*, p. 61-109. IISUE.
- Sáinz, M. (Coord.) (2017). *¿Por qué no hay más mujeres STEM? Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas*. España: Ariel, S.A. <https://femrecerca.cat/menases/publication/por-que-no-hay-mas-mujeres-stem/>
- Secretaría de Economía (29 de enero de 2016). Conoce la SE/ Transversalidad de la Perspectiva de Género. <https://www.gob.mx/se/acciones-y-programas/transversalidad-de-la-perspectiva-de-genero?state=published>

Capítulo 6

***El tapiz amarillo*, de Charlotte Perkins: El descenso a la locura de una mujer que no deseaba ser madre**

Valeria Moncada León
Cynthia García Bañuelos

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003948>



Eje temático: Literatura en contextos vulnerables

El tapiz amarillo, relato de Charlotte Perkins,⁷ es uno de los textos más conocidos de la autora y de la narrativa norteamericana de principios del siglo XX escrita por mujeres. Si bien a casi un siglo de distancia el relato aborda temáticas visibilizadas en la actualidad, durante la época en que fue escrito era inusual tratar asuntos como la aceptación de un matrimonio y maternidad no deseados o la imposibilidad para desarrollar una carrera profesional.

La historia trata sobre una mujer que pasa el período posparto confinada en el desván de una casa, ya que, según su esposo y médico, su debilitada salud física y mental le impediría ocuparse del hijo recién nacido. A manera de relato de memorias del encierro, la protagonista cuenta sus impresiones sobre el lugar, los personajes y la situación.

El motivo central de la narración es un viejo y gastado tapiz pegado en una de las paredes de la habitación, que al principio solo incomoda a la protagonista, pero a medida que pasan los días, se obsesiona al punto de descubrir detalles inciertos e incomprensibles. Al final, crea una historia donde se asume como la salvadora de las mujeres que “habitan” el papel. El tapiz es su motivo para crear una historia, de tan limitada que ha quedado su vida ante la cura de descanso que le han impuesto su esposo y su hermano, ambos médicos. La protagonista pierde el derecho a expresarse a través de las palabras y, desea por contar historias, obtiene su principal inspiración literaria del tapiz.

El objetivo de este trabajo es analizar cómo aborda Charlotte Perkins Gilman (1860-1935) el tema de la locura femenina y cómo este se relaciona con la maternidad no deseada, según la perspectiva de *El tapiz amarillo*. Para lo anterior, se describirá la situación social, física y psíquica de la protagonista y cómo su vulnerabilidad en los tres aspectos, sobre todo el último, propicia que el esposo, hombre que detenta la autoridad familiar y médica, tome decisiones sobre la salud y estilo de vida.

⁷ Nace en 1860, en Connecticut, Estados Unidos, en un hogar de escasos recursos. En 1884 se casó con Charles Walter Stetson. Fue un matrimonio difícil. Tuvieron una hija que se quedó con su padre, después del divorcio en 1894. La escritora murió en Pasadena, en 1935 (Perkins Gilman (2018), prólogo de Cotarelo García, R.)

Finalmente, se analizará el descenso hacia la locura de la protagonista, es decir, el proceso que inicia con el encierro después de dar a luz, el descubrimiento del tapiz en la pared, la obsesión por encontrar cosas en este y construir una historia, límite con alucinaciones que ponen en duda su salud mental.

El estilo de *El tapiz amarillo* y su incursión en la narrativa neogótica

El gótico, estilo literario de autores de las postrimerías del siglo XVIII e inicios del XIX, en pleno apogeo del Romanticismo, enfatiza temáticas que escapan a explicaciones racionales. Los personajes centrales viven situaciones que no se explican siguiendo una metodología científica y, al final, terminan cediendo ante lo inexplicable. Los otros personajes e incluso los lectores atribuyen las experiencias a la locura. Los hechos tienen como escenarios ambientes lúgubres, oscuros, castillos medievales del estilo gótico, catacumbas, animales que habitan las profundidades de dichas habitaciones.

A principios del siglo XX, en la ficción literaria de países como Estados Unidos, se retoman algunos elementos de esta narrativa. La historia y el estilo del tapiz reúnen elementos del *neogótico norteamericano*: eventos sin una explicación lógica y racional para los demás personajes, ocurridos en la parte alta de una propiedad antigua. La protagonista pasaría a ser una prisionera que padece trastornos físicos y emocionales; ya no sería la trágica doncella a merced de oscuras fuerzas paranormales.

El gótico femenino, del que Perkins es heredera, se centra en relatos sobre el cuerpo de la mujer, la sexualidad y la reproducción. Este género representa las ansiedades y miedos de la mujer ante el parto y el nacimiento, así como su imaginario en cuanto a la creatividad artística y literaria. Es llamativo que las primeras teóricas del género que surgieron a raíz de los movimientos feministas de los años sesenta destacaran que el gótico expresaba “las protestas más oscuras, las fantasías y los miedos de las mujeres” (Piñeiro, 2001, p. 2).

Cabe resaltar que es relevante el concepto de narrativa neogótica en relación con la línea que guía este trabajo, enfocado en el personaje

femenino, la maternidad y la locura. En los años setenta del siglo XX, las críticas psicoanalíticas consideraron que uno de los temas más sobresalientes en estas narraciones era la maternidad como una experiencia corporal, centrada en las vivencias de la mujer. Las protagonistas góticas, antaño presas en el romántico castillo medieval, ahora están presas en su propio cuerpo, consecuencia de un embarazo no deseado o no entendido (Piñeiro, 2001, p. 2).

Volviendo a *El tapiz amarillo*, en sus acciones y personajes retrata aspectos del neogótico que posteriormente ha rescatado la crítica feminista, como el encarcelamiento de los cuerpos, la imposición del matrimonio, la maternidad y los roles derivados de estas condiciones. El tema principal de este trabajo, relacionado con los anteriores, es la imposición de etiquetas a las mujeres que presentan trastornos mentales, perpetuadas desde la antigüedad y que los abordaban en tiempos de Charlotte Perkins bajo términos de histeria o neurastenia. Los hombres, en vista de la supuesta debilidad de las mujeres, tendrían autoridad para imponerles tratamientos humillantes, riesgosos y perpetuadores del encierro.

Considerando aspectos biográficos de la autora, es posible suponer que, además de autoficción, *El tapiz amarillo* es un discurso para denunciar el poder autoasignado que algunos hombres ejercen sobre las mujeres mediante el encierro y tratamientos que las vuelvan seres dependientes de figuras masculinas, tales como el padre, el esposo o el médico. Y, no conformes, adjudicarían etiquetas disfrazadas de diagnósticos médicos que coarten la libertad de pensamiento, acción y movimientos de las mujeres. La narradora es clara al respecto:

Si un médico de prestigio, que además es tu marido, asegura a los amigos y a los parientes que lo que le pasa a su mujer no es nada grave, solo una depresión nerviosa transitoria (una ligera propensión a la histeria), ¿qué se le va a hacer?

Mi hermano, que también es un médico de prestigio, dice lo mismo. O sea, que tomo no sé si fosfatos o fosfitos, y tónicos, y viajo, y respiro aire fresco, y hago ejercicio, y tengo terminantemente prohibido “trabajar” hasta que vuelva a encontrarme bien.

Personalmente disiento de sus ideas. Personalmente creo que un trabajo agradable, interesante y variado, me sentaría bien (Perkins, 1893, p. 2).

El cuento está narrado desde la perspectiva de la protagonista, quien cuenta su propia historia durante su estancia de descanso en una propiedad rentada. Los microrrelatos sobresalientes son tres: la llegada a la casa y las restricciones impuestas por los médicos; el descubrimiento del tapiz y la obsesión con él; y la creación de una historia: el descenso a la locura.

La narración inicia con la descripción de la propiedad que ha alquilado el esposo —un afamado médico—, donde se han mudado mientras reparan su casa y pasan la depresión posparto, mientras ella sigue una estricta cura de reposo que solo consiste en comer y dormir. Además de seguir recomendaciones sanitarias que competen a cualquier persona (alimentarse bien, tomar el sol, hacer ejercicio), aquello que hace dudar a la protagonista son las prohibiciones de realizar actividades placenteras y que, según ella, la apoyarían en su salud mental, por ejemplo, la escritura.

Personalmente, pienso que si tuviera un trabajo agradable, excitante y novedoso, me sentiría mejor. Pero ¿qué puede uno hacer? Escribo a pesar suyo, pero me agota en exceso hacerlo a hurtadillas o enfrentarme a una fuerte oposición. A veces se me ocurre que en mi condición nerviosa si no tuviera tanta oposición y más compañía y más estímulos... pero John asegura que lo peor que me puede pasar es pensar en mi salud; debo confesar que siempre me hace sentir mal (aunque no hacerlo me perjudica mucho más) (Perkins, 1893, p. 3).

Después de algunos días en la propiedad, la protagonista presta atención a las paredes, decoradas con un tapiz amarillo desteñido por el sol que lo quema a todas horas del día. La falta de actividades la lleva a obsesionarse con el pedazo de papel. Sin embargo, su mente de mujer curiosa y limitada por las circunstancias la conduce a construir ficciones sobre

la historia del papel. Al final, su cordura queda en duda cuando imagina que el tapiz tiene vida y movimiento propios y dentro de él “habita” un grupo de mujeres que intentan salir. La protagonista, minutos antes de dejar la casa, arranca el tapiz para dar libertad a las mujeres.

La complejidad para escribir y expresarse en un medio poco propicio y con numerosas restricciones no coarta su creatividad: el encierro impuesto que vive encuentra vías de escape. Y si bien son importantes temas como la maternidad impuesta y sus consecuencias, la narradora no enfatiza en ellos y los deja de lado, para centrar su atención en el muro cubierto con papel amarillo. El tapiz es el punto de interés, ya que muestra cómo un objeto irrelevante se convierte en tema y motivo de la escritura de ficción, actividad emparejada con la locura, si consideramos los puntos comunes entre las fantasías alucinatorias y la ficción.

La situación social de la narradora

Si bien se ha escrito que el relato es autobiográfico de una etapa de la vida de Charlotte Perkins cuando da a luz y pasa por una depresión posparto, no es el objetivo profundizar en la situación social de la autora, sino en lo que la narradora cuenta de sí misma y su situación.

No se especifica la edad de la protagonista, pero el hecho de haber dado a luz recientemente, en un contexto específico del siglo XIX en los Estados Unidos, hace suponer que se trata de una mujer entre los veinte y los treinta años, etapa fértil de la vida femenina y socialmente aceptada para concebir.

Su esposo es médico, lo que supone una posición social y económica sin carencias materiales. La mención de la casa propia, remodelación y el alquiler temporal de otra confirma la opción de un matrimonio joven sin penurias económicas. Igualmente, menciona que su hermano es médico, lo cual refiere a una familia acomodada en lo social y lo económico, probablemente no millonarios, pero sí una familia de profesionistas.

La protagonista no confirma si se dedicaba a alguna actividad remunerada antes del parto; solo menciona su gusto por escribir, una actividad catártica que requiere en esa etapa de su vida. La situación por la que pasa es difícil, pues, por indicaciones de su esposo y médico, se encuentra inactiva. Sin embargo, a pesar del silencio impuesto, crea una historia y da

cuenta a los lectores de que las mujeres dentro del tapiz deben ser liberadas y ella se asume como salvadora y heroína literaria. Los roles de género que debería cumplir en ese momento: esposa, madre y ama de casa, no los realiza, por la incapacidad resultante del trastorno mental posparto.

La imposibilidad de no cumplir con los roles de género no le provoca desasosiego; se conforma con que el bebé esté bien cuidado por su cuñada, mujer que, según el relato, sí merece el título de ama de casa y madre. La narradora se resigna a depender de su esposo y él, con la autoridad de marido y médico, la inutiliza e infantiliza, pretextando su vulnerabilidad física, emocional, económica y social. Él decide todo lo que ella debe y no debe hacer (así lo narra el relato):

Y el bueno de John me tomó en brazos, me llevó arriba, me puso en la cama y me leyó hasta que se me cansó la cabeza. Dijo que yo era la niña de sus ojos, su consuelo, lo único que tenía en el mundo; que tengo que cuidarme por él, y ponerme bien. Dice que de esto solo puedo salir yo misma; que tengo que usar mi voluntad y mi autocontrol, y no dejarme vencer por fantasías tontas (Perkins, 1893, p.5).

La protagonista es madre por haber dado a luz, aunque solo lo sea por la cuestión biológica y porque se trata de uno de los roles más importantes en la época en que fue escrito el cuento. Sin embargo, la protagonista no puede cumplir con el rol reciente, ya que de hacerlo pondría en riesgo la salud y la vida del recién nacido, y la actividad la cumple una mujer de la familia, preparada para ello.

La protagonista está casada, estado civil normal a finales del siglo XIX, fecha de la escritura del cuento. Sin embargo, tampoco cumple con ese rol, aparentemente por la incapacidad que le provoca la ausencia de salud. Nunca narra detalles sobre la relación afectiva y/o sexual con su esposo. Él la trata como si fuese una niña y no dirige las palabras y halagos propios de un hombre cuya esposa ha dado a luz.

Se porta muy amable y cariñoso conmigo y casi no me deja mover si no es bajo su dirección. Ha trazado rigurosamente mis horarios. Me evita cualquier problema, por eso me siento mezquina y desagradecida por no apreciarlo como debiera. Dice que solo ha venido aquí por mí, para que descanse y tome todo el aire que necesito. “Puedes hacer ejercicio si tienes fuerzas, querida —me dijo—, y la comida depende más o menos de tu apetito, pero el aire puedes aprovecharlo todo el tiempo” (Perkins, 1893, p. 4).

En cuanto al rol de ama de casa, es decir, dedicarse a las labores domésticas, tampoco existe, por el motivo de la pérdida de la salud. Socialmente, la protagonista no cumple con los roles de género propios de las mujeres de su época. Tampoco desempeña actividades remunerativas económicamente ni dentro ni fuera de casa. Esta actividad es solo desempeñada por el marido y las primeras por una mujer de la familia.

Considerando la descripción de la protagonista, se puede concluir que existe una estructura social que la respalda, según esquemas decimonónicos: está casada y ha dado a luz; sin embargo, su situación íntima y familiar es poco usual, pues no ejerce los roles de esposa ni madre. Es como una niña enferma a la que hay que cuidar y que provoca molestias e inconvenientes a la familia. Surge entonces la cuestión sobre si la maternidad enferma a algunas mujeres; o que algunas de ellas, sobre todo las susceptibles de desarrollar trastornos mentales, no deberían ser madres, por el riesgo que implica para sus hijos y su entorno.

Según la postura de la narradora, la maternidad no es para todas las mujeres, pero las estructuras de poder creadas y ejercidas por hombres las condicionan a tener hijos, independientemente de sus deseos y expectativas. Discusión que cien años después sigue vigente: las mujeres están preparadas naturalmente para concebir, pero las necesidades y estructuras sociales las obligan a ejercer el rol de madres, quieran o no. El mecanismo de defensa para evitarlo es primero la evasión y después la locura. Quizás, en el medio se encuentra la ficción literaria, pero si dichas estructuras patriarcales tampoco lo permiten, solo queda el descenso a la locura.

Hay cosas en el tapiz que solo yo conozco y que nadie más conocerá. Cada vez son más visibles los tonos más opacos que se encuentran detrás del tramado principal. Tienen la misma forma pero es más abundante. Es como si una mujer se inclinase y se arrastrase furtivamente detrás del tramado. No me gusta nada. Me pregunto —empiezo a pensar— ¿si no preferiría que John me sacase de aquí! (Perkins, 1893, p.12-13).

Situación física y corporal

La protagonista transita por una situación física vulnerable. Experimenta una debilidad que le impide hacerse cargo de su recién nacido, de sus labores domésticas y de la atención a su marido y, si bien no lo menciona de forma explícita, también de tener intimidad sexual con él, insinuando infidelidad por las menciones de que él acostumbra a ir a la ciudad seguido. Su marido la obliga a consumir brebajes, suplementos y comidas copiosas, todo por el beneficio de su salud. Ella carece del derecho a decidir sobre su propia alimentación y régimen de actividades físicas.

Situación psíquica

La parte orgánica está relacionada con la psíquica: el insomnio y la debilidad física son causa y consecuencia del estado psíquico, es decir, el insomnio promueve la fatiga diurna y, a su vez, es una manifestación de depresión. Los estados físicos y psíquicos narrados se retroalimentan en un círculo vicioso, del que, según la protagonista, solo podría salir si le permitieran escribir, actividad rechazada por su marido-médico y por su entorno en general.

Cabe el cuestionamiento de si la autora, a través de su personaje, denuncia la autoridad masculina y a la sociedad en general, quienes imponen roles y estilos de vida a las mujeres, que, de no concientizarse, podrían desencadenar trastornos emocionales. Ya analizábamos que socialmente, se trata de un personaje que goza de privilegios económicos, así que las carencias materiales estarían fuera de las variables que detonarían la enfermedad mental. No se trata de una mujer que no tenga acceso a servicios de salud, de vivienda, de alimentación digna; incluso tiene la posibilidad de ser ayudada en las labores que socialmente le corresponderían.

Inicialmente, el tapiz tenía la función de despertar su curiosidad y entretenerla de la monótona vida de encierro. Sin embargo, al pasar el tiempo, la fijación la hizo ver cosas que no existían (a menos que al relato se le diese el giro interpretativo desde el enfoque de lo paranormal), pues nadie en la casa veía más que un viejo pedazo de papel. Solo ella veía formas humanas que acaban convirtiéndose en mujeres que luchan por salir. Y si bien se entiende la metáfora de Charlotte Perkins sobre el encierro forzoso de los cuerpos femeninos, en el plano del relato no existe justificación lógica para las imágenes que solo ella visualiza. La protagonista experimenta lo conocido como alucinación visual, detonada por la debilidad física, el puerperio, el encierro, la imaginación desbordante y, quizás, la susceptibilidad genética.

[...] las alucinaciones visuales elementales, sin forma, se asocian con la patología del lóbulo occipital, mientras que alucinaciones bien formadas y escénicas se asocian con la patología del lóbulo temporal. Ffytche ha sugerido que el contenido de la alucinación puede ser relevante para conocer la patología subyacente y, en consecuencia, ha propuesto dos síndromes en función del mismo. En el primero, los pacientes describen una gama alucinatoria que va desde líneas, puntos, flashes o colores hasta figuras extrañas y complejas, extravagantes en su aspecto, vestuario y colorido. Las alucinaciones duran segundos o minutos, no se acompañan de otros síntomas y se originan por un aumento transitorio de la actividad del córtex visual que condiciona el contenido de la alucinación [...] Algunos autores consideran que las alucinaciones visuales también son frecuentes en la esquizofrenia. En general, se acompañan de otras alucinaciones (auditivas, cenestésicas) y delirios, menor *insight*, nivel de conciencia normal y poseen una mayor significación personal (Luque, 2007).

Los cuestionamientos sobre roles de género

Respecto al tema de los roles sociales de género, se encuentra uno de los principales cuestionamientos de la narradora: ¿Todas las mujeres deberían ser esposas, madres y amas de casa? ¿Existe un determinismo

que las haga amar a los hijos? Desde la perspectiva de la narradora (y probablemente también de la autora, Charlotte Perkins), las mujeres son biológicamente capaces de ser madres. Sin embargo, algunas no desean serlo y, si lo son biológicamente, no estarían determinadas a desempeñar un rol impuesto por usos y costumbres.

La protagonista no adolece de carencias materiales ni redes de apoyo que le dificultarían asumir la maternidad (no es lo mismo una mujer de escasos recursos y bajo nivel educativo que deba satisfacer necesidades básicas antes que entregarse a la maternidad). La protagonista y narradora de *El tapiz amarillo* simplemente no desea asumir el rol y está consciente y a la vez no. Las circunstancias sociales y costumbres de su contexto la orillan a contraer un matrimonio y una maternidad no deseada, pero la locura la “salva”. Las alucinaciones son su refugio y su alternativa a un mundo y una realidad que no le agradan.

La mente y el cuerpo están conectados e interrelacionados. La depresión posparto funciona para la protagonista como un mecanismo de defensa corporal y mental para no hacerse cargo de un hijo recién nacido y quizás no deseado. El cuerpo expresaría con ciertos malestares el conflicto psíquico y, aunque es difícil comprobar esta hipótesis en lo concerniente a la depresión posparto, es una posibilidad para explicar los trastornos físicos y psíquicos que desencadenan la locura de la protagonista.

La maternidad biológica vuelve locas a las mujeres, frase que insinúa *El tapiz amarillo*. La maternidad no deseada y la vulnerabilidad resultante son aprovechadas por la sociedad y los hombres para someter al encierro como castigo a las mujeres no interesadas en cumplir con los roles de género. La protagonista no desea asumir el rol y lo evade enfermándose física y psíquicamente; el esposo la encierra, bajo pretexto de que es un peligro para ella y para el bebé. El encierro agudiza la enfermedad mental que estaba presente, detonada por la maternidad biológica. El resultado es el brote psicótico, caracterizado por alucinaciones originadas por un simple pedazo de papel en la pared.

El cuento fue escrito por una Charlotte Perkins ya siendo madura (1893), después de su propia experiencia con la maternidad no deseada y la pérdida de su hija, así que sabía por qué escribía lo que escribía. No cabe duda de que no le eran ajenos los discursos masculinos de la época en los que los trastornos mentales y emocionales de las mujeres eran reducidos a la etiqueta

de histeria. Según estos discursos, la histeria es consecuencia de la sexualidad y la vida reproductiva de la mujer, enfatizando la insatisfacción sexual que provoca síntomas psíquicos que se manifestaban a través de trastornos físicos.

La novedad en el cuento es que, si bien la protagonista dice tener síntomas emparejados con la histeria: insomnio, fantasías, nervios, cansancio, debilidad corporal, no son por insatisfacción sexual, sino por la incapacidad de conectarse con su recién nacido y por no asumirse como mujer en los planos biológico y social. La biografía de la autora da cuenta de su amor por dos mujeres en concreto y por el abandono de su única hija biológica. Es evidente que la autora comparte rasgos con la protagonista de su relato.

Existe diferencia considerable entre tener un hijo y ser madre. La protagonista (y también la autora) ha tenido un hijo, pero no es madre y, durante el tiempo del relato, no manifiesta un apego afectivo con el recién nacido. Solo se podría vislumbrar algo de interés cuando menciona que qué bueno que el bebé no esté con ella en la misma habitación, pues no le gustaría exponerlo al tapiz, como si el tapiz tuviera vida.

En vista de lo anterior, más que una denuncia hacia la sociedad patriarcal que “obliga” a las mujeres a tener hijos y ser madres, es notorio en *El tapiz* que a veces las mujeres desean tenerlos por motivos difíciles de explicar. La protagonista nunca menciona si quería tenerlo y cuáles eran sus objetivos o si de alguna forma se sintió obligada. Es claro que no es madre de acuerdo al canon social, según el cual la madre debería cumplir con los roles de cuidadora, protectora y la que ama a sus hijos por encima de ella misma. En *Nacemos de mujer*, Adrienne Rich afirma:

El poder de la madre presenta dos aspectos: la energía o capacidad biológica para concebir y alimentar la vida humana, y el poder mágico con el que los hombres han investido a las mujeres ya sea como culto a la diosa o como temor de ser controlados o abrumados por mujeres. [...] En cambio, sabemos mucho más de cómo, bajo el patriarcado, la posibilidad femenina ha sido literalmente aniquilada en beneficio de la maternidad. Muchas mujeres, a lo largo de la historia, han sido madres sin elegirlo y, más aún, han perdido sus vidas al traer vida al mundo (Rich, 2019, p.59-60).

La protagonista no cumple sus funciones y le son delegadas a otra mujer de la familia. El tema de la maternidad pasa a segundo término desde que se obsesiona con el tapiz en la pared y la narración cambia de dar cuenta de su convalecencia y cuarentena a contar su descenso hacia la locura, al que contribuyen aspectos biológicos, sociales y emocionales propios de la etapa posterior al parto.

El parto es una separación rápida y definitiva de la madre y el hijo, después de varios meses de estar unidos. Las consecuencias a nivel físico y biológico son evidentes; sin embargo, desde la perspectiva psíquica, poco considerada, hay un impacto importante en lo emocional. La mujer experimenta la separación simbiótica cuando da a luz. Y esto, aunado a los cambios bioquímicos y físicos que ocurren en su cuerpo, explica el estado vulnerable del posparto. Y si además incluimos las exigencias sociales de asumir el rol de madre, para el que no todas las mujeres están listas, es entendible el período depresivo por el que se transita.

Desde este momento emerge una ruptura de la simbiosis psíquica, pudiendo experimentar la pérdida del estado de plenitud que le otorgaba la sensación de estar en un estado infantil, lo cual es vivido como una pérdida de objeto. La madre pasa de un estado narcisista a la realidad de dos cuerpos separados, en donde este último exige cuidados especiales (Torres Sepúlveda, 2012, p. 34).

La protagonista del relato reúne las condiciones para padecer depresión posparto. Si bien no se especifica la edad del bebé ni el estado mental de la mujer previo al embarazo y al parto, es evidente que su salud mental es frágil; por ello, la narración, enfocada en el tapiz definitivamente es el relato del camino hacia la locura de la protagonista, detonado por el puerperio, pero que sin duda ya existía una tendencia a desarrollarlo.

El descenso a la locura

El cuento se puede clasificar dentro de la narrativa de terror, donde se abordaría que el tapiz y los seres que salen de él no son alucinaciones, sino

que son hechos que no tienen una explicación lógica y que son, efectivamente, apariciones que atormentan a la protagonista. Sin embargo, si así fuese, ¿no los verían también los demás habitantes de la casa? El esposo y la cuidadora ven el tapiz como un defecto de las paredes, no como un hecho inexplicable, así que esta explicación no tendría gran razón de ser.

La protagonista va de menos a más en cuanto a su relación con el tapiz. Al principio solo le genera incomodidad por desentonar con el resto de la habitación. Pero después lo ve moverse, cambiar de tonalidades de amarillo según la hora del día y las posiciones de la luna y el sol. Después cree que tiene varias capas y que una mujer “vive” dentro de él. Momento epifánico al final, cuando ya no es solo una mujer, sino varias que se arrastran de noche y también de día. Concluye percibiendo un olor extraño proveniente del tapiz e intentando “sacar a las mujeres” que se encuentran en él, durante su último día de estancia en la habitación.

¡Me parece que la mujer sale de día! Y les diré por qué, así en secreto, ¡porque la he visto! ¡La puedo ver afuera desde cada una de mis ventanas! Es la misma mujer, lo sé bien, porque siempre entra sigilosamente y la mayoría de las mujeres no se arrastra durante el día. La veo en ese sendero muy sombreado, arrastrándose hacia arriba y hacia abajo. La veo también en las oscuras pérgolas cubiertas de vides, arrastrándose por todo el jardín. La veo igualmente en el largo sendero bajo los árboles, arrastrándose, y cuando pasa un carruaje se esconde debajo de las zarzamoras. No la culpo en absoluto. Debe ser muy humillante que la descubran a uno arrastrándose durante el día (Perkins, 1893, p. 19).

Es posible afirmar que la autora, a través de la protagonista, no solo denuncia a la sociedad que obliga a las mujeres a ser madres, sino que narra el proceso de una mujer cuyo parto, depresión, confinamiento y tratamiento inadecuado e impuesto sin su voluntad provocan un rápido descenso hacia la locura. El haber dado a luz es mero pretexto para algo que hubiera ocurrido de todas formas.

El hecho de que las imágenes que cree ver desprendidas del tapiz sean de mujeres arrastrándose se relaciona con mujeres que quieren salir de

algún lugar con barrotes (cárcel, manicomio, estructuras patriarcales), incluso arrastrándose y esforzándose. ¿Metáfora de mujeres que buscan su liberación del yugo social? Si continuamos la interpretación desde el paradigma de la narrativa de terror, ¿la casa se utilizó en el pasado con fines de encerrar mujeres, cárcel, manicomio, sanatorio de algún tipo que ahora se aparecen ante otra mujer para prevenirla de lo que le podría ocurrir? Las preguntas son interesantes líneas de interpretación de este cuento. Sin embargo, retomemos el objetivo central relacionado con la locura, detonada por la reciente maternidad de la protagonista.

Las mujeres, antes y después del parto, tienen alteraciones hormonales, lo cual afecta el ánimo, el sueño y el apetito, entre otros aspectos de la vida; su vida se ve alterada. La maternidad, deseada o no, representa un hito muy importante, sobre todo cuando se trata del primer hijo. Las exigencias sociales para cumplir el rol desencadenan una serie de mecanismos de adaptación entre el deseo y el deber, es decir, entre el instinto y la cultura. La madre desarrolla mecanismos de defensa psíquicos para mediar entre el principio del placer y el de realidad. Anna Freud (1949) define los mecanismos de defensa como: “aquellos medios psicológicos que el yo utiliza para solucionar los conflictos que surgen entre las exigencias instintivas y la necesidad de adaptarse al mundo de la realidad, bajo determinadas influencias del ambiente familiar y social” (p. 12).

El conflicto central en *El tapiz amarillo* es que la protagonista no ha logrado adaptarse a la nueva situación que implica ser madre (probablemente también esposa y ama de casa). Los mecanismos de defensa, propios del neurótico y derivados de la represión, no le funcionan y, a cambio, desarrolla una obsesión con un objeto: el tapiz. Si los mecanismos de defensa no funcionan para adaptarse, el riesgo del brote psicótico se acentúa.

Entonces brotan las exigencias instintivas de aniquilar al ser no deseado, el hijo recién nacido que es un extraño. Pero como la sociedad insiste en exacerbar el papel de la madre que automáticamente se enamora del hijo cuando nace y lo cuida y protege abnegadamente, se da la lucha entre el instinto y la realidad. La protagonista de nuestro relato evade los deseos inconfesables, primero con la depresión, luego con la somatización, el desplazamiento de todo su interés a un objeto y, por último, la locura.

Siguiendo a Anna Freud (1949), en la neurosis de los adultos, los deseos instintivos luchan por adentrarse en la conciencia y/o buscar su

satisfacción. Como no es posible lo anterior, culturalmente hablando, puesto que hay prohibiciones y reglas y, además, el superyó lo impide, aparece el mecanismo de defensa. Su fuerza o debilidad depende del yo y el combate que emprende en contra de los instintos. Si el yo es fuerte, ganará la lucha apoyado por el mecanismo de defensa correspondiente; en caso contrario, el yo se debilita (ya era débil de por sí) y queda a expensas de la psicosis, como ocurre con la protagonista del cuento.

A pesar de los mecanismos de defensa, la protagonista termina cediendo a su obsesión por el tapiz, que le hace perder la cordura. Si seguimos la línea de que solo ella ve diversas escenas en el tapiz, concluimos que este es un pretexto, un objeto de desplazamiento de sus propios instintos. Sin embargo, en un punto pierde el contacto con la realidad y el tapiz deja de ser un objeto y se transforma en la imagen de sus deseos: huir, aunque sea arrastrándose, pero huir de la casa y de la vida que alguien más ha decidido que debería vivir.

Referencias

- Freud A. (1949), *El yo y los mecanismos de defensa*, Buenos Aires, Paidós.
- Luque, R (2007) Alucinaciones: Revisión histórica y clínica. https://www.informacionespQuiatricas.com/antiores/info_2007/03_189_10.htm
- Perkins Gilman Ch (2018). *Matriarcadia*, España, Akal.
- Perkins Gilman, Ch (1893) "*El tapiz amarillo*". [https://upotv.upo.es/uploads/material/623d9d02abe3c6cf688b4568/Charlotte%20Perkins%20Gilman%20\(1892\)_El%20papel%20amarillo.pdf](https://upotv.upo.es/uploads/material/623d9d02abe3c6cf688b4568/Charlotte%20Perkins%20Gilman%20(1892)_El%20papel%20amarillo.pdf)[https://upotv.upo.es/uploads/material/623d9d02abe3c6cf688b4568/Charlotte%20Perkins%20Gilman%20\(1892\)_El%20papel%20amarillo.pdf](https://upotv.upo.es/uploads/material/623d9d02abe3c6cf688b4568/Charlotte%20Perkins%20Gilman%20(1892)_El%20papel%20amarillo.pdf)
- Piñero, Gil (2001). Pesadillas góticas con cuerpo de mujer en la literatura norteamericana. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11850/58397_5.pdf?sequence=1
- Rich A. (2019) *Nacemos de mujer*, Madrid, Traficantes de sueños
- Torres Sepúlveda, P (2012) La Experiencia maternal y sus Mecanismos de defensa. <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/8103225a-ce27-476a-8ffd-632d9ea29f80/content>,

Capítulo 7

Lectura fácil, estrategia de enseñanza - aprendizaje en matemáticas en estudiantes con discapacidad intelectual moderada

*Manuela de Jesús Domínguez Martínez
Sonia Villagrán Rueda
David Jasso Velazques*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003955>



Introducción

La discapacidad intelectual está caracterizada por déficit en el desarrollo de las habilidades cognitivas, concretamente en un nivel moderado, ya que las y los educandos presentan mayor dificultad en lectura, escritura y matemáticas. Por lo que conocer las dificultades de aprendizaje y capacidades del alumnado es específicamente relevante para llevar a cabo una intervención educativa que les facilite el proceso de aprender.

En el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) se atiende a jóvenes con discapacidad intelectual, visual, motriz, auditiva y psicosocial a nivel bachillerato. Se trabaja con el Plan de Estudios del sistema de Preparatoria Abierta, en modalidad educativa no escolarizada, con un programa de 22 módulos o asignaturas y acreditación por evaluaciones parciales.

Con este esquema, el alumnado se apoya principalmente en los libros de la Preparatoria Abierta y guías de cada módulo. Estos materiales abordan contenidos y actividades sin ajustes razonables, ya que están dirigidos a la población en general.

Es así como surgió la iniciativa de adaptación mediante la metodología denominada “lectura fácil” de los contenidos del programa educativo de *Representaciones simbólicas y algoritmos*. Esta adaptación tiene como finalidad facilitar la comprensión de cada tema y brindar autonomía en el estudio y la resolución de problemas; es decir, proporcionar la información de manera accesible y contribuir a la disminución de las barreras para el avance en su proceso educativo.

Esta propuesta de intervención cobró relevancia en la práctica docente, al revisar diferentes fuentes de información y no encontrar estudios previos sobre adaptaciones en lectura fácil orientados a temas matemáticos. Ante esta condición, surgió la principal interrogante: ¿Existe relación entre la lectura fácil como estrategia de enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en las y los estudiantes con discapacidad intelectual moderada en el CAED?

La hipótesis de esta intervención afirmó que la lectura fácil como estrategia de enseñanza permite mejorar el aprendizaje de las matemáticas en las y los estudiantes con discapacidad intelectual moderada del CAED de Guadalupe, Zacatecas. Para comprobar que esta fuera verdadera, se estableció un diseño metodológico, el cual se explicará más adelante.

El objetivo que guio el presente estudio fue implementar la lectura fácil como una estrategia de enseñanza y así lograr el aprendizaje en el área de matemáticas en el estudiantado con discapacidad intelectual moderada en el bachillerato no escolarizado CAED de Guadalupe, Zacatecas.

Para lograr lo anterior, se trabajó bajo el enfoque cualitativo con el diseño de investigación-acción con una propuesta de intervención conformada por cuatro etapas, donde se atienden los criterios de García en 2014. Esta fue aplicada en dos grupos comparativos: el primero de ellos, denominado G1, trabajó las actividades extraídas del libro; y al segundo, G2, se le presentaron las actividades adaptadas a la metodología mencionada.

La comparativa entre ambos grupos demostró resultados interesantes sobre cómo la lectura fácil aplicada en temas de la potenciación, operaciones con números reales y porcentajes favorece autonomía al abordar la lectura y en la resolución de ejercicios y problemas matemáticos.

Aproximación teórica

La lectura fácil surge como una herramienta que ayuda a la presentación de la información de una manera sencilla, clara, fácil de leer y fácil de comprender. Según la Norma de calidad UNE 153101:2018 EX de lectura fácil, publicada en la Asociación Española de Normalización (UNE) sobre las pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos, la lectura fácil es:

Método que recoge un conjunto de pautas y recomendaciones relativas a redacción de textos, al diseño y maquetación de documentos y a la validación de la comprensibilidad de los mismos, destinado a hacer accesible la información a las personas con dificultades de comprensión lectora (2018, p. 5).

La propuesta sugiere trabajar con estructuras y lenguaje sencillo, pero preservando la esencia original del texto. Al respecto, García (2014) señala que en el ámbito educativo la lectura fácil es una herramienta para la inclusión; la considera un instrumento que motiva a los segmentos con más necesidades de apoyo para avanzar desde el punto de vista de la didáctica y, entre ellos, contempla al colectivo de personas con discapacidad intelectual como principales destinatarios de los materiales con esta metodología.

Para lo anterior, García (2012) sugiere una serie de pasos a seguir para conseguir los ajustes mediante este método. Como se ilustra en la Figura 1, lo primero a considerar es abordar el o los temas con la finalidad de explorar su contenido y determinar qué elementos sustituir, eliminar o incorporar en un primer borrador para posteriormente aplicar al grupo objetivo.

Figura 1. Pasos para la elaboración de materiales en lectura fácil.



Fuente. Elaboración propia a partir de García (2014)

Según Peredo (2016), la discapacidad intelectual se ubica como uno de los problemas de mayor incidencia dentro de las dificultades globales del desarrollo y el aprendizaje. Este puede variar desde niveles leves a profundos, lo que demuestra un amplio abanico de características y necesidades, entre las que se contempla déficit en el funcionamiento inte-

lectual, tal como en razonamiento, solución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, toma de decisiones y aprendizaje académico.

Por otro lado, en la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), se categoriza la discapacidad intelectual según su gravedad, como se describe en la Tabla 1 (Ladrón, 2013).

Tabla 1. *Escala de gravedad de discapacidad intelectual*

Leve	Solo manifiestan un retraso en el aprendizaje o algunas dificultades concretas de aprendizaje.
Moderada	Presentan retraso mínimo en áreas perceptivas y motoras, pueden desarrollar habilidades sociales y de comunicación, presentan mayores dificultades en lectura, escritura y matemáticas. Deben acentuar los aprendizajes básicos (lectura, escritura y aritmética).
Grave	Pueden asistir a aulas especiales en escuelas regulares; el apoyo educativo debe ser concentrado, es decir, mayor en áreas específicas curriculares. Deben recibir apoyo individualizado.
Profundo	Suelen presentar un importante deterioro psicomotor. Pueden aprender algún sistema de comunicación, pero su lenguaje oral siempre será muy pobre y su comprensión muy limitada; precisan de apoyo educativo, que debe ser extenso.

Fuente. Elaboración propia a partir de Ladrón (2013, p. 6-8).

Entre las características de la discapacidad intelectual se contempla déficit en el funcionamiento intelectual, específicamente en razonamiento, solución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, toma de decisiones y aprendizaje académico en diferentes niveles, en consonancia con la clasificación mencionada anteriormente. Por lo tanto, a la hora de plantear cualquier acción educativa, se recomienda tomar en cuenta las funciones cognitivas, referentes a la memoria, la capacidad de solución de problemas, comprensión y lenguaje (Peredo, 2016), las cuales afectan la aptitud del estudiantado para adquirir conocimientos y desarrollarse en el contexto académico.

Por consiguiente, al profesorado le concierne la búsqueda de estrategias como apoyo para eliminar las barreras que impiden el aprendizaje para personas con discapacidad intelectual, a fin de presentar de forma

accesible la información y facilitar la comprensión de los textos escritos. Atendiendo a lo que señala la teoría constructivista, la función del docente es la de un orientador que favorece el desarrollo, y propone entornos de aprendizaje con actividades adaptadas al nivel de aprendizaje de las y los alumnos con los que trata. Por lo tanto, “el docente está llamado a mediar el conocimiento en los estudiantes o las bases necesarias para acceder, lograr y alcanzar la comprensión de los contenidos” (Bolaño, 2020, p. 9).

En este sentido, en la búsqueda de estrategias como apoyo para eliminar las barreras que impiden el aprendizaje del estudiantado con discapacidad intelectual, se propuso la adaptación de tres temas en lectura fácil a fin de presentar de forma accesible la información y facilitar la comprensión de los textos escritos.

Metodología

Para la presente intervención educativa se implementó la lectura fácil como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en tres temas de matemáticas para las y los estudiantes del bachillerato no escolarizado del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) de Guadalupe, Zacatecas. Este proyecto se enmarcó en un enfoque de investigación cualitativa y el diseño definido fue el de investigación-acción.

Participantes

La población objetivo se constituyó de veinte alumnas y alumnos, divididos en dos grupos: Grupo 1 (G1) y Grupo 2 (G2). Los participantes fueron de edades comprendidas entre los dieciocho y veintiún años, mientras que los grupos se conformaron mediante juicio de valor.

En el grupo estudiantil referido se identificaron dificultades significativas en los procesos de aprendizaje, particularmente en el desarrollo de habilidades matemáticas. Se evidenció un déficit en el razonamiento abstracto, lo que implicó una mayor demanda de tiempo para la realización de las actividades propuestas. Asimismo, se observó una limitada autonomía en el trabajo individual, requiriendo con frecuencia el uso de apoyos didácticos como tablas de multiplicar, esquemas, imágenes,

videos, así como el acompañamiento constante del asesor durante las sesiones de apoyo y de los familiares en el entorno doméstico. Adicionalmente, el grupo mostró la necesidad de recibir información reiterada, así como instrucciones breves y claras a lo largo de toda la actividad.

Procedimiento

La estrategia de intervención propuesta se desarrolló durante cuatro fases, atendiendo a las pautas de redacción y diseño que García (2018) propone en su libro *Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa*. Dichas estrategias se describen a continuación.

Fase inicial: En la primera fase se seleccionaron los contenidos a adaptar, procurando que fueran temas que les sirvieran de base para futuros aprendizajes a las y los estudiantes. Estos son: la potenciación, operaciones con números reales y porcentajes, los cuales corresponden a la primera unidad del módulo. El tema de potenciación estuvo conformado por una lectura y 12 ejercicios para resolver (Actividad 1); sobre operaciones con números reales, consistiendo en una lectura, cinco ejercicios y dos problemas (Actividad 2); para el tema de porcentajes, fue referente una lectura y cuatro problemas (Actividad 3).

Fase de planificación: La segunda fase correspondió al proceso de adaptación de los temas y actividades seleccionadas en la fase anterior, para lo cual se retomó un esquema de seis pasos que plantea García (2014).

- El primero fue tener una aproximación global al texto, es decir, identificar qué tipo de texto era, conocer el tema a trabajar, así como la extensión y complejidad del mismo.
- El segundo fue la exploración de la estructura del texto original con la finalidad de identificar aspectos de forma y redacción, distinguir ideas principales y secundarias; determinar la eliminación, adición o sustitución de términos, de manera que la adaptación no sea un resumen, sino que conserve la esencia de la o el autor.
- El tercero fue un borrador. Se trató de pensar en las características de los usuarios y las usuarias a quienes se dirigió el material, de tal manera que cubra las necesidades planteadas.
- El cuarto paso lo constituyó la organización del texto adaptado, pensando en elementos a conservar, cambios en el orden de las ideas del

texto, valorar el agregar información para contextualizar y definir si fuera necesario complementar con elementos de apoyo al texto.

- El quinto paso fue la adaptación en sí. En este caso, por las características del texto, para la elaboración de la propuesta se tomaron en cuenta 24 pautas. A continuación, se describen algunas de las pautas empleadas en las adaptaciones de los textos.

En la figura 2 se presenta un párrafo del texto original de la actividad sobre potenciación. Se puede observar que tiene palabras cortadas con guiones, más de una idea por frase y saturación de texto. En la figura 3, se muestra un párrafo ya adaptado a lectura fácil, en el cual se consideraron siete pautas referentes a la composición del texto: se evitaron frases superiores a 60 caracteres que supusieran más de 15 palabras; se transmitió una idea por línea; la alineación de los párrafos, preferentemente a la izquierda; se evitó cortar palabras, el diseño en una sola columna y se eludió la saturación de texto; y el paginado fue con un cuerpo más grande que el resto del texto, ubicado en el ángulo superior izquierdo de la hoja.

Figura 2. *Texto original del tema potenciación.*

Representaciones

bemos multiplicar varias veces por 12. Esa operación les daría el número de galletas que contiene cada caja.

Pero hay otra forma más fácil de realizar el cálculo, lo que se conoce como elevar a la potencia, y que es el resultado que se obtiene al multiplicar un número dos o más veces por sí mismo. En particular, la potencia dos, o cuadrado, de un número se obtiene al multiplicarlo por sí mismo y se denota escribiendo un dos pequeño en la parte superior derecha de dicho número. Por ejemplo, el cuadrado de cinco se escribe de la siguiente forma: $5^2 = 5 \times 5 = 25$; y el cuadrado de menos tres se escribe $-3^2 = -3 \times -3 = 9$.

Fuente. García (2012, p. 45).

Figura 3. *Texto adaptado sobre potenciación***1****Potenciación**

La potencia es una operación matemática.

En la potencia un número se multiplica varias veces por sí mismo

La base es el número que se multiplica por sí mismo.

El exponente indica cuantas veces se multiplica la base

El exponente se encuentra sobre la base.

Fuente. Elaboración propia a partir de García (2012, p. 45).

Referente a las pautas de ortografía, se aplicó el uso de mayúsculas según la norma, el punto y aparte para separar ideas, evitando la coma. Sobre el estilo, se optó por considerar la pauta acerca de la densidad de información que indica solo integrar información relevante.

Además, se aplicaron cuatro pautas relativas al léxico: se utilizaron palabras cortas y de sílabas poco complejas; se utilizaron los mismos términos para los mismos conceptos, aunque fueran repetitivos; se introdujeron apoyos explicativos donde fueron necesarios. Se utilizaron cinco pautas de tipografía y se usaron máximo dos tipos de letras diferentes: tipografías sin remate con tamaño entre 12 y 16 puntos; se colocaron algunas palabras en negritas o subrayadas, pero de forma moderada; el interlineado utilizado fue de 1,5.

Ejemplo de lo anterior: Se utilizaron solo dos tipos de letra, Arial para texto y Cambria Math para los números; el tamaño de la tipografía fue de 12 puntos para texto y 14 para títulos. Por otra parte, se utilizaron tres pautas de gramática, evitando tiempos verbales complejos y voz pasiva; se mantuvo la estructura de una oración simple conformada por sujeto + verbo + complemento; y se utilizaron oraciones simples y afirmativas.

- El sexto paso fue la revisión de las adaptaciones, es decir, se comparó con el texto original para determinar si la estructura era la adecuada y si contenía la información fundamental y pertinente.

Fase de revisión: En la tercera fase se realizó la confirmación de la adaptación mediante un instrumento de autoevaluación extraído de García (2014) para reforzar la revisión que se efectuó en la fase anterior y comprobar si efectivamente se aplicaron los criterios de cada pauta en las diferentes categorías.

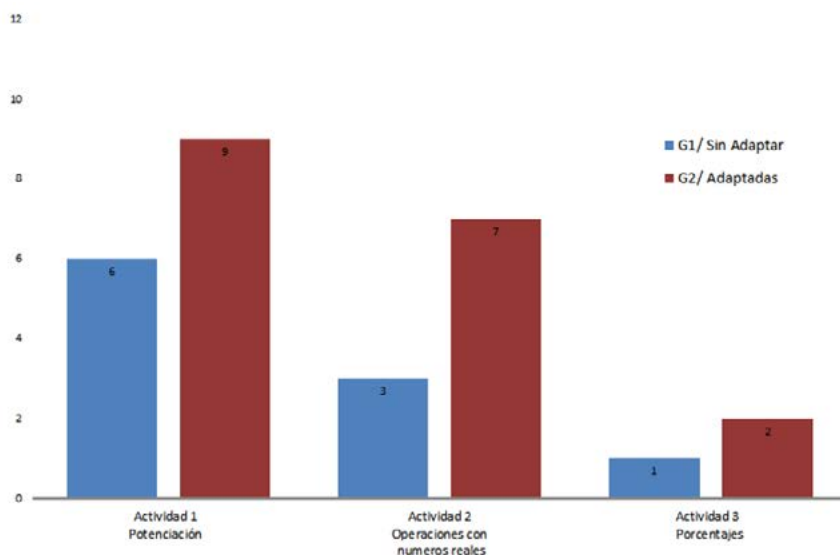
Fase de implementación: La última fase en el diseño de la estrategia de intervención la constituyó la aplicación de las actividades ya adaptadas y se implementaron durante las sesiones de tres clases. El G1 trabajó con las actividades originales y el G2 con las adaptadas, ambos grupos con la misma dinámica.

Debido a la contingencia sanitaria por COVID-19, se trabajó con las y los estudiantes a distancia mediante videollamada, por lo cual se les envió el material de trabajo correspondiente para su impresión y, a la hora establecida para cada grupo, se llevó a cabo la reunión en la plataforma de Google Meet. Se inició la clase con la presentación del tema a revisar y se detalló el propósito, la dinámica de la actividad y las instrucciones. Al finalizar la clase, se solicitó el apoyo al G2 en la contestación del cuestionario en Google Formularios a manera de evaluación de los materiales con los que trabajaron.

Para conocer la pertinencia de la estrategia de enseñanza-aprendizaje sobre el alumnado que participó, fue necesaria la recolección de información, para lo cual se recurrió a tres instrumentos: 1) Observación directa, como instrumento de evaluación grupal, que permitió el registro de actitudes y comportamientos de los dos grupos frente a las actividades que realizaron. 2) Resolución de ejercicios, como evaluación individual para ambos grupos, donde las y los estudiantes aplicaron lo aprendido al finalizar la revisión de cada tema. Y 3) Cuestionarios con 11 preguntas en Google Formularios, como evaluación individual.

Resultados

En este apartado se muestran los principales resultados obtenidos tras la intervención educativa. En primer lugar, es preciso señalar que se visualizaron diferencias entre ambos grupos de trabajo, que, aunque por mínimas que estas fueran, en su avance y proceso de aprendizaje resultan muy significativas. En la figura 4, se plasmó el número máximo de aciertos en cada actividad, en la cual se pueden apreciar mejores resultados en las actividades adaptadas.

Figura 4. *Numero de aciertos por actividad por grupo*

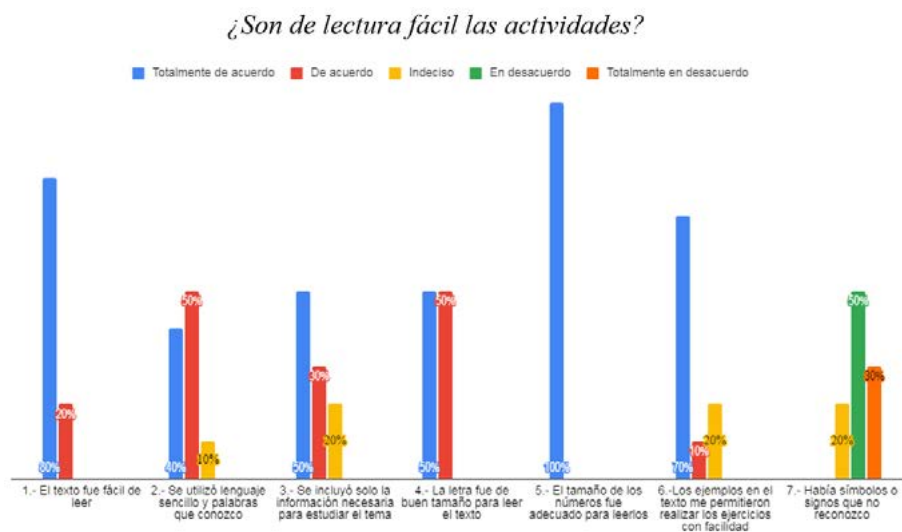
Fuente. Elaboración propia

Los datos de la gráfica reflejan que, al trabajar con la lectura fácil, se pronunció un aumento de 33,3 % de aciertos en la primera actividad; en la segunda, el número de aciertos aumentó un 57,1 %; y, en la última, la diferencia fue del 50 %. Esto resalta el rezago que se mantendría de no emplear una metodología como puente entre los contenidos y el o la estudiante. Cabe resaltar que, con agregar elementos como utilizar tipos de letra y números sin adorno, de buen tamaño y espacio entre líneas generoso, se avanzaría de la barra azul a la de color guinda en términos de progresos académicos. Si bien incorporar ayudas implica tiempo y disposición por parte del enseñante, el implementarlos permite la apropiación de los conocimientos de las y los aprendices.

En segundo lugar, es fundamental reconocer las mejoras que marcaron la diferencia entre ambos grupos, dentro de los cuales figuró que aplicaron la ley de los signos de la multiplicación correctamente, identificaron signos iguales o diferentes, resolvieron adecuadamente bases negativas elevadas a cierta potencia aun cuando se trataba de un número no natural, interpretaron coherentemente la información que deviene de un problema y utilizaron los algoritmos presentados en las ejemplificaciones.

Finalmente, es evidente que presentar procedimientos explícitos les permitió solucionar de manera autónoma sus ejercicios y problemas matemáticos, lo cual mejora su rendimiento académico. Mediante las respuestas de los cuestionarios se afirmó que las actividades fueron evaluadas positivamente en cuanto a estructura y contenido en lectura fácil, como se visualiza en la Figura 5.

Figura 5. *Lectura fácil de las actividades*



Fuente. Elaboración propia

Aunque el progreso real se determinará al momento de realizar su examen de acreditación del módulo, los avances alcanzados constituirán un apoyo fundamental para el abordaje de contenidos posteriores. Se espera que el grupo desarrolle progresivamente la capacidad de realizar lecturas de forma autónoma y, principalmente, que reconozca sus propias competencias y habilidades. En este proceso, el rol del asesor o asesora será clave, al implementar estrategias de enseñanza diferenciadas y ajustadas a las particularidades del grupo.

Conclusiones

Al llevar a cabo la intervención educativa, se reconoció que la lectura fácil se ajusta y resulta viable para los temas de la asignatura de matemáticas, una vez comprobada la aplicabilidad de las pautas que delinean a este tipo de textos. Además, considerando que estos conllevan múltiples elementos visuales y lenguaje abstracto, se encontró la manera de realizar las adaptaciones de acuerdo a las necesidades educativas del grupo de las y los estudiantes.

De esta manera, se alcanzó con éxito el objetivo general al implementarse la lectura fácil como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en los temas de la potenciación, operaciones con números reales y porcentajes para las y los estudiantes con discapacidad intelectual moderada del bachillerato CAED (2017). En sus actividades de evaluación obtuvieron mayor puntaje, corroborando el efecto positivo del programa de intervención.

Tras el análisis de los resultados de la intervención, se afirma que las adaptaciones contribuyeron a hacer más accesibles los contenidos, de manera que las y los estudiantes lograron abordar la lectura y realizar los ejercicios y problemas matemáticos de manera autónoma. Un punto importante es que se puede ir aumentando o disminuyendo el grado de adaptación, según lo requiera el estudiantado.

Referencias

- Asociación Española de Normalización. (2018). Norma de lectura fácil. <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=une153101-2018>.
- Asociación Española de Normalización (AENOR). (2018). Lectura fácil Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos. Federación española de empresas de tecnología sanitaria. <https://www.une.org/encuentra-tu-norma/busca-tu-norma/norma/?c=N0060036>
- Bolaño, O. (2020). El constructivismo: modelo pedagógico para la enseñanza de las matemáticas. *Revista educare*. 4(3), 8-9. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1413>.
- CNDH. (2016). *Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad y su reglamento*. <https://www.cndh.org.mx/documento/ley-general-para-la-inclusión-de-las-personas-con-discapacidad>
- Dirección General de Bachillerato (DGB). (2017,01, 01). *MECANISMOS OPERATIVOS CAED*. <https://sites.google.com/a/dgb.email/enlace-caed/home/cursos-de-capacitación>, consultado 12 de septiembre de 2020
- García, O. (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. España: Real Patronato sobre Discapacidad. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4146>.
- García, O. (2014). *Lectura Fácil. Colección Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://blog.intef.es/cniie/wp-content/uploads/sites/3/2015/05/ACCESIBILIDAD-COGNITIVA-EN-LOSCENTROS-EDUCATIVOS.pdf>
- García, O. (2018). La lectura fácil, una herramienta para la inclusión en la educación. *Lazarillo: Revista de la asociación española de amigos del libro infantil y juvenil*, (39), 54-59. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/505883>.
- Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica*, 15, 101-122. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100007&lng=es&tlng=es.

Capítulo 8

AICLE/CLIL para fomentar la comunicación en una lengua extranjera, una competencia que abre puertas

Candelaria Eurídice Olvera Romero

Alejandra Ariadna Romero Moyano

Nydia Leticia Olvera Castillo

¹DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003962>



¹ El texto que se presenta a continuación deriva de una investigación que se realizó con el apoyo del CONACYT

Resumen

Educar para el siglo XXI representa retos importantes que deben ser considerados en el contexto nacional si verdaderamente se pretende que el estudiantado mexicano tenga acceso a una enseñanza que le permita participar, de manera equitativa, en el mundo globalizado, del que difícilmente puede sustraerse. En el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, la comunicación en lenguas extranjeras se señala como una de las ocho competencias clave. Adquirir esta competencia permite fortalecer y ampliar las posibilidades de inserción social, participación cívica y activa, además de brindar mayores oportunidades de acceso al empleo.

Por otra parte, la internacionalización de la educación es un objetivo que se persigue, cada vez más con mayor vehemencia, tanto en la educación pública como en la privada; sin embargo, cabe preguntarse: ¿Qué se está haciendo para que las alumnas y alumnos mexicanos logren un dominio lingüístico tal, que puedan acceder a ella? ¿Qué se necesita para poder alcanzar un mayor desarrollo de dicha competencia?

Con esta exposición, se pretende señalar la importancia de reflexionar sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, en aras del fortalecimiento de la educación y, por ende, del desarrollo personal de los educandos.

Introducción

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), en su trabajo sobre las competencias, enuncia tres prioridades fundamentales de su labor en cuanto al campo de la educación: Una de ellas es apoyar a los diferentes países miembros de dicho organismo —entre ellos México— en el desarrollo de habilidades necesarias para la vida de sus ciudadanos. La segunda es enunciada como la forma de “garantizar que los estudiantes comprendan sus necesidades de aprendizaje y tengan la oportunidad y los medios para elegir las trayectorias que les ayuden a desarrollarlas” (p. 4). La tercera establece que se busca lograr resultados positivos en el aprendizaje a través de la mejora de las prácticas docentes; es decir, la OCDE se compromete a ayudar a que los profesores tengan los conocimientos y desarrollen las competencias necesarias para lograr este avance educativo.

Las prioridades no se enlistan con un valor específico o con algún orden de importancia, sino que se pretende incidir en los factores que cada una de ellas presenta; sin embargo, en este texto se destaca la segunda, pues se comparte la visión de que es relevante que el alumnado tome conciencia de su propio aprendizaje. Esto implica preguntarse: ¿qué es lo que la sociedad de la información le demanda?, ¿con qué herramientas cuenta para responder a estos requerimientos? o, en su caso, ¿cómo va a obtenerlas? Además de esta concientización, también debe reflexionar sobre las posibilidades que posee para elegir un recorrido que le permita desarrollar las habilidades necesarias para integrarse a la sociedad en la que vive.

El presente trabajo pretende visibilizar lo significativo del desarrollo y adquisición de una competencia en específico, la comunicación en lengua extranjera, como una de las herramientas que permita la participación en un mundo global, como al que asistimos actualmente. También busca la reflexión sobre las metodologías adoptadas para la enseñanza de una lengua extranjera en nuestro país y las posibilidades con las que el estudiantado mexicano cuenta para formarse en este sentido.

Comunicar en un idioma extranjero, una competencia clave en la educación del s. XXI

El informe Delors “La educación encierra un tesoro” de 1996 es un documento que rinde cuentas del estudio solicitado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para solventar importantes cuestiones sobre la educación, de cara al siglo XXI. De acuerdo con Cebrian et al. (2016), el informe plasma, por un lado, el concepto de competencia como referente para el enfoque en educación y, por otro, el aprendizaje a lo largo de la vida, como guía para la enseñanza de este siglo.

Dicho documento fundamenta que la actividad de educar para el Siglo XXI debe basarse en el desarrollo de competencias, es decir, en cuatro aspectos que forman de manera integral a las personas: el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En el Diario oficial de la Unión Europea 30/12/2006 (L394/13) se definen las competencias como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto”.

Dentro de las diversas competencias que cada sistema educativo se esfuerza por desarrollar, las que se consideran indispensables para cualquier persona para lograr su bienestar integral y su inclusión en la sociedad son las que se denominan competencias clave. Según una definición del Diario Oficial citado 30/12/2006 (L394/13), “las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”. Las cuales son las siguientes:

1. Comunicación en lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa (emprendimiento)
8. Conciencia y expresión culturales

Considerar la comunicación en lengua extranjera como una de las competencias clave para favorecer el pleno desarrollo de la vida de las personas es significativo, más aún cuando las características sociales de un mundo que ha acortado distancias y ha estrechado relaciones demandan nuevos conocimientos, nuevas formas de actuar y nuevas formas de hacer, especialmente, nuevas formas de comunicar.

La comunicación en lenguas extranjeras, en el marco de la educación para el siglo XXI, puede ser definida en función de las tres dimensiones que poseen las competencias: la de los conocimientos o saber conocer, la de las habilidades o saber hacer y la de las actitudes o saber ser.

El marco de referencia para las competencias a lo largo de la vida de la UE (2007) señala los requerimientos en cada una de estas esferas:

[En cuanto a la esfera del saber conocer] se requiere un conocimiento del vocabulario y de una gramática funcional, así como un conocimiento de los principales tipos de interacción verbal y de registros de lengua. Importa tener conocimiento de interacciones sociales, de aspectos culturales y de la variabilidad de las lenguas.²

[Respecto a la esfera de las habilidades postula] la facultad de comprender mensajes orales, de iniciar, seguir y terminar conversaciones, y de leer, comprender y redactar textos que respondan a las necesidades individuales. Los individuos también deberían ser capaces de utilizar técnicas de apoyo y aprender idiomas de manera informal de conformidad con la educación y la formación a lo largo de la vida.³

² En el original se lee “Une connaissance du vocabulaire et d’une grammaire fonctionnelle, ainsi qu’une connaissance des principaux types d’interaction verbale et des registres de langue. Il importe d’avoir une connaissance des conventions sociales, des aspects culturels et de la variabilité des langues” (p. 5)

³ En el original se lee “La faculté de comprendre de messages oraux, d’amorcer, de poursuivre et de terminer des conversations et de lire, comprendre et rédiger des textes répondant aux besoins de l’individu. Les individus devraient également être capables d’utiliser correctement les technologies de support, et d’apprendre des langues de façon informelle au titre de l’éducation et la formation tout au long de la vie” (p. 5)

[Como tercer punto, se manifiesta que] una actitud positiva implica una sensibilidad a la diversidad cultural, y un interés y una curiosidad por las lenguas y la comunicación intercultural.⁴

Si bien es cierto que estas consideraciones se realizan para el contexto europeo, es innegable su aplicación en el ámbito nacional. Por una parte, México, al igual que otros países, ha adoptado el enfoque por competencias para dar cimiento a sus procesos de enseñanza-aprendizaje. En nuestro país, la implementación de la enseñanza a través de las competencias se hizo en 2004 por medio de una reforma en la educación preescolar, con el acuerdo 348 de la Secretaría de Educación Pública (SEP). A partir de ahí, se integró el enfoque por competencias en los demás niveles educativos (Cárdenas, 2020). En consecuencia, la enseñanza en esta latitud busca, de igual forma, desarrollar de manera integral tanto los conocimientos como las habilidades y las actitudes.

Por otro lado, México, como parte de la OCDE y con la finalidad de fortalecer el sistema educativo nacional, se ha nutrido de los estudios que ha encontrado compatibles con sus propios objetivos y que han sido realizados a nivel internacional por este y otros organismos e instituciones. Cárdenas (2020) señala que “cuando México entra a la OCDE, dentro de los compromisos adquiridos está el de flexibilizar los niveles educativos mediante la definición de diseños curriculares basados en competencias” (p. 4).

Así, la educación en México también reconoce estas ocho competencias claves como primordiales para el aprendizaje a lo largo de la vida, así como para el aprendizaje que se alberga en la sociedad del siglo en el que vivimos. Dentro de ellas se encuentra la comunicación en lengua extranjera, cuya trascendencia reside en que ser capaz de comunicarse a través de ella permite acceder a un vehículo de integración social, de participación activa en la vida ciudadana y de mejora de las posibilidades de acceso al empleo, todo ello con el fin último del desarrollo y la realización personal.

⁴ En el original se lee “Une attitude positive implique une sensibilité à la diversité culturelle, et un intérêt et une curiosité pour les langues et la communication interculturelle” (p. 5)

La internacionalización como vanguardia de la educación

El constante progreso de la tecnología ha traído consigo un replanteamiento del sistema educativo. La sociedad actual, inmersa en un número cada vez mayor de información, debe aprender a seleccionar lo que le es significativo, debe ser capaz de localizarla, recuperarla, procesarla y, a partir de ello, generar nuevo conocimiento para que luego este sea comunicado.

Todo ello nos lleva a un nuevo estado del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo contexto se ha abierto al mundo, como resultado de los alcances de la comunicación, cada vez mayores. Las instituciones educativas deben adaptarse a los constantes cambios que conlleva el asistir al siglo XXI, para hacer frente a los retos que implica educar en una sociedad global.

Como ya se mencionó, se han identificado ocho competencias clave que se busca desarrollar en las y los estudiantes de este nuevo milenio. Entre ellas se encuentra el aprendizaje de una lengua extranjera, cuya enseñanza, aprendizaje y adquisición deben reformularse ante las aportaciones de las ciencias, como las neurológicas, el rápido y constante desarrollo de las tecnologías en general, pero principalmente de las nuevas tecnologías de la información, y la creciente necesidad de elevar el desempeño de los individuos al comunicarse en un idioma no materno.

Para Díaz-Pérez et al. (2019), “crear una universidad en un contexto global requiere la habilidad de funcionar parcialmente en un idioma global [...] en la mayoría de los países lo que se está promoviendo son oportunidades para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en más de un idioma” (p. 79). A partir de esta afirmación, se puede extender la definición y llamar internacionalización al hecho de desarrollar total o parcialmente las actividades propias de la institución, cualesquiera que estas sean, en un idioma que permita la comunicación en un contexto global. Cabe puntualizar que a lo que los autores aluden no es a la enseñanza de un idioma extranjero como materia independiente, sino que lo que señalan como internacionalización de la academia corresponde a la enseñanza de cualquier materia en general en un idioma extranjero, o sea, a través de una lengua que permita la comunicación entre personas de distintas culturas y

lenguas. Para el caso mexicano, la referencia se hace específicamente al uso del inglés como lengua franca, pues, en nuestro país, la enseñanza en otro idioma se realiza primordialmente a través del inglés.

Ante la aportación de Díaz-Pérez et al. (2019), conviene preguntarse si en México, en la localidad donde cada persona vive, estudia y se desenvuelve, ¿existen estas oportunidades?, ¿quién las provee?, ¿son las instituciones públicas, las privadas o ambas?, ¿para quiénes se ofertan?, ¿qué se necesita para tener acceso a ellas?, etcétera.

Se enfatiza la necesidad de reflexión, por parte de las y los estudiantes, sobre su propio quehacer educativo, sobre sus necesidades, lo cual implica saber: ¿En dónde se encuentran?, ¿hacia dónde se dirigen?, ¿con qué herramientas cuentan? y ¿a qué obstáculos deben hacer frente? Más específicamente, en el aprendizaje de una segunda o tercera lengua, ¿en dónde se está?, ¿en qué nivel se sitúan sus conocimientos?, ¿qué nivel de idioma desean alcanzar?, ¿con qué finalidad?, ¿tienen la oportunidad de recibir esta enseñanza en el sistema educativo al que pertenecen?, ¿deben buscar otras opciones?, ¿cuentan con los medios para hacerlo? Estas son cuestiones que el estudiantado podría preguntarse; sin embargo, todo ello también concierne a las autoridades educativas, a las y los docentes y, en general, a la sociedad misma.

Poder participar en la educación internacional requiere compartir un lenguaje común de enseñanza. Para entrar en el mundo de la innovación educativa y experimentar el modelo de la educación internacional, es esencial tener la llave, es decir, contar con conocimientos, aunque sean mínimos, de una lengua extranjera o bien con la posibilidad de adquirirlos y desarrollar su competencia comunicativa. Participar en la internacionalización representa ventajas competitivas para las instituciones, pero también para los estudiantes, que pueden mejorar sus habilidades bilingües (trilingües o multilingües) y con ello, no solo ampliar sus posibilidades de estudio y empleo, sino mejorar las condiciones de estos y, por ende, las de su vida en general.

La OCDE (2019) señala como una prioridad, recientemente identificada en cuestión de políticas educativas, el “cerrar brechas en el rendimiento de los alumnos debidas al origen socioeconómico”. En segundo término, coloca la necesidad de lograr una mejora del rendimiento de todos los alumnos (p. 4). En este sentido, favorecer la enseñanza pública

de una lengua extranjera en alumnas y alumnos que no cuentan con los medios para ingresar a una escuela particular de idiomas, que no tienen la opción de recibir clases bilingües en sus escuelas o no pueden hacer estadias en países donde se hable la lengua estudiada, representaría una acción tendiente a equilibrar las oportunidades de los menos favorecidos respecto al desarrollo de una competencia que se considera clave para el desarrollo y la realización de las personas.

El impacto del aprendizaje de una lengua extranjera en la mente y el cerebro

Además de la utilidad, en cuanto a la internacionalización de la academia y a la inserción en nuevos mercados laborales, la persona que aprende un idioma diferente al materno cuenta con otros beneficios que, gracias al avance de la ciencia, se han puesto al descubierto recientemente.

De acuerdo con Marsh et al. (2020), se ha comprobado científicamente que aquellas personas que son bilingües cuentan con mayores beneficios respecto a las no bilingües. Uno de ellos es el incremento en el funcionamiento cognitivo; además, se favorecen la inteligencia fluida y la creatividad. Añade que existen también otras importantes ventajas, las cuales clasifica en “tipos de mente”. Estas son:

La mente flexible

Se refiere a la capacidad mental de responder, en mayor medida, a las demandas de circunstancias diferentes; es decir, la mente de un bilingüe está mejor preparada para adaptarse. Para Marsh et al. (2020), esta característica incrementa la creatividad y desarrolla la inteligencia fluida, entendida como “la comprensión de propiedades y procesos en situaciones nuevas” (p. 4).

La mente que resuelve problemas

Para resolver problemas, la mente tiene que discernir entre diversas opciones, debe ser capaz de enfocar cuáles son viables y abstraerse de estímulos que interrumpan o desvíen su atención. La atención favorece

la memorización y esta el aprendizaje. Quien conoce dos o más lenguas, ya está entrenado en discernir entre dos marcos de referencia, correspondientes a las diferentes lenguas en las que se desenvuelve. Esto le da una ventaja sobre el monolingüe.

En este punto, cabe hacer mención de la capacidad de cambiar de tareas o *task-switching*, actividad propia del ahora tan necesario *multi-tasking* o habilidad para desempeñar varias tareas de manera paralela. Según Costa (2017):

Hacer este cambio [se refiere a cambio de tareas] requiere que nuestro foco de atención vaya cambiando de una a otra [...] esta capacidad atencional se ha relacionado con frecuencia con la habilidad de cambiar de lengua en los individuos bilingües [...] la necesidad de cambiar o controlar la lengua según el interlocutor por parte de estos [se refiere a los bilingües] activa circuitos similares a los implicados en el cambio de tarea de carácter general y, por lo tanto, concede a las personas bilingües una cierta ventaja en este último [en el *task-switching*] (p. 118).

La mente metalingüística

Es la mente la que toma conciencia del lenguaje, reflexiona sobre él, sobre su uso y funcionamiento. También es capaz de hacer análisis y crítica del mismo. Apoya habilidades de lectura y de comprensión en general, a través del análisis de posibles variantes en significados, de subtextos, de identificación de tonos y de elección de vocabulario, incluso del uso del lenguaje no verbal.

La mente que aprende

Se trata de la mente que incorpora información nueva a conocimientos adquiridos con anterioridad, es decir, es una mente que construye conocimiento a partir de lo retenido, organizado, almacenado y que es capaz de recuperar esa información para elaborar nuevas ideas. Este proceso se basa en la función memorística, la cual se ve fortalecida en un hablante bilingüe.

La mente interpersonal

Se refiere a la extensión de las capacidades de empatía, de control de impulsos, la percepción del otro, la comprensión del mundo y sus culturas. Es una mente que desarrolla mayores habilidades de comunicación interpersonal. Adecua sus respuestas a las necesidades de comunicación con mayor éxito.

La mente madura

De acuerdo a lo expresado por Marsh et al. (2020), “los cambios en la función ejecutiva y la memoria de trabajo como resultado del conocimiento de más de una lengua pueden hacer más lento el deterioro de ciertos procesos cognitivos” (p. 13). Comunicar en distintas lenguas aumenta la capacidad cognitiva que, a su vez, incide positivamente en la disminución del deterioro de la función cognitiva.

Los individuos bilingües tienen una reserva cognitiva que les ayuda a protegerse contra aspectos de degeneración relacionados con la edad. Se considera que la reserva cognitiva proporciona una función protectora en general posiblemente debido al aumento de la plasticidad neuronal, el uso compensatorio de algunas áreas del cerebro o una mayor irrigación vascular a nivel cerebral (Marsh, 2020, p. 14).

Se entiende entonces que el deterioro mental causado por la edad puede retrasarse en un individuo que usa dos o más sistemas lingüísticos.

Por otro lado, Costa (2017) refiere un estudio realizado en 2004 por Andrea Mechelli, entre otros, quienes encontraron que:

El lóbulo parietal inferior del hemisferio izquierdo, tenía una mayor densidad de sustancia gris en los bilingües que en los monolingües [...] además, los individuos bilingües con un vocabulario más extenso en la segunda lengua también mostraban una mayor

densidad en esa área cerebral. Estos resultados llevaron a los autores a sugerir que el aprendizaje del vocabulario de una segunda lengua tiene consecuencias en el desarrollo de la sustancia gris de esa área cerebral en particular (p. 107).

Así se muestra otro cambio en la estructura cerebral que proporciona ventajas al cerebro y luego, a la mente del individuo bilingüe.

El AICLE / CLIL como metodología de aprendizaje de una lengua extranjera

Para Marsh et al. (2020), las ciencias que se ocupan del estudio de la lengua, en relación con la mente y el cerebro, han tenido un desarrollo importante que permite un conocimiento más amplio del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Asegura que existen elementos científicos que siembran dudas sobre la efectividad de la enseñanza de una lengua extranjera, como tradicionalmente se ha hecho, esto es, como una disciplina más dentro de un plan de estudios o como una materia independiente de cualquier otra.

Marsh et al. (2020) señalan también que una lengua se aprende de dos maneras: mediante un proceso de adquisición, el cual es, por lo general, subconsciente; o mediante un proceso consciente, explícito, voluntario (de aprendizaje en sí), que consiste en el estudio de reglas gramaticales, de listas de vocabulario, etcétera.

Considera que este último método no rinde los frutos deseados, es decir, no logra alcanzar los objetivos de aprendizaje de manera satisfactoria, pues “está desconectado de contenidos significativos” (p. 5). En cambio, aboga por la enseñanza que engaña al cerebro al focalizar un contenido, diferente al lingüístico, durante el aprendizaje, con el fin de eliminar o disminuir el filtro afectivo, factor que incide en el éxito del aprendizaje.

Existen dimensiones afectivas que reducen la habilidad de las personas para aprender una lengua [...] si una o más de éstas se encuentran activas, el filtro aumentará y se reducirá el potencial

para el desarrollo de un aprendizaje exitoso [...] el filtro afectivo puede reducirse si la mente del sujeto que aprende se desvía del tema abstracto que está aprendiendo y utiliza el lenguaje para aprender contenido que le sea relevante (Marsh et al., 2020, p. 5).

Alguien que ha dedicado muchas horas al estudio de una lengua de manera tradicional puede acreditar exámenes, exhibir sus conocimientos sobre esta sin que necesariamente haya alcanzado la capacidad de pensar en la lengua que ha sido el objeto de su empeño.

La metodología que combina la adquisición (proceso subconsciente) con el aprendizaje (consciente) es la que corresponde al Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE), conocido también como CLIL por sus siglas en inglés (Content and Language Integrated Learning). Esta metodología contribuye a la obtención de mayores ventajas para la mente y el cerebro.

Los beneficios para la mente y el cerebro que se obtienen de ser capaz de pensar en más de una lengua se han convertido en un gran tema de investigación [translenguaje]. Las dos lenguas forman un sistema conectado el cual es único para los procesos de pensamiento. (Marsh et al. p. 6).

Para concluir, existen ventajas en el funcionamiento del cerebro y de la mente que derivan de la capacidad de comunicarse en dos o más lenguas y para potenciar el aprendizaje de una lengua extranjera y beneficiarse de dichas virtudes. La metodología más adecuada es la que combina la enseñanza de un contenido a través de una lengua extranjera, o sea, el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE).

Referencias

- Cárdenas, S., (2020). Modelo de competencias en la educación y su renovación por los efectos de la pandemia en México en *ACTA EDUCATIVA*, 6(2). <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2020/12/30/modelo-de-competencias-en-la-educacion-y-su-renovacion-por-los-efectos-de-la-pandemia-en-mexico/>
- Costa, A. (2017). *El cerebro bilingüe. La neurociencia del lenguaje*. Debate. https://www.academia.edu/45614286/Costa_Albert_El_Cerebro_Bilingue
- Delors, J., (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación para el siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Diario Oficial de la Unión Europea 30/12 /2006 (L394/13). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULLyfrom=CS>
- Díaz Perez, W., Elison, M., Harumi, I., Kärkkäinen, K., Langé, G., Lee, J., Mahan K.R., Marsh, D., Osorio, P., Pavón Vázquez, V., Schmidt, T. (2019). *Implementing Internationalization of Academia. Teaching, Learning, Research through English*. Universidad de Guadalajara (UDG). <https://riudg.udg.mx/visor/pdfjs/viewer.jsp?in=jypdf=20.500.12104/79771/1/978-607-547-555-4.pdf>
- Marsh, D., Díaz-Pérez, W., Frigols Martín, M. J., Langé, G., Pavón Vázquez, V., Trindade, C. (2020). *La ventaja de ser bilingüe. El impacto del aprendizaje de lenguas en la mente y el cerebro*. EduCluster Finlandia, Universidad de Jyväskylä Group. https://davidmarsh.education/wp-content/uploads/2020/10/Spanish_Bilingual_Advantage_FINAL.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *El Trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias*. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- UE, Éducation et Culture (2007). *Cadre de référence européen pour les compétences clé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/keycomp-fr_1325755703492.pdf

Capítulo 9

El determinismo desde la tragedia griega y el naturalismo en tres personajes de *Bodas de sangre* de Federico García Lorca

Diana Laura Terriquez Pérez

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003979>



Introducción

Federico García Lorca fue un escritor de origen español que dedicó su vida a la poesía y a la dramaturgia destinada e inspirada por el pueblo. Nació el 5 de junio de 1898 en Fuente Vaqueros, una región andaluza de la vega granadina, en España. Murió en los inicios de la guerra franquista el 18 de agosto de 1936 en Víznar, Granada. Perteneció y fue el máximo representante de la Generación del 27. Algunos de sus compañeros fueron Rafael Alberti, Luis Cernuda, Dámaso Alonso, entre otros.

Su regreso a España y su posterior desenvolvimiento en el mundo literario dio como resultado uno de sus dramas más famosos: *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *La casa de Bernarda Alba* (1936), las tres con temas populares, trágicos y localizados en los campos andaluces. En estas obras se desvela una faceta con un tinte fatal y trágico que rememora el antiguo modelo clásico, donde los personajes son una muestra de la búsqueda de los más íntimos sentimientos humanos, así como el deseo de liberación de las normas sociales; es tan fuerte ese deseo, que son capaces de morir por conseguirlo, sin que su intención sea coronada con el éxito, porque está marcada por la tragedia. Sus instintos primarios son la fuerza que los catapulta hacia la muerte, como principal destino humano. La obra de Lorca está marcada por las pasiones humanas ligadas irremediabilmente a la tradición.

Tomando como fundamento estas características de la obra lorquina, se aborda *Bodas de sangre*, una tragedia en tres actos donde un solo personaje tiene nombre: Leonardo, los demás son la Madre, la Novia, el Novio, por mencionar algunos. Esta peculiaridad nos lleva a preguntar: ¿por qué solo un personaje tiene nombre? Si el mismo autor menciona que es una tragedia, ¿cuáles son sus influencias? ¿Es posible que exista un destino diferente para sus personajes? ¿Es un determinismo propio de la tragedia o es un nuevo enfoque? ¿Hay elementos del determinismo derivado del movimiento naturalista? Un sinfín de preguntas aparecen

al momento de terminar la lectura, cuestionamientos que se tomarán en cuenta para construir la investigación que se planteó hacer acerca de una de las obras dramáticas más representativas de Federico García Lorca.

Bodas de sangre

En el estudio previo de *Bodas de sangre* hecho por Allen Josephs y Juan Caballero, se advierte la historia detrás de la obra dramática de Federico García Lorca. El dramaturgo se inspiró en una primicia de los periódicos de España, un suceso que ocurrió el 22 de julio de 1928 en los campos de Níjar, provincia de Almería. “El crimen de Níjar”, como fue nombrado, llamó tanto la atención que permaneció una semana en los diarios de Madrid y Andalucía. El crimen trató sobre unas nupcias que nunca se llegaron a consumar. El primo se “robó” a la novia, para dejar al novio en el altar, y en el camino, sale por sorpresa un enmascarado que mató a tiros al primo. De esta manera, ocurrió el crimen por las tierras de Níjar. Cautivó la mente del poeta que, a través de sus amistades, obtuvo la información de un ejemplar del ABC. Fue así como comenzó la travesía de su creación, la que tardaría cinco años en presentarse en los escenarios. En la prensa de Almería y Granada la noticia salió a la luz hasta el 24 de julio; los titulares exponían un crimen que sucedió en una finca de Níjar.

Lorca siguió con sumo interés los reportajes que se presentaron durante toda la semana. Los autores señalan que en su investigación el poeta debió de estar al tanto de varios periódicos referentes a la noticia, en los que se presentó incluso un diálogo ficticio mostrado por el Heraldo de Madrid el día 26: “—Conque te casas, ¿he? —le dijo a modo de reproche. —Sí; ¿qué quieres? Me caso —contestaría ella, sin poner, seguramente, mucho fuego, y sí antes alguna tristeza resignada, en sus palabras” (Josephs y Caballero, 2016, p. 29). Otras versiones referían que la novia no fue encontrada y el novio salió a buscarla, confesando que su enamorado era su primo. Los mismos autores no tienen evidencia de si Lorca se basó en estas notas para crear la obra de teatro *Bodas de sangre*; lo que sí es claro es que de estas se vislumbra el parecido a la historia que propone Lorca. La razón es que el drama del escritor y la noticia se desarrollaron en un espacio rural andaluz, en medio de un amor pasional que provocó envidias familiares.

La obra dramática fue escrita en 1932, en verano, específicamente, en la casa familiar de la Huerta de San Vicente, que se encontraba a las afueras de Granada. En el momento de su estreno, la obra recibió grandes ovaciones y un éxito rotundo que dejó diversas reseñas, como la del crítico de Luz, quien vio a través de las líneas de *Bodas de sangre* una gran influencia con el teatro clásico, pues no observó parentesco con el drama del pueblo español. Pedro Massa hizo un comentario parecido al decir que es un “canto de poesía y muerte de amor hondo culpable; realista, simbólico, transido de belleza, muy antiguo y muy moderno [...], entronca [...] con la tragedia griega, en un deliberado y firme propósito de nutrirse de aquellos manantiales eternos...” (Josephs y Caballero, 2016, p. 38). La obra de Lorca fue un éxito que confirmaba al poeta como dramaturgo. En Madrid no alcanzó a producir un efecto profundo en el público; en cambio, en Argentina sucedió todo lo contrario, tanto así que ahí mismo fue nombrado embajador de las letras españolas. Como parte de ese éxito arrollador, a continuación, se mostrarán los hechos y las personas reales que prueban la inspiración que tuvo Lorca a partir de los diarios españoles. La investigación se tomó a partir del autor Luis Martín Carretero en “*Bodas de sangre*: ¿literatura o realidad?”.

Personajes

Para identificar los elementos del determinismo de la tragedia griega y el naturalismo, se hará el análisis, en este caso, de personajes específicos que reflejen el destino trágico al que estaban predestinados. Debido a la mayor presencia femenina en *Bodas de sangre*, se enfocará el estudio a través de la Madre, la Novia, la Luna, la Muerte (Mendiga); aunque la presencia masculina es menor, se tomará en cuenta a Leonardo. Los personajes de *Bodas de sangre* viven determinados por la herencia, por la naturaleza y por los instintos sexuales descontrolados que llevan a los personajes a la muerte, como es el caso del Novio y Leonardo. El trabajo de Lorca no fue moderar las pasiones del lector o espectador, sino que exhibió la realidad que se vivió en el crimen de Níjar.

Para comprender a los personajes del mundo lorquiano es necesario entender que de alguna u otra manera llevan la tragedia en la piel. Viven en la frustración, en la desesperación y la incertidumbre, sin embargo, su

cometido será cumplir con lo que el destino ha preparado para cada uno de ellos. No hay salvación porque todo está determinado. Los personajes lorquianos llevan consigo el peso del sino¹ aunque Lorca no sea explícito. Allen Josephs y Juan Caballero en la Introducción de *Bodas de sangre*, en la edición 2016 de Cátedra exponen que los personajes de *Bodas de sangre*, aunque decidieron entregarse a sus pasiones, no tuvieron más remedio que entregarse al arrastre fatídico del destino, de la naturaleza o de los dioses que son más fuertes que el deseo del ser humano. Brenda Ortiz-Loyola en su investigación “*Bodas de sangre* de Federico García Lorca y *Puñal de claveles* de Carmen Burgos: dos versiones de una misma historia” argumenta que el factor social, ambiental y lo biológico crean, de igual manera, un espacio trágico donde los protagonistas son incapaces de llegar a cumplir sus propósitos personales, aunque haya tanto afán en alcanzarlos.

Bodas de sangre muestra ese tinte trágico entre el amor de sus personajes y una fuerza que les imposibilita conseguir la felicidad y la plenitud de sus deseos, generándoles pena y frustración, lo que los conduce a la desesperación y a la muerte. Ese impedimento convierte el amor de los amantes en algo trágico. Esas emociones lamentables trascienden el ámbito teatral para producir en el espectador una situación parecida a la anécdota que narra Arturo Barea sobre un conocido que, aunque era analfabeta, sentía en lo más profundo de su ser el efecto que le producían los poemas del *Romancero gitano* de Lorca. Estas emociones son transmitidas a través de los personajes y el ambiente en el que viven; se puede percibir que la muerte está así para encontrarlos. Solo reinará, según Abellán Chuecos (2017) en su estudio “Las cuerdas y el deseo: Dos versiones de *Bodas de sangre* de Federico García Lorca”:

El dolor, la angustia, la tortura, el no poder escapar del destino [...], lo que es inevitable. Es el sino, el *fatum*, aquello que no se puede evadir. Es la fatalidad de la tragedia, de la tragedia particular que García Lorca expone, pero también de todas las tragedias, de la tragedia griega, donde por mucho que queramos huir de aquello que se nos ha pronosticado, de una forma u otra, aquello acontece (Abellán Chuecos, 2017, p. 2).

¹ En la tradición clásica, fuerza desconocida que obra irresistible sobre los dioses, los hombres y los sucesos. También se le conoce como *fatum* o *hado*. Tomado del Diccionario de la lengua española.

La influencia del drama griego se hace presente en la Madre, que funciona como el oráculo que anuncia el destino de su hijo en repetidas ocasiones. Como cuando, sin mencionarlo explícitamente, sugiere que el novio debe matar a uno de los Félix y, por consecuencia, sin explicación de por medio, morir por eso. En otro nivel de interpretación, está el determinismo social, ligado al naturalismo, donde encontramos el dolor de la madre por la inminente muerte de su hijo y el deseo de protegerlo y librarlo del peligro; este determinismo biológico que habla del papel social de la madre como la protectora. Aquí se puede apreciar el poder creativo de Lorca para unir, por un lado, la tradición literaria con lo que ocurría en ese momento histórico, en específico, la noticia del crimen de Níjar; y, por el otro, las tradiciones y costumbres del pueblo de Lorca.

En la tradición granadina, el determinismo no permite romper los ritos, y si hay intención de hacerlo, se comete un crimen mortal como la disputa amorosa de Leonardo y el Novio por la Novia, o perderse a sí mismos, pero nunca hay una solución favorable en el mundo de Lorca. El personaje de la Novia se somete a la voluntad de la familia en un primer momento cuando acepta casarse con el Novio, pero tiene un lapso de rebeldía cuando huye con Leonardo y, finalmente se vuelve a someter cuando se va a vivir con la suegra, cumpliendo así con los designios sociales, deja de “ser” para convertirse en “nada”, de alguna manera, muere simbólicamente. Como se puede apreciar, está ese deseo inconsciente de rebelión y de no sometimiento, muy parecido a lo que pasa con Edipo cuando huye de la casa de los que creía que eran sus padres para no seguir los designios del oráculo, pero que finalmente termina cumpliendo con esos. En el caso de Leonardo, no hay un sometimiento familiar, pero sí una herencia de venganza que lo determina a matar y morir, en ese mismo nivel está el Novio, quien no decide participar en esa contienda sangrienta, pero otra vez su destino es cumplir con su herencia fatídica. Los dramas lorquianos representan de manera casi exacta la psicología de la gente del sur español, es decir, son personajes de carne y hueso²

² Federico García Lorca basa su triada trágica, la Novia, el Novio y Leonardo, en personas reales. La Novia era Francisca Montes Cañada, el Novio era Casimiro Pérez Pino y Leonardo era el primo de Francisca, llamado Francisco Montes Cañada. Émile Zola menciona en *El naturalismo* que, en este movimiento, la realidad supera a la fantasía. Los personajes no son abstracción, son seres de carne y hueso que se mantienen en una batalla con su medio físico y sociológico, característica que retomó Lorca para escribir su obra.

que proceden de España. Lorca comparte con el mundo el sufrimiento de su tierra natal.

Los seres que viven dentro de *Bodas de sangre* llevan cargando la fuerza de la tradición española, del honor, de una herencia familiar en donde son obligados a someterse a un destino ya creado por los mismos padres. El autor granadino, en cambio, muestra lo que ocurre cuando existe la intención de liberarse, lo que también se confundiría con la desobediencia que lleva a la muerte. En este caso, la Madre se rinde ante el inminente asesinato del Novio, porque sabe que es parte de las costumbres de su pueblo y que debe cumplir con la venganza de sus parientes fallecidos.

Bodas de sangre refleja, entonces, el sufrimiento y la condena de los personajes que viven con la ilusión de cumplir cada uno con sus propios anhelos; por ende, se hace notar que sus impulsos y pasiones se transmiten al lector. Esas emociones tienen eco en el espectador porque Lorca les brinda a los individuos de su obra la complejidad para experimentar sentimientos humanos, por lo que es posible compartir o reflejarse en ellos como espectador o lector. En este sentido, el autor granadino vendría a cumplir lo que hace miles de años propuso Aristóteles con el concepto de catarsis, que es la identificación y liberación de las emociones en los espectadores o lectores. Sirviendo, pues, el teatro un espejo de las pasiones humanas. Por lo tanto, los anhelos de liberación de un destino también corresponden al lector, pero eso no es suficiente. Se necesita una fuerza mayor para romper con el flujo inevitable de la naturaleza, con la fuerza del destino.

La madre y la novia

En su trilogía andaluza, Federico García Lorca reúne su interés en los personajes femeninos, ya que presentó a la mujer española en diferentes contextos, como la Madre y la Novia en *Bodas de sangre*; Yerma y su obra homónima; y Bernarda y sus hijas en *La casa de Bernarda Alba*. La mujer, en ese tiempo, recibió el doble de sufrimiento que provenía de todo el sistema social y familiar, que se convirtió en una cárcel, donde solo se sobrevivía en un silencio paciente, como si fuera el destino. Por esta razón, el autor retrató un pedazo real de la situación que pasaban las mujeres del país español, como una especie de conmemoración.

Aunque el subtítulo “drama de mujeres en los pueblos de España” se encuentre en *La casa de Bernarda Alba*, también puede aplicar a la trilogía en general que dedicó Lorca a su tierra natal. En *Bodas de sangre*, la Madre y la Novia presentan la situación de la mujer que está en la encrucijada de seguir sus deseos o cumplir con lo que dictan las tradiciones de España. Por otro lado, en *Yerma*, el protagonismo se lo lleva la infertilidad femenina y la frustración que sufre por este motivo. Y, por último, en *La casa de Bernarda Alba*, se presenta el luto de la familia de Bernarda, lo que implica que todas sus hijas y servidumbre estén bajo el régimen de la matriarca. Cada una de ellas quiere salir de lo establecido, pero están marcadas por sus pasiones, su biología y las costumbres españolas que no les permitieron hacer lo que ellas querían. Todo eso quedó plasmado en la trilogía trágica lorquiana.

Para el presente caso, la Madre vaticina el infortunio en el trayecto de la obra, desde que comienza, y sus premoniciones demuestran la preocupación que siente por el único hijo que le queda y su próximo matrimonio. Sabe que él también morirá; sin embargo, ella vive en una constante contradicción: quiere que su hijo viva y sea próspero, pero a su vez desea que su mano cobre venganza por sus muertos. Es un doble vínculo entre querer y no querer que suceda el destino. Quiere evitar que su hijo muera por un cuchillo, pero a la vez anhela resarcir el dolor que le ha producido la familia que mató a sus seres queridos, los Félix. Ella, aun así, sabe que se tiene que poner un punto final a esa agonía, aunque eso implique la muerte de su hijo. Desde un principio no se resigna con lo que le depara a su hijo; ella demuestra su inconformidad y sus presagios resultan auténticos. La Madre tendría el poder parecido al del oráculo de Delfos³ que se presenta en *Edipo rey*⁴ de

³ En Delfos, lugar que los griegos consideraban el ombligo de la tierra, existía un templo del dios Apolo ya en el siglo VIII a.C., y desde entonces se estableció una red de peregrinaje que unía toda Grecia con ese lugar. Aunque al santuario acudía multitud de peregrinos en busca de alguna orientación sobre decisiones que debían tomar, la función esencial del oráculo no era predecir el futuro, sino proveer de sanción divina a las decisiones políticas de las ciudades: ratificaba leyes e incluso constituciones, aprobaba la fundación de nuevas ciudades y de colonias, aconsejaba empresas bélicas o las censuraba. Aunque Delfos no intervenía directamente en la política de las ciudades, sus oráculos podían ser usados como arma política en caso necesario. Referencia tomada del sitio web Historia National Geographic titulada “Delfos, el oráculo del dios Apolo”.

⁴ El argumento de *Edipo Rey*: “Layo, suplica una próspera descendencia. Te daré el hijo

Sófocles. Las cartas del destino están puestas sobre la mesa y no hay nada que se logre hacer para cambiarlo, por más que haya intenciones de hacerlo. Al contrario, se alcanza a percibir que la tragedia sacude la vida de la Madre por la muerte de su hijo y de su esposo, los mismos que cayeron por la mano de la familia de Leonardo, los Félix.

La Madre está condicionada por presentir lo que va a suceder; pese a que esto se le podría enmarcar dentro de lo sobrenatural, este hecho le permite crear un escenario próximo hacia la muerte. No hay cambios en el destino; solo ella sabe que es cuestión de tiempo para que la herencia de la sangre derramada vuelva a manifestarse, es decir, que su hijo morirá de la misma manera que su esposo y su otro hijo. Es por esta razón que ella se mantiene en unión con sus muertos a través de las memorias, porque, aunque hayan pasado años, sigue sintiendo y madurando ese sentimiento de venganza que inculcó en el novio. Aunque el dolor que siente lo hace visible, las razones por las que se sostiene son el odio hacia los Félix y que, de alguna manera, entrega a su hijo a la muerte en venganza de sus parientes. No solo es esa razón, sino que se reflejan las emociones y preocupaciones obsesivas que este personaje femenino tiene a lo largo de la obra. Se entiende, entonces, que no son inquietudes de una madre española, sino de una madre, pero viuda:

MADRE. Me duele hasta la punta de las venas. En la frente de todos ellos no veo más que la mano con que mataron a lo que era mío. ¿Tú me ves a mí? ¿No te parezco loca? Pues es loca de no haber gritado todo lo que mi pecho necesita. Tengo en mi pecho un grito siempre puesto de pie a quien tengo que castigar y meter entre los mantos. Pero se llevan y hay que callar. Luego la gente critica. (*Se quita el manto*) (Lorca, 2016, p. 135).

que desees, pero está decretado que dejes la vida a sus manos”. Así profetizó el oráculo de Delfos al padre de Edipo; el oráculo también advirtió a Edipo de que mataría a su padre y se casaría con su propia madre. Fueron vanos los intentos de padre e hijo por evitar que tales predicciones se cumplieran: Edipo mató a un hombre y se casó con su viuda, sin saber que se trataba de sus progenitores; al conocer lo que había hecho, se sacó los ojos. Referencia tomada de “Delfos: el oráculo del dios Apolo” de Historia National Geographic.

Como es posible observar, el dramaturgo granadino le dio protagonismo a la mujer en estas tres tragedias andaluzas. En *Bodas de sangre*, no es la excepción con sus personajes femeninos. La Madre y la Novia evidencian la situación de la mujer española en los diferentes estadios civiles, tales como la viuda o la que toma la decisión de dejarse llevar por sus pasiones más ocultas; lo que las hace personajes complejos. Resulta pertinente considerar las aportaciones de la teórica Bobes Naves (1987) en su obra *Semiología de la obra dramática*, donde explana que en el teatro naturalista y realista se consideró como teatro de personajes porque el argumento gira alrededor del personaje. La autora hace hincapié en que en el naturalismo se hace una detallada construcción de este, tal es el caso del aspecto físico; el moral, que describe el proceder de sus juicios y decisiones; por último, el aspecto psíquico que motiva los demás aspectos y viceversa. Lo que quiere decir que el creador tiene en sus manos el poder de darles “vida propia” a través de las descripciones de la apariencia, la moralidad y los valores anímicos para darles una pincelada real.

Aunque la Madre porta una parte del protagonismo, es nombrada de manera genérica, de acuerdo con su función en la familia: la progenitora. La Madre vive con la preocupación de proteger la perpetuidad de su familia; sin embargo, el sino interrumpe ese deseo. No quiere que haya tragedia, aunque la presienta y sepa que es cuestión de tiempo para que llegue otra vez a su vida. Es posible hacer una comparación entre la Madre y Edipo, que, aunque ella no tenga un nombre propio, en cada uno de ellos existe un doble vínculo, tienen conocimiento sobre su destino, se resisten y al final ocurre lo que querían evitar. No quieren que ocurra la tragedia, pero a la vez caen en el cauce natural del determinismo trágico.

La Madre y la Novia, aunque son parte de las protagonistas del drama nupcial, tienen diferencias que se hacen notables. Navarro (2019), en “Enseñar cultura a través del teatro: *Bodas de sangre* de Federico García Lorca” señala que la mujer se mantiene en silencio, la fidelidad y el recato; sin embargo, hay un contraste que Navarro hace notar, y ese es el hecho de que antes del matrimonio el rol de la mujer es pasivo. La Novia es ingenua y sumisa, hasta que huye con Leonardo; es ahí cuando se convierte en una mujer determinada en sus decisiones, se está preparando para convertirse en una mujer dominante, pero eso se corta por la muerte de ambos hom-

bres. Es entonces que vuelve a la sumisión y se entrega a la Madre. Por conveniencia, la Novia tiene que casarse con el Novio, pero ella demuestra que no quiere contraer nupcias con alguien que no quiere, porque ella sabe que sus sentimientos por Leonardo son más fuertes.

Luis González del Valle (1971) en su estudio “*Bodas de sangre* y sus elementos trágicos” menciona que el papel de la Novia es doble, ya que su conducta y su huida en la noche de bodas sirven para que los hombres se maten. Sin embargo, de alguna u otra manera, sus decisiones la llevaron a quedarse sola, virgen, deshonrada y encerrada, según las costumbres para las que cometían adulterio, lo que adquiere proporciones trágicas. El encierro significa que las normas sociales terminan por imponerse sobre los deseos individuales; eso lleva a la Novia a ser de nueva cuenta sumisa. Ninguno de los planes de ambos amantes sale como esperan, porque el sino y la fuerza de la naturaleza no les permitieron escapar de sus obligaciones; mueren Leonardo y el Novio. Las mujeres quedan solas o, mejor dicho, muertas en vida.

Leonardo

Una cosa que salta a la vista desde el comienzo es, sin duda alguna, la falta de nombres, excepto uno, el de Leonardo. ¿Personaje único, personaje principal o personaje al que Lorca pretendió dar una carga significativa mayor a la del resto? ¿Por qué no darle nombre a la Novia para que recayera en ella dicha responsabilidad? Se podría considerar un protagonismo compartido. Leonardo es un móvil o agente viril para que ocurra la tragedia. Su instinto pasional ganó y no pudo vivir en armonía con su familia; toma la decisión de seguir su deseo y dejar atrás el compromiso de esposo y padre. Al ser impulsivo, se enmarca en las características del naturalismo, al ser un personaje cuya conducta se verá determinada por la fuerza de la herencia y el medio, lo que lo hace ser un hombre que encarna la sensualidad y el erotismo de la obra. En *Bodas de sangre*, este ser felino es el único que posee un nombre, el cual proviene de “león” y “ardor”. Su representación se remite a la de un protagonista trágico, negativo, que incluso es capaz de romper con las convenciones morales y sociales.

La presencia de Leonardo es tal que Kamal y Bashir Hassan (2015) mencionan que en él existe una doble marca de maldad: ser un Félix y haber sido pareja de la Novia. No obstante, no es posible que haya sido así, ya que la herencia pesó más y se convirtió en maldición haber sido un Félix y pareja de la Novia. Es posible entender su figura como la de un hombre atormentado que es empujado hacia la desgracia desde que termina su relación; se casa sin amor con la prima de la que alguna vez fue su pareja, además del hecho de que su familia tenga las manos manchadas de la sangre de los parientes de la Madre. Como lleva esa carga maldita, es el responsable, consciente o inconsciente, de que no se lleve a cabo la intención de la Madre y el Padre de unificar su patrimonio a través del matrimonio de sus hijos.

El hecho de que sea el único personaje con nombre propio sugiere que el objetivo es dotar de verosimilitud al ambiente, situándolo en una Andalucía determinada. El propósito es exaltar que él tiene nombre propio y hasta apellido; su participación sería como la fuerza viril que determina los acontecimientos. En este sentido, la finalidad del nombre propio es otorgar al personaje un 'signo de ser', para que así esa palabra vacía se vaya amoldando conforme avanza la obra. Esta concepción se alinea con los postulados de González Maestro (1996) en su obra *Teoría didáctica y teórica del teatro: signo y método*.

Dentro de este contexto, Lorca no creó seres autónomos, sino personajes sin identidad que denominó según la posición familiar. Se le concede el poder a Leonardo para que fracture el orden establecido, lo que conduce a la muerte. Este protagonista masculino no solo lleva consigo aspectos negativos, sino que se demuestra que cumple sus pasiones, desafía a las normas sociales impuestas. Inclusive, él confirma su individualidad al tomar la decisión de abandonar todo para escapar con su antiguo amor. Leonardo, aunque por medio del conflicto, de alguna manera, trae consigo la esperanza de que consigan liberarse todos de ese determinismo. Lo logra, aunque termina en tragedia para él.

Leonardo y la Novia llevan hasta sus últimas consecuencias ese amor o pasión frustrada de sus antiguos amoríos. Dicho por ellos mismos, el fuego los ha quemado, la sangre se hará presente por medio de una tragedia y ellos lo saben. Ahora bien, la parte femenina habla desde su

perspectiva, alegando que la intensidad e insistencia del hombre la habían hecho cometer dichas acciones, que todas sus decisiones eran obra del arrebato que este le había provocado. El problema aquí es que la Novia no acepta del todo lo que está por hacer, porque sabe que desde el momento en que abandonó las nupcias, ella se convirtió en adúltera, aunque no lo haya consumado. Su pasión es tan fuerte que los destruye y construye a la vez; las llamas los han quemado y no les queda más remedio que amarse hasta que la muerte los encuentre. Ambos se rinden ante el sino, pues la fuerza de atracción que existe entre la pareja frustrada termina por marcar el curso de los acontecimientos. No pueden evitar ese impulso vital que se ve reflejado en los esfuerzos vanos de la Novia.

La Novia experimenta el deseo de satisfacer su individualidad cuando está por entregarse al matrimonio por conveniencia.⁵ Por el lado de Leonardo, él ya se había desposado y tenido un hijo; sin embargo, sus emociones estaban con la Novia. El inconveniente es que considerarse a sí mismo, en un espacio rural, causa rumores. La gente comienza a hablar, lo que provoca que el individuo no se comporte como tal, sino más bien como un colectivo que perpetúa la especie y los bienes, como expone Becerra Mayor (2008). En la trilogía trágica de Lorca, todos los personajes están sujetos al juicio público. De esta manera es que deciden mantener las apariencias, lo que conlleva que la situación explote y se cumpla la tragedia.

La Madre prevé que la unión de su hijo traerá consecuencias; aun así, se convence de que todo está bajo control, de que la sangre podrá perpetuarse con la llegada de nuevos frutos y de que el capital familiar se mantendrá estable gracias a este matrimonio. Sin embargo, los acontecimientos no se desarrollan como ella, ni nadie, había planeado. La imposición del matrimonio no fue suficiente, ya que la voluntad de otro personaje termina por desestabilizar el orden social hegemónico.

⁵ *Bodas de sangre* remite al hecho de que los matrimonios se acordaban por terceros, para unir el patrimonio, principalmente. Brenda Ortiz-Loyola menciona que la relación de la Novia y Leonardo fracasa porque son de clases sociales diferentes. Como no tuvo esperanza desde un principio el enlace de ellos, Leonardo hizo su vida aparte y a la Novia le concertaron el matrimonio con el Novio, con intenciones de acrecentar la familia y los bienes materiales. No obstante, sus emociones no se apagaron, lo cual fue una de las causas de la tragedia.

Leonardo asume el papel de perturbar el equilibrio en Bodas de sangre, una ruptura que se consuma principalmente a través de sus pulsiones libidinales, las cuales, a la postre, desencadenan su propia muerte. La fuerza del deseo destruye la estructura de valores sociales, pues los intentos por reprimir las emociones de este personaje masculino resultan vanos. La pasión consume a Leonardo y, a su vez, reaviva ese mismo sentimiento en la Novia; ambos se invitan mutuamente a trastocar, de manera consciente o inconsciente, el orden establecido. No obstante, este no es el único aspecto que Lorca busca evidenciar a través de la relación entre ambos, sino que sus pasiones fracturan el orden "racional" que estructura la propia narración de la obra.

Las acciones del amante masculino causan una serie de adjetivos que rondan su presencia, epítetos que vendrían a describir su esencia fatal: un hombre impulsivo, visceral, pasional y determinado en su proceder. Tal y como los autores naturalistas teorizan acerca de la descripción de este movimiento, uno de ellos es el creador del género, la autora Zola (2004), quien expone que el novelista es quien tiene el poder de determinar⁶ lo que experimenten los individuos de sus escritos. El personaje es quien señala al lector su carácter, incluso a través del medio ambiente o el medio social en el que se desarrolla. Esto encadena la opinión que tiene el español Pérez Galdós: el personaje debe reproducir la complejidad del humano, sus aciertos, debilidades, creencias, su manera de expresarse y pensar (Gutiérrez Carbajo, 2013, p. 142). Lorca, por ende, diseña a Leonardo con una personalidad completa que permite encontrar adjetivos específicos acorde a su conducta, un aspecto que da la impresión de tener "vida propia" por las caracterizaciones que hacen los humanos, como lo señala Bobes Naves (1987, p. 192).

Aunque ellos saben que habrá consecuencias por haber confesado sus intenciones pasionales, la realidad del determinismo se exalta por medio de Leonardo, quien es descrito como un hombre de mala sangre⁷, que trae desgracia. Es un ser apasionado, que lleva dentro de sí una fuerza

⁶ El determinismo debe dominar la tierra y el cerebro del individuo, según la propuesta de Émile Zola.

⁷ "Dentro de la concepción del hombre identificado a lo vegetal la mala sangre será mala hierba y engendrará sucesivos renuevos que llevarán la herencia de lo nefasto." (Correa, 104)

incontrolable, visceral e instintiva. La figura de este se transfigura a lo largo de la obra teatral; el protagonista masculino vendría a ser un objeto de deseo que encierra la atracción hecha carne. Eso ocasiona descripciones duales que hacen referencia a la sexualidad y la muerte. Se le ve entonces como el que tiene una energía irresistible, seductora, bella y dominante; se le caracteriza como un individuo vivo, erótico, impulsivo, a su vez como alguien elusivo, misterioso y atormentado, como lo argumenta Carolina León Vegas en “El teatro de García Lorca y la transfiguración del personaje masculino”. Sobre esto, es posible decir que él es el causante de los infortunios y frustraciones de los personajes femeninos como la Novia, la Mujer y la Madre.

Conclusiones

Se abordó el determinismo desde la perspectiva de la tragedia griega y el naturalismo. La mención de la antigua Grecia se tomó como un antecedente de la corriente naturalista, por lo que fue pertinente fusionar las características de ambas influencias. El precedente de la tragedia es notable en la producción teatral de Lorca, en específico de *Bodas de sangre*; sin embargo, solo sirvió como un soporte para ejemplificar las fuerzas determinantes que se encontraron a través de los personajes, el espacio y la historia. En la obra de Lorca no hay dioses que impongan un destino como el oráculo de Delfos de *Edipo Rey*, pero sí se localizaron semejanzas en cuanto a Edipo Rey y la Madre; entre esos dos personajes existe la agonía de saber lo que les sucederá, se dejan llevar por los designios y a la vez se resisten. La Madre, de forma indirecta, se asemeja a la función del oráculo que predice y presiente el futuro. Fue así como las características del determinismo se hicieron a partir de lo social, de la herencia y lo ambiental, incluso el lado supersticioso y sobrenatural de las creencias andaluzas.

Al momento de realizar el análisis, se llegó a la conclusión de que Lorca no se basó del todo en el drama de la antigua Grecia. Solo retomó algunos elementos, como la aparición de las fuerzas del sino con los presentimientos de la Madre. No hubo un peso significativo de la tragedia griega; se identificó que lo trascendente es el determinismo del

naturalismo. Porque todo remite a una realidad próxima y no a una donde predomine lo mítico o lo divino, como se encuentra en *Edipo rey*; ahí los decretos de los dioses son los que comandan la historia, mientras que en *Bodas de sangre* no es explícito, solo es una fuerza que remite a la naturaleza. Sin embargo, no hay una influencia directa del movimiento de Émile Zola, por lo que en el presente estudio se constata que la obra de Lorca es experimental. El dramaturgo granadino no manifiesta directamente sus influencias o precursores; por esa misma razón, se constató en la presente investigación que él tuvo la capacidad de mezclar el determinismo de la tragedia griega y el naturalismo. A su vez, aunque no se tocó en el estudio, se encontró un fuerte influjo del simbolismo.

En primera instancia, se llegó a comprender el mundo lorquiano en el que viven los personajes: llevan la tragedia en la piel. Su destino los mantiene determinados por más que sus deseos se hagan evidentes en los diálogos de su trilogía dramática. Ninguno tiene la posibilidad de escapar; todos cargan con el peso del sino en el mundo que crea Lorca para cada uno de ellos, no solo en *Bodas de sangre*, sino que sucede de la misma manera en *Yerma* y *La casa de Bernarda Alba*. Viven determinados por la fuerza de la naturaleza y la realidad que los rodea. No necesariamente por su condición física, sino por la herencia del destino, además de las convenciones o tradiciones sociales y morales que imperaban en la España contemporánea del dramaturgo andaluz.

Se encontró que Federico García Lorca plasma una carga significativa en la presencia de personajes femeninos: la Madre, la Novia, y el personaje masculino que se utilizó fue Leonardo. La excepción al nombramiento de un solo personaje salta a la vista como el protagonista del drama; sin embargo, es una trampa que crea el autor para enganchar o hacer creer que en él recae la acción principal, cuando no es del todo cierto. La Madre vendría a ser la protagonista junto con los amantes en fuga; los tres personajes conforman un núcleo trágico que mueve la obra de Lorca. Al hacerse notar su interés en hacer a las mujeres las protagonistas, se evidenció en su trilogía trágica el sufrimiento de la sociedad y de la institución familiar, lo que se convierte en una cárcel para la mujer. La Madre y la Novia representan a la mujer en diferentes estadios de la vida: la que está casada, es madre y viuda, frente a la que

está comprometida en un matrimonio arreglado. Con esto, se expuso lo inflexibles que son los principios autoritarios de la sociedad española.

Leonardo, por su parte, es el único personaje con nombre propio, que viene a romper el orden establecido, aunque lo haya llevado a la muerte. Él lleva consigo la esperanza para librarse del determinismo que los aqueja, aunque los arrastre a la tragedia. Es un móvil o una fuerza que permite a los demás personajes despertar de su conformidad hacia el destino que les espera. Lorca le concede el poder a este protagonista para que fracture las convenciones sociales y morales como la honra, el honor y los matrimonios por conveniencia, para que concrete sus deseos individuales en compañía de la Novia. Es una invitación mutua de los amantes, lo que conlleva trastocar el orden social en el que están inmersos.

Referencias

- Abellán Chuecos, I. (2017). Las cuerdas y el deseo: Dos versiones de *Bodas de sangre* de Federico García Lorca. *Cuadernos de Aleph*, (9), 1–9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6026039>
- Ahmed Ali, M. (2018). Realismo y tradiciones culturales en *Bodas de sangre*. *Journal of the College of Languages*, (38), 248–273. <https://jcolang.uobaghdad.edu.iq/index.php/JCL/article/view/59>
- Becerra Mayor, D. (2008). *Bodas de sangre*: La tragedia moderna y la problemática del yo. *Verba Hispanica*, 16, 9–22.
- Bobes Naves, M. C. (1987). *Semiología de la obra dramática*. Taurus. p. 296.
- De Burgos, C. (1927). *La mujer moderna y sus derechos*. Editorial Sempere.
- Edwards, G. (1983). *Bodas de sangre*. En *El teatro de Federico García Lorca*. 169–225. Editorial Gredos.
- González del Valle, L. (1971). *Bodas de sangre* y sus elementos trágicos. *Revista de la Facultad de Filología*, (X), 95–120.
- Gutiérrez Carbajo, F. (2013). *Realismo y naturalismo*. En *Movimientos y épocas literarias* (pp. 133–154). UNED.
- Kamal, H., Bashir Hassan, L., y Bashir Hassan, L. (2015). La estructura y el simbolismo en *Bodas de sangre*. *Journal of the College of Languages*, (35), 114–142. <https://jcolang.uobaghdad.edu.iq/index.php/JCL/article/view/270>
- León Vegas, C. (2018). El teatro de García Lorca y la transfiguración del personaje masculino. *Teatro: Revista de Estudios Culturales*, 32.
- Navarro, B. (2019). Enseñar cultura a través del teatro: *Bodas de sangre*, de Federico García Lorca. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (41), 1–25. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1455>
- Ortiz-Loyola, B. (2007). *Bodas de sangre* de Federico García Lorca y *Puñal de claveles* de Carmen Burgos: Dos versiones de una misma historia. *Céfiro: A Journal of the Céfiro Graduate Student Organization*, (3), 61–77. <https://Dialnet-BodasDeSangreDeFedericoGarcia-LorcaYPunalDeClaveles-2934772.pdf>

- Romero, H. R. (1986). El protagonista y la estructura dramática: Dos elementos inseparables en la dimensión trágica de *Bodas de sangre*. *Mester*, 15, 38–47. <https://escholarship.org/content/qt8wf2n500/qt8wf2n500.pdf>
- Zimmermann, B. (2012). *Europa y la tragedia griega: De la representación ritual al teatro actual* (J. A. Padilla Villate, Trad.). Siglo XXI Editores. 187.
- Zola, É. (2004). *El naturalismo*. Editorial Península. 167.

Capítulo 10

Mediación lingüística: el papel de los intérpretes en la película *La llegada*

Claudia Liliana González Núñez

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003986>



Resumen

En 1998, el escritor estadounidense Ted Chiang publica la novela *La historia de tu vida*, una obra de ciencia ficción de corte alienígena. A pesar de que la historia dibuja el caos y el desorden social que provoca el arribo de la extraña raza, más allá de ello, la novela muestra la lucha intelectual entre el ser humano y el extraterrestre cuando intentan comunicarse los unos con los otros. En 2016 se estrena la película *La llegada* en el Festival de Venecia, bajo la dirección de Denis Villeneuve, cinta inspirada en el libro de Chiang ante la invasión de doce naves de extraterrestres en diferentes puntos de la Tierra, el gobierno estadounidense busca apoyo en la lingüista Louise Banks, con el propósito de comprender y descifrar el mensaje que los alienígenas quieren dar a la humanidad.

Esta propuesta tiene la intención de reflexionar en torno al concepto de intermediario lingüístico como elemento esencial en la comunicación entre dos culturas o lenguas diferentes. La presencia de los intermediarios lingüísticos ha estado presente en diferentes momentos de la historia humana, sobre todo en aquellos episodios de cruce o encuentro con lo desconocido, lo otro, lo nuevo. La tarea de los intérpretes implica el conocimiento de habilidades lingüísticas y otras, que van mucho más allá del conocimiento semántico de las palabras, para cumplir el objetivo de la comunicación. Se persigue analizar al personaje de Louise Banks, a partir de una serie de fotogramas, en su rol de mediadora entre dos universos, el humano y el alienígena, con la finalidad de reconstruir la figura del intérprete lingüístico en su carácter de heroína dentro del género de la ciencia ficción. La investigación demuestra cómo a través del discurso distópico del filme, la tarea de los mediadores lingüísticos permite la restauración de un orden simbólico configurado bajo los ideales de la ciencia y el progreso. Las acciones de los intérpretes propician la transformación de la distopía a la utopía científica, se presentan como sujetos de poder. El trabajo se apoya con fuentes teóricas sobre literatura

de ciencia ficción de Miquel Barceló, sobre categorías de análisis visual en *Elementos del discurso cinematográfico* y sobre nociones conceptuales sobre mediador lingüístico en *Traducción cultural en Europa moderna de Peter Burke*, entre fuentes que apoyarán el análisis y la interpretación.

Louise Bank, mediadora entre dos mundos

La cinta *La llegada* se sitúa en un escenario apocalíptico de caos y desorden, pues ante la llegada de la nave espacial, ese mundo se paraliza ante el miedo y la incertidumbre. En las primeras escenas se observa a Louise Banks en un día cotidiano llevando a cabo su trabajo como maestra universitaria de lenguas. Las catastróficas noticias se hacen llegar y todos deben buscar un resguardo seguro.

Las autoridades del estado buscan a Louise y la invitan a ser parte del equipo de intérpretes de lenguas que tendrán la misión de establecer contacto y comunicación con los extraterrestres. Louise acepta el reto y se traslada a la zona donde las naves espaciales han hecho su arribo. Ahí trabaja en conjunto con especialistas, entre ellos con Ian, un reconocido matemático. Desde los primeros encuentros entre Louise e Ian se muestran las ideas que cada uno tiene sobre el concepto de lenguaje/lengua; tales ideas reflejan una postura y una reflexión que está presente en el desarrollo de la película.

Los intérpretes de lenguas o mediadores lingüísticos han sido parte de la historia de la humanidad y su función comunicativa ha estado relacionada con el poder político. Un ejemplo se presenta en el encuentro entre dos mundos —el europeo y el americano—, donde Todorov (2007) señala que el primer paso de los navegantes y conquistadores consistió en la búsqueda de intérpretes o bien en la formación de estos. Vega Cernuna (2007) agrega que las lenguas o farautos tenían una misión política, pues de la eficacia de su trabajo dependía continuar en guerras o establecer la paz. En una escena del filme, Ian afirma que “(el lenguaje) es la primera arma que se usa en un conflicto” (Villeneuve, 2016), idea que reafirma la importancia de la comunicación entre seres diferentes.

La llegada de los extraterrestres a la Tierra repite la fórmula de las crónicas de viajes de la época renacentista o de la conquista de América, es decir, dos razas extrañas mutuamente se encuentran y al mismo tiempo

se temen. En la cinta, la lucha se da a través del lenguaje, ya que los alienígenas han llegado a la Tierra para dar un mensaje de gran importancia. Las naves arriban, pero no causan daño a los seres humanos, pues su misión es revelar información valiosa. Mientras que en otros ejemplos de literatura o películas se muestra una lucha física, de enfrentamientos y muerte, en *La llegada* hay un conflicto lingüístico y simbólico.

La película focaliza con más atención al personaje de Louise, quien asume el compromiso de fungir como intermediaria y quien, a través de los elementos de la ciencia ficción, como el uso de las grandes tecnologías, visualizadas en toda la ambientación, intenta realizar la misión encargada. A diferencia del intérprete de *La conquista de América*, quien solo contaba con los conocimientos de las lenguas y la lectura no verbal, como las gesticulaciones o el lenguaje corporal, se observa a Louise que además de la erudición, se apoya en elementos sofisticados como tabletas especializadas que mandan señal a todos los integrantes del equipo de trabajo. Así como un traje especial que protege su cuerpo ante cualquier reacción ocasionada por los seres extraños. Este tipo de imágenes construye una idea de intérprete con un grado de poder (ver Anexo 1).

El procedimiento de la mediación lingüística se lleva a cabo a través de la observación; ambos intérpretes visitan las naves y conocen a los seres del espacio. Encuentro tras encuentro, ambos se dedican a observarlos con cierta distancia y precaución. Después de una serie de inspecciones, Louise llega a la conclusión de que el tipo de lengua alienígena pertenece a un sistema de escritura denominado semasiográfica (ver Anexo 2).

Los extraterrestres no emiten una comunicación a través de palabras, sino por medio de gráficos que van representando ideas o conceptos. A diferencia de lenguajes alfabéticos o logográficos, cuya estructura se basa en sistemas fonológicos, la escritura semasiográfica se enfoca en la representación de ideas o significados, independientemente de la lengua en la que se expresen (Luna, 2005). En la película, Louise descubre la manera en la que los extraterrestres pueden comunicarse. “No existe relación entre lo que un heptápodo dice y lo que un heptápodo escribe [...] expresa significados, no representa sonidos” (Villeneuve, 2016). La escritura semasiográfica, entonces, implica una idea de caligrafía no lineal y se basa en gráficos que contienen una simbología (ver anexo 3).

La complejidad del sistema semasiográfico ralentiza la comunicación y aumenta la presión sobre Louise, dado que, en paralelo, equipos de otros países también intentan descifrar el mensaje. Esta situación genera hipótesis alarmistas, como la de un posible ataque a la Tierra y su consecuente destrucción. Por su parte, Louise, junto con su equipo de trabajo y su colega Ian, tratan de establecer una codificación a modo de diccionario, representando la relación entre el signo gráfico y la idea.

Una particularidad relevante en la película es que Louise empieza a tener sueños y visiones de sucesos relacionados con su vida personal, en específico con su hija, su nacimiento y muerte, reminiscencias aparentes de un pasado, las cuales causan una profunda confusión en ella. Este elemento es parte de la narratividad de los acontecimientos que irrumpen en la historia eje y van engarzando las escenas de la vida íntima de Louise. Sin embargo, más que una particularidad, el contenido de la película abre un supuesto teórico respecto a la idea de tiempo, que en Lingüística se denomina “hipótesis de Sapir-Whorf”, cuyo argumento afirma que la lengua da forma al pensamiento. Esta postura recibe el nombre de *relativismo lingüístico* (Conesa, 2002).

La película incorpora una reflexión sobre la categoría del tiempo y retoma uno de los tópicos clásicos de la ciencia ficción: el conocimiento del futuro. De este modo, al postulado inicial de que la lengua da forma al pensamiento, se le añade una dimensión ficcional adicional: el dominio del idioma de los heptápodos permite acceder al conocimiento de los acontecimientos venideros. Así, a medida que Louise comprende el significado de los logogramas, experimenta visiones (*prolepsis*), es decir, anticipaciones temporales de su propia vida.

De la mediación lingüística a la construcción de la heroína

La mediación lingüística ocurre cuando dos códigos de comunicación entran en choque y existe una necesidad de comprensión. Generalmente, los intérpretes realizan un trabajo de mayor dificultad, sobre todo cuando se busca el sentido de los mensajes en tiempo real. La historia universal da cuenta de muchos ejemplos de personajes que fungieron como

intermediarios desde el mundo antiguo hasta el contemporáneo. Una muestra de este ejercicio se encuentra en los traductores de conferencias o entrevistas, quienes en el justo momento deben descifrar los contenidos. Los mediadores lingüísticos son traductores del mundo de la oralidad. “Distinguimos entre mediación personal o mediación oral, que tiene lugar entre interlocutores y en el marco de desarrollo de un discurso oral, y una mediación textual o escrita, que tiene lugar en una lengua escrita” (De Arriba, 2004, p. 12). En manuales clásicos sobre intérpretes, se distingue la interpretación simultánea, la cual ocurre en tiempo real, al mismo tiempo que el orador está hablando, y la interpretación consecutiva, en la que el intérprete toma notas mientras el orador habla y luego reproduce en el idioma objetivo una vez que ha finalizado (Collados, 2001).

En la película se observa que Louise en los primeros acercamientos intenta comunicarse por medio de la palabra, es decir, emite sonidos o imita los sonidos que lanzan los extraterrestres; sin embargo, como se ha visto, ella descubre que su sistema de comunicación opera de manera diferente. Entonces, en cada encuentro lleva una tableta donde puede dibujar e imitar las logografías de los heptápodos (ver anexo 4). La interpretación rebasa el sentido elemental de la oralidad y ella debe utilizar otras herramientas relacionadas más con el trabajo del traductor, por referirse a la escritura. Así que Louise se presenta como una mediadora que trasciende las zonas del lenguaje simbólico y lucha por develar ese mensaje final y crucial.

Louise posee una serie de características como mediadora lingüística; ya se mencionó que posee un conocimiento de erudición de muchas lenguas, desde la categoría del políglota y su trayectoria académica como profesora universitaria, así como su participación en proyectos de investigación del Estado. Su figura es de autoridad frente al jefe de operaciones, quien le muestra respeto; sin embargo, también existe una permanente relación de tensión entre ambos, por la urgencia de resolver el conflicto y el trasfondo político que implica quién de todos los países es el primero en resolver el acertijo. Esta imagen de autoridad o de empoderamiento se va quebrando a medida que la respuesta no llega en el lapso de tiempo esperado.

Una de las características más notorias de Louise es su capacidad para incorporarse a la comprensión de lo otro, de lo desconocido, en este caso

de los heptápodos. Burker señala que los verdaderos intérpretes son los que abandonan la manera de pensar de la lengua de origen e intentan trasladarse a la lengua destino, no solo desde los conceptos semánticos y sus correspondencias, sino también por medio del conocimiento de las costumbres, vida cotidiana, religión, etc., idea que implica el concepto de un traductor cultural (Burker, 2010). En la cinta, aunque el tiempo es muy corto para adentrarse demasiado en el contexto del otro, Louise se muestra amigable, y a medida que pasan los encuentros, la posición de su cuerpo es de mayor proximidad, generando confianza en los alienígenas. Tal desenvolvimiento implica también cierta osadía y valentía frente a los desconocidos.

Margo Glantz (2002) ha estudiado el caso especial de la Malinche, que cobra resonancia a través del personaje de Louise; aunque disímiles en muchos aspectos, la fórmula de la interpretación se ejecuta y se repite. La Malinche, siendo una esclava indígena de condición marginal, logra adaptarse a los seres venidos del Nuevo Mundo y los enfrenta despojándose de todos los miedos y supersticiones que de ellos se rumora, pues ante la llegada de los españoles existe la creencia de que son dioses superiores que tienen la consigna de destruir a la civilización mexicana (Glantz, 2002). En analogía, Louise encara a los extraterrestres, pese a que desconoce el grado de peligro al que se expone; incluso la película muestra una escena donde la vida de los protagonistas se pone en riesgo.

Esta constitución de valentía y de poner en juego la propia vida también es uno de los rasgos de los intérpretes orales que intervienen como puente para restaurar un nuevo orden. Esta idea se sostiene por medio de sucesos históricos donde los mediadores lingüísticos trabajan a favor de una causa humana o de los ideales de una nación, ideología o de civilización. La tarea implica también la idea de sacrificio. Es el caso de la Malinche, quien después de la victoria española está relacionada con los mitos fundacionales y con los valores españoles cristianos, de ahí que su imagen quede vinculada con la evangelización durante los primeros siglos después de la Conquista española. En Louise, también sucede esta configuración que apunta hacia el concepto de heroína, puesto que ella es un actante a favor del proyecto del Estado y de los ideales de Estados Unidos. Es ella quien tiene la llave para otorgar la libertad y la

paz, pero no actúa de manera individual, sino que cuenta con todas las herramientas científicas de la era moderna de progreso. Así los ideales se fusionan, tanto los políticos como los científicos.

La intérprete desde una dimensión prometeica

En la película, Louise va sufriendo transformaciones en la tarea de intérprete. La ignorancia de revelación implica la salvación de la humanidad. Esta imagen se convierte en una reverberancia del mito prometeico donde la sabiduría, la ciencia y el poder de una nación logran la permanencia de la raza humana.

La mitología cuenta que Prometeo se rebeló contra Zeus robando el fuego que estaba prohibido para los humanos; a partir de ahí, el significado de este elemento ha quedado asociado con la idea de civilización. También el fuego se relaciona con el lenguaje, pues el mito señala que con su llegada los seres humanos desarrollaron el lenguaje y la comunicación. En la película, Louise tiene revelaciones significativas a partir del conocimiento de la lengua de los heptápodos. En la medida en que va descifrando el mensaje, alcanza una especie de iluminación o descubrimiento que surge del dominio lingüístico.

Louise logra descifrar el mensaje crucial de los extraterrestres y actúa como redentora de la humanidad, bajo la función de heroína. Tiene la facultad de restaurar un nuevo orden y terminar con el conflicto y el caos. La imagen visual del intérprete que el cineasta logra capturar es la representación de un sujeto de poder que se enfrenta a lo desconocido y que sale victorioso.

Mique Barceló (1990) reflexiona sobre algunos de los rasgos de la literatura de ciencia ficción; entre estos destaca un tipo de ficción que imagina mundos ideales. En la película, los sucesos van de la línea del caos al orden, de la guerra a la paz. La historia construye la utopía de la ciencia donde los intérpretes potencian su valor por medio del conocimiento y manejo de la tecnología. Ian, el otro intérprete, colabora con Louise por medio de los conocimientos de las Matemáticas y la Física, mientras que un equipo masivo trabaja con instrumentos tecnológicos de vanguardia. Así, la ambientación, los escenarios, tanto las naves de los

alienígenas como la base del Estado, representan visualmente símbolos de los ideales en la ciencia y en la tecnología en favor de las tareas interpretativas, en la resolución del acertijo. La trama y el trabajo fílmico construyen la idea de un mundo utópico que tiene todos los elementos para combatir y triunfar ante la invasión de seres de otros mundos. Tal es su poder y control conferido por la ciencia, que Louise da respuesta a la adivinanza y, al hacerlo, se integra a un conocimiento superior. A manera de oráculo, conoce todos los tiempos, el inicio y el final, el pasado y el futuro.

Finalmente, la película revela la importancia de los intérpretes como personajes nodales en el encuentro de dos mundos. A través de una serie de imágenes significativas, propone la idea de la mediación lingüística como una actividad compleja que conlleva el dominio de una serie de habilidades tanto orales como escritas. Sin embargo, más allá de la función comunicativa, los intérpretes adquieren un valor simbólico en el discurso de la utopía científica, pues se presentan bajo la categoría de héroes, heroínas y modernos Prometeos que llevan a la humanidad a la salvación.

Anexo 1 (Villeneuve, 2016)



Anexo 2 (Villeneuve, 2016)



Anexo 3 (Villeneuve, 2016)



Anexo 4 (Villaneuve, 2016)



Referencias

- Barceló, M. (1990). *Ciencia ficción*. Nova.
- Burke, P. (2010). *La traducción cultural en la Europa moderna*. Akal.
- Conesa, Francisco. (2002). *Filosofía del lenguaje*. Herder.
- Collados Aís, Á. (2010). *La interpretación bilateral: Un enfoque interdisciplinario*. Comares.
- De Arriba, C. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Revista Complutense de Educación*.
- Glantz, M. (2002). *La Malinche, sus padres y sus hijos*. Taurus.
- Grimal, P. (1989). *Diccionario de mitología griega y romana*. Paidós.
- Vega Cernuda, M. Á. (2004). Lenguas, farautes y traductores en el encuentro entre dos mundos: Apuntes para una historia de comunicación lingüística en la época de los descubrimientos de América. *Hieronymus Complutensis*, (11)
- Villeneuve, D. (Director). (2016). *Arrival* [Película]. Paramount Pictures.

Capítulo 11

Notas y acercamientos a la narcoliteratura. Una lectura crítica a *Aquí no es Miami* de Fernanda Melchor y *El infierno* de Luis Estrada

*Alondra R. Gómez
Edgar A. G. Encina*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003993>



Al menos, en lo que va del siglo, a palabras como cultura, series, corridos, publicidad y literatura, se les ha integrado el prefijo narco. Su uso se encuentra en los discursos oficiales, medios de comunicación, en la promoción de artefactos culturales y personas en general. Lo “narco” permea en el imaginario colectivo y de a poco ha ido apareciendo en los espacios académicos, sociales y cotidianos. Dada la recurrencia de esta práctica en el lenguaje, es de relevancia que se cuestionen los discursos que se reproducen y consumen tanto en el cine como en la literatura. Este tópico, al ser llevado al *mainstream* en los últimos años, requiere ser analizado desde perspectivas críticas. El presente trabajo propone la lectura compleja de *Aquí no es Miami* (2021),¹ de manera más concreta, de la crónica “Veracruz se escribe con Z”² de Fernanda Melchor en comparación con el filme *El infierno* (2010)³ del director mexicano Luis Estrada. El punto de inicio se cuestiona si las obras, entendidas como artefactos culturales, ponen en tela de juicio o reproducen el discurso oficial sobre el narco que propone Oswaldo Zavala en *Los cárteles no existen* (2018).⁴

Oswaldo Zavala, periodista, profesor de literatura y narrador, expone en *Los cárteles no existen* una serie de premisas que remiten a una ficción elaborada con fines políticos y de control gubernamental. La historia del narco, como se conoce en la actualidad, permanece aislada de los discursos oficiales hasta que, “el 19 de febrero de 2012 [...] un grupo de

¹ *Aquí no es Miami* de Fernanda Melchor fue publicada originalmente por la editorial Almadía y la Universidad Autónoma de Nuevo León en 2013, y reeditada cinco años después en Literatura Random House. La obra fue distinguida por el periódico Gazeta Wyborcza con el Premio Internacional Ryszard Kapuściński (Polonia) en el género de reportaje literario.

² Las crónicas concentradas en el título “Veracruz se escribe con Z” fueron publicadas en 2011 por la *Revista Replicante*. Al año siguiente recibieron el Premio Nacional de Periodismo Dolores Guerrero.

³ La cinta *El infierno* es una comedia negra estrenada en 2010, con producción de Bandidos Film y el Instituto Mexicano de Cinematografía. Al siguiente año obtuvo varias nominaciones para los premios Ariel en México y Goya en España.

⁴ Originalmente *Los cárteles no existen. Narcotráfico y cultura en México* fue publicado por la editorial Malpaso en 2018 y traducido en 2022, por William Savinar, como *Drug Cartels Do Not Exist. Narcotrafficking in US and Mexican Culture* en Vanderbilt University Press

soldados simuló la revisión de un automóvil para ilustrar al presidente —Felipe Calderón— los procedimientos para detectar droga” (2018, p. 5). En la representación elaborada por los militares, se personificó al traficante de manera específica, tipificándolo, a grandes rasgos, como “un hombre vestido de vaquero escuchando narcocorridos” (2018, p. 5). Emulando el retrato, en *El infierno* se presenta el personaje de Benny García, protagonizado por Damián Alcázar, luego de que se ha unido a las fuerzas del cártel de Los Reyes, un grupo ficticio de traficantes que están al mando de don José Reyes y su hijo, apodado JR. Esta pinta, además, se refuerza con el póster de la cinta que muestra a un vaquero en traje blanco, con cadena dorada alrededor del cuello, sombrero texano y gran hebilla plateada, haciendo gala de la empuñadura de su arma sostenida por el cinturón; del mismo modo que uno de los personajes en la crónica de Melchor con “la cacha de una pistola que asoma por encima de la cintura de sus bermudas” (2021, p. 115). Esta representación es “en teoría todo lo opuesto del soldado: indisciplinado, vulgar, ignorante, violento” (Zavala, 2018, p. 6).

Astorga “observa que la indumentaria arquetípica del ‘narco’ modelo coincide con la de muchos de los habitantes de las regiones rurales de México” (Zavala, 2018, p. 6). *El infierno*, segundo filme de una trilogía del director Luis Estrada, relata los sucesos en los que se ve envuelto Benny García, un mexicano deportado a su lugar de origen, una comunidad en el semidesierto mexicano, quien descubre, por un lado, que el crimen organizado impera en los alrededores y que, por el otro, falleció su hermano, el cual había pertenecido al grupo de “Los Reyes”. En ese caso, el estereotipo de Astorga coincide con el que se representa en la película, pues, al desarrollarse en un ambiente rural, la relación entre el discurso oficial y el que se retrata en la película son similares.

El estereotipo se volvió reconocible debido a que, en parte, se llevó a cabo un proceso de caricaturización del fenómeno a partir de “la guerra contra el narco”, declarada por el presidente Felipe Calderón Hinojosa el 10 de diciembre de 2006. Fue soportada por una fuerte influencia cultural arrastrada en el tiempo con, por ejemplo, películas como *La banda del carro rojo*, dirigida por Rubén Galindo en 1978, el cine de ficheras o de cabaret que alcanzó su auge en las décadas de 1980 y 1990; también por

novelas como *La virgen de los sicarios* de Fernando Vallejo de 1994 y *La reina del sur* de Arturo Pérez-Reverte de 2002; o la profusión de artículos en revistas como *Proceso*, *Nexos* y otras. En general, en estas expresiones es posible descubrir que se imaginó e ilustró al narcotraficante como un paria social, antítesis del buen ciudadano que, como villano, se enfrenta al héroe (Zavala, 2018), en este caso vestido con la indumentaria de las fuerzas del Estado.

Este enfrentamiento funciona como una explicación a la violencia que se agudizó a finales de 2006, ejemplificada en Melchor “después de un enfrentamiento entre militares e integrantes de un grupo delictivo en las calles” (2021, p. 148). El nivel y ritmo de violencia permite pensarse que “obedece más a las estrategias disciplinarias de las propias estructuras del Estado que a la acción criminal de los supuestos ‘narcos’” (Zavala, 2018, p. 8). De este modo, se creó un aparato semiótico y lingüístico que ha permeado en los relatos y discursos que nacen desde esas estrategias disciplinarias y llegan a los estratos coloquiales de la lengua, reproduciéndose distintas narconarrativas que difunden las características de personajes arquetípicos en los que destellan “una serie de atributos mitológicos que naturalizan la violencia y moralizan las acciones criminales” (Zavala, 2018, p. 22), que en el caso de la obra de Melchor sucede lo primero y en *El infierno* ocurre lo segundo. En este caso, vestido con la indumentaria de las fuerzas del Estado.

En “Veracruz se escribe con Z” —la última crónica de *Aquí no es Miami* (2021)—, se desarrollan pequeñas historias narradas en segunda persona buscando un posicionamiento del yo cronista con “una forma narrativa que exotiza la violencia y la sordidez tremendista atribuidas al narco” (Zavala, 2018, p. 22). Quien narra las estampas es un sujeto externo a los grupos delictivos, que mira desde afuera, acercándose sin pertenecer al centro, y experimenta la violencia ejercida en ambientes cotidianos en nombre. Acá se expone la violencia, pero no a modo de denuncia, sino reafirmando los estereotipos a medida que las escenas se intensifican.

La idea de que las actividades del narcotráfico son indisciplinadas toma sentido con breves descripciones como la de “un grupo de sujetos armados [que] entraron al bar, se encaminaron a una de las mesas y sacaron a rastras

a un muchachito” (Melchor, 2021, p. 120-121). A dicha caterva, que no respeta las normas sociales, se le añade la idea de vulgaridad desprendida de un estereotipo con tonos clasistas, pues “aquellos chicos tienen más pinta de albañiles en día de descanso que de turistas” (Melchor, 2021, p. 114). Se dibujan escenas en las que el lector reconstruye la pinta estereotipada y/o prejuiciosa que muchas veces apunta a la ignorancia y ausencia de educación formal, como en la “cartulina que reza: Ezto le va a pazar a todoz aquellos que falten al respeto o pongan el dedo a la compañía. Atte Z” (Melchor, 2021, p. 123). El retrato se calca numerosas veces en *El Infierno* (2010) a modo de pedagogía de la crueldad estableciendo un puente económico-social, pues la causa por la que estos individuos se unen a la delincuencia es porque provienen de contextos adversos, precarios y sin salida formal.

En el relato de la película, esa prosperidad que es negada es el principal motivo por el que Benny García se une a “Los Reyes”. Después de descubrir que su hermano ha fallecido a manos de la banda criminal enemiga, “Los Panchos”, se dedica a buscar a su cuñada, de la que se enamora y promete sacarla de la vida de carencias que lleva con su hijo. Su sobrino, del mismo nombre que el protagonista, quien más adelante sigue los pasos de su padre, se ve envuelto en una situación comprometida que le llevará a la cárcel. El personaje de Damián Alcázar, luego de una interacción con los policías que retienen a su sobrino en la que le piden una exorbitante cantidad de dinero a cambio de la libertad del chico, busca una salida económica en su amigo de la infancia, el apodado “El Cochiloco”, personaje de Joaquín Cosío, jefe de plaza de “Los Reyes”.

Personificando al vaquero que escucha narcocorridos: “camisas Versace, botas de piel de cocodrilo y ese infaltable sombrero sin el cual no sería reconocible” (Zavala, 2018, p. 5). “El Cochiloco” va al rescate de su amigo, haciéndole saber que conocerá al jefe del grupo mafioso. De esta manera, Benny García se une a los criminales, convirtiéndose en narcotraficante, sicario y delincuente que va en su “obligada camioneta Lobo” (Zavala, 2018, p. 27). Este marcador de los vehículos ostentosos también se reproduce en *Aquí no es Miami*, al relatar que “luego es una camioneta cuya marca no reconoces: solo sabes que es blanca, nueva y lleva los vidrios polarizados” (Melchor, 2021, p. 115).

Es probable que la parte que más alarma trae al análisis sea la reproducción del discurso oficial por parte de los productos culturales que

contienen altos niveles de violencia. Aquí se corre el riesgo, al mostrar de forma cruda y sin aparato crítico esos actos, de banalizar el mal, como lo categorizó Hannah Arendt (2019). La banalización o normalización de situaciones como cuando “te despiertas con el ruido de las metralletas tronando afuera de tu casa” (Melchor, 2021, p. 121) o (se) te encuentras “secuestrada en su domicilio cuatro días antes del hallazgo, después de un enfrentamiento entre militares e integrantes de un grupo delictivo en las calles” (Melchor, 2021, p. 123) o “las imágenes de Nayeli abundan: instantáneas de la joven en vida (cabello liso, salpicado de mechas rubias, sonrisa amplia, rostro afilado) y de su cuerpo mutilado (piernas cortadas a la altura de las ingles, brazos amoratados, separados de un torso apenas cubierto por una camiseta a rayas” (Melchor, 2021, p. 123), terminan por desensibilizar al lector, espectador y/o consumidor (Zavala, 2018).

La cotidianidad en ambos artefactos culturales está plagada de actos de violencia, asesinatos, balaceras, tortura que, desde luego, no son actos de menor importancia. A pesar de que Benny García trata de redimirse, no tiene escapatoria de un final trágico y los “yos” cronistas de Veracruz, que se escriben con Z, parecen no inmutarse ante la violencia exacerbada que presencian. Es hasta el final que ambas expresiones se tambalean y retratan la muerte de manera fría. En Melchor, la última estampa del libro narra a un chico herido de bala en el hospital que llora por su madre, la cual no sobrevivió a la balacera. En la película, el personaje central muere y es su sobrino el que lo sobrevive. La diferencia es que al primero le tocó la mala suerte de estar en el lugar y momento equivocado, y “lloras [...] porque tú fuiste el que eligió el taxi que se atravesaría en medio de la balacera” (Melchor, 2021, p. 125); por su parte, el segundo se quedó en el mundo de la delincuencia, en el que la tragedia será inevitable.

Tiene relevancia que esta narración sea la última del libro. Es como si por el simple hecho de estar vivos, llevando a cabo actividades cotidianas, ya se formara parte de las dinámicas violentas que han sido normalizadas. Lo que se ve expuesto, entonces, es el relato de una violencia que se halla entretejida en el entramado social. Al morir la madre del yo cronista, se juega con la sensibilidad del lector al concluir el libro con “porque todo es tu culpa” (Melchor, 2021, p. 125). No es culpa del sistema, ni de la falta de seguridad, sino de la internalización del discurso oficial alrededor

del narco. Siempre es culpa del individuo ser víctima, porque *Aquí no es Miami*, es el mismísimo infierno, ya que la muerte se queda pesando en los hombros de quienes la padecen y se recalca de manera constante que no hay escapatoria de ese sistema.

Al internalizar este discurso, la población se ha vuelto casi indiferente ante las dinámicas de estas narrativas violentas que limitan el accionar de los miembros de la sociedad, pues cada vez normaliza más la muerte, la violencia y los estereotipos que no solo se reproducen, sino que se sustentan y se basan en la realidad en un círculo en el que la realidad supera la ficción. Como señala Zavala, “periodistas, cineastas, músicos, narradores y artistas plásticos comparten por igual la misma plataforma epistemológica que posiciona al narco en el centro de un pacto horizontal de poder postsoberano” (2018, p. 20). Parece ser el caso de *El infierno*, (2010), pues reproduce al pie de la letra este discurso oficial y, pese a que Melchor tiende a tener una visión crítica en algunas crónicas de *Aquí no es Miami* (2021), en la última, “Veracruz se escribe con Z”, se legitima la narconarrativa.

Referencias

- Arendt, H. (2019). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.
- Estrada, L. (Director). (2010). *El infierno* [Película]. Bandidos Films; IMCINE.
- Galindo, R. (Director). (1978). *La banda del carro rojo* [Película]. Filmadora Chapultepec.
- Melchor, F. (2011, 10 de abril). Veracruz se escribe con Z. *Revista Replicante*. <https://revistareplicante.com/veracruz-se-escribe-con-zeta/>
- Melchor, F. (2013). *Aquí no es Miami*. Penguin Random House.
- Pérez-Reverte, A. (2002). *La reina del sur*. Alfaguara.
- Vallejo, F. (1994). *La virgen de los sicarios*. Alfaguara.
- Zavala, O. (2018). *Los cárteles no existen: Narcotráfico y cultura en México*. Malpaso.

Capítulo 12

El relato de Estela. Análisis de *Cielos de la tierra* desde la lectura del problema del otro

*Flor Nazareth Rodríguez Ávila
Elsa Leticia García Argüelles*

Tal vez es una manera de ser subversiva, pero en lugar de poner bombas, quiero sacar del entierro a las bombas que no estallaron. No las quiero para que estallen sino para tenerlas presentes.
–Carmen Boullosa

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26004006>



Introducción: La narración del yo femenino y de la otredad

Carmen Boullosa es una autora mexicana que escribe, entre otros temas, sobre México y su cultura; solo que, a diferencia de varios autores que ponen “lo mexicano” en primer plano, Boullosa lo hace “casi” sin intención. No vemos en sus páginas la trama de *Como agua para chocolate* (1989) de Laura Esquivel con el tema de la comida, o Paco Ignacio Taibo con los personajes históricos en el centro de la historia; ella se regocija en poner sobre la mesa un tema, incentivando una discusión sobre situaciones cotidianas, pero sumamente complejas sobre México. La historia y lo mexicano están presentes en relación con el lenguaje, y como en este caso, con la memoria y la escritura. En *Cielos de la tierra* (1997) se desarrolla una trama que gira en torno a tres narradores: Hernando, Estela y Lear. Los tres habitan espacios y tiempos completamente diferentes: el primero vive en la recién creada Nueva España en el siglo XVI, Estela en la Ciudad de México durante el siglo XX y Lear habita un tiempo y espacios indefinidos que forman parte de un futuro postapocalíptico. Se relacionan entre sí por el diario de Hernando, que Estela traduce al español en el siglo XX al encontrarlo en una biblioteca; durante el proceso, decide integrar su propio diario a la traducción, fusionando las historias de ambos, creando un proceso de palimpsesto. Esta última traducción luego es recuperada por Lear en su otro tiempo del futuro. La novela de Boullosa sorprende por escribirse como si fuera una novela histórica. *Cielos de la Tierra* evoca la memoria y su importancia para el ser humano a través de la reescritura, creando caminos hacia una utopía entre la destrucción y la esperanza de lo humano, ya que la memoria forma parte de la búsqueda de reafirmar la voz de cada personaje y sus relatos.

Las historias de los tres se intercalan en la novela formando la trama principal de *Cielos de la tierra* con cruces entre los tiempos de la historia de México y su compleja conformación como una nueva nación: la mezcla

entre indígenas y españoles. El nacimiento de lo mexicano, o bien de las castas marcadas por el color de la piel, conforma una parte de esta trama. La historia que se abordará en el presente capítulo se centra en Estela, la narradora mexicana del siglo XX, la cual se topa de frente con la vida de un indígena del siglo XVI; y que, al rescatarlo, rescata su propia vida. En la piel se centra el vínculo de ambos narradores —por su color y su percepción—, haciendo evidente que el color de la piel genera una idea del “otro” y acciones concretas con consecuencias directas en la forma de vida. Con la lectura del texto de Hernando, Estela se da cuenta de su propia vida. No solo traduce a Hernando del latín al español, sino que lleva a cabo una toma de conciencia en la que la percepción de sí y de lo indígena da un giro.

Con el fin de proponer el análisis del relato de Estela, se parte del hecho de que es una joven mexicana que lee el texto de un indígena del siglo XVI, que vive de primera mano las vejaciones de la conquista. En el entorno de Hernando, el encuentro con lo “otro” es particular; refiere el encuentro de dos mundos desconocidos, de dos lenguajes y pieles que contrastan entre sí. Para hablar de los textos de la época de la conquista, Todorov (2008) se enfoca en dos elementos fundamentales: primero, el acontecimiento de la conquista, y segundo, las versiones existentes, versiones escritas desde el lenguaje y la mirada del vencedor: el español. *La conquista de América: El problema del otro* (2008) proporciona un ángulo particularmente interesante sobre los textos de la época novohispana; parte de una cuestión fundamental para la lectura y comprensión de la época de la conquista: “El único remedio es no leer estos textos como enunciados transparentes, sino tratar de tener en cuenta al mismo tiempo el acto y las circunstancias de su enunciación” (Todorov, 2008, p. 60). Los textos sobre la conquista están escritos desde la visión del vencedor. ¿Qué ocurre entonces cuando Estela lee un texto escrito en latín por un indígena que vivió los primeros años del recién creado mundo novohispano? Ella traduce ese conflicto no solo del latín al español, lo lleva al cuerpo, a la piel, y destaca un problema que aún en el siglo XXI sigue vigente: la piel determina la percepción de las personas en México.

Las versiones escritas de la época vienen del español y forman parte de la percepción del español sobre el indígena. El personaje de Estela

lee a Hernando no como indígena, sino como mexicana: “Al lado de los mensajes voluntarios pero que no comunican lo que sus autores hubieran querido, hay otros, que no parecen hechos a propósito pero que son igualmente desafortunados en cuanto a sus efectos” (Todorov, 2008, p. 97). En la novela de Boullosa, el personaje de Estela aborda desde una concientización la diferencia racial desde una aparente unidad, y pone sobre la mesa la apariencia y realidad del color de la piel en el México contemporáneo.

El color de la piel

El relato de Estela no comienza con una relación del texto que la ha encontrado, comienza con lo que puede considerarse un punto medio, pues ya tiene en su poder el relato de Hernando y ha comenzado a traducirlo del latín al español. Así su relato se abre para dar paso a su historia estrechamente vinculada al texto que traduce y que ella irá hilando de manera personal, familiar, generacional y nacional. Si bien la novela no comienza con su intervención, sino con la de Lear —lo que da una idea del todo temporal de la novela—, y a pesar de que las intervenciones de Estela son menores en comparación con la de Hernando y Lear, su historia da cohesión al argumento y ata las historias de los otros dos narradores al contexto del siglo XX. No solo se trata de continuidad, sino de evidenciar el fuerte nexo que cada una de las historias tiene con su contexto temporal, creando una lectura e interpretación que se reescribe en el tiempo y que da forma a la memoria, a veces con el tono de historia, a veces con el tono de ficción, y así se entretajan los relatos de los tres narradores. En ese orden, la intervención de Estela parte de una genealogía que recuerda mucho a las familias mexicanas que destacan el color de la piel. Así, el relato de ella adquiere el mismo tono íntimo y el mismo orden que el de Hernando:

Quiero decir por qué demonios me importó tanto lo que por casualidad vino a dar a mí, y por qué me dispuse a reescribirlo. Lo hago para mí, para nadie más. Me importa sobremanera. A su modo es mío, pertenece a mi propia historia, está en mi génesis,

en mi nacimiento. Es mi hoy también, como mi ayer. ¿Cómo lo explico? Me importa porque [...] Me temo que antes de empezar a traducir, voy a tener que contar ciertas cosas. Armaré una breve sucesión de imágenes como preámbulo (Boullosa, 1997, p. 33).

Las imágenes elegidas a propósito de la historia de Hernando son pequeños fragmentos de su vida en los que sobresale un aspecto de su historia familiar, el color de la piel y la pureza de sangre, el primero por el lado materno y el segundo por el paterno. Así las intervenciones de Estela están marcadas por esta liga con el alumno del Colegio de la Santa Cruz: la piel y la raza. Con una casualidad intencionada, Estela comienza a contar un episodio de su vida en el que recuerda una imagen clara: su abuela le da consejos sobre cómo cuidar su piel y le aconseja no usar crema “Nivea” porque contiene glicerina y esta oscurece la piel. El comentario hecho así en una situación cualquiera, bajo el signo de la cotidianidad, revela parte de la forma de pensar de su abuela, de su visión de mundo, de cómo acentúa el tono íntimo y generacional con el que la narradora comienza a ligar su historia y la de Hernando:

De pronto, entre la abuela y la nieta cae una enorme lata azul con blancas letras (Crema Nivea), que cobrando la forma de una franja azul, las divide, salpicándolas con goterones de ese color. Del lado de la abuela, las salpicaduras azules se vuelven blancas; del lado de la nieta, oscuras, “morenas”. Del lado de la abuela, las blancas salpicaduras cobran forma de sombrillas bajo las que pasean mujeres de piel blanca, vestidas de lardo en sedas, brocados, encajes y bordados [...] Mientras más blancas, las mujeres se ven más deslumbrantemente hermosas (Boullosa, 1997, p. 39).

Hay una diferencia sustancial entre la generación de la abuela y la de la nieta. Esta brecha se concibe sobre todo por la diferente aceptación que puede llegar a tener el color de la piel, y desde el contexto de ambas, ese color ha cambiado con los años y sobre todo por la región que habitan. La abuela creció en Tabasco, al sur de México, en un lugar donde la diferencia racial es muy marcada y se acentúa por la situación económica

de las razas. Así como en la colonia las familias españolas y mestizas trataron de conservar ciertos rasgos, en la familia de la abuela materna de Estela esa costumbre siguió hasta antes de la Revolución Mexicana. No obstante, del lado de la joven Estela, esa piel morena adquiere otras connotaciones de clase que para la generación de su abuela: “repetí adentro de mí, ‘las oscurece’ [...] El término no me decía nada [...] Hacía dos días que habíamos llegado de pasar tres semanas en Acapulco, tostados y negros como la noche. ¿Qué más daba que se nos oscurecieran las manos” (Boullosa, 1997, p. 36).

El comentario de la abuela sobre el oscurecimiento de la piel, dicho así tan al azar, implica pensar en la concepción de su generación sobre el color de la piel y en una herencia que no está del todo olvidada, puesto que sigue vigente incluso en quien no piensa que sus comentarios sobre el tono de la piel sean peyorativos: “Tampoco me expliqué a mí misma que su comentario, injustificable, en cualquier caso, era un resabio de su infancia. La abuela nació y vivió cerca de Comalcalco, Tabasco, y muchos de sus parientes vivían en Chiapas” (Boullosa, 1997, p. 36). Si bien, la narradora no justifica del todo el comentario de la abuela, en su lógica encuentra el sentido para encausarlo sin dañar la imagen familiar, pero el énfasis sigue ahí, señalando la importancia de la diferencia del color de la piel.

Volvamos a leer las frases admirativas de Cortés. Una cosa impresiona en ellas: con pocas excepciones, siempre se refiere a objetos: la arquitectura de las casas, las mercancías, las telas, las joyas. Cortés [...] cae en éxtasis frente a las producciones aztecas, pero no reconoce a sus autores como individualidades humanas que se pueden colocar en el mismo plano que él (Todorov, 2008, p. 139).

En la narración de Estela, al observar los comentarios de la abuela preferida sobre raza y color de piel, se asumen como parte de ese retrato familiar. Estela no está exenta de esa narrativa; con el relato de Hernando toma conciencia y reflexiona sobre un tema que anteriormente no había tenido relevancia para ella, porque ella no había sido juzgada por su color

de piel y porque ella misma pertenece a un grupo que se percata, por el relato del “otro”, de una situación que no había vivido, aunque su piel se tueste por el sol. En otras palabras, todavía no había reconocido al “otro”; es hasta que encuentra el relato de Hernando que ve directamente una realidad de la que no había sido consciente.

De acuerdo con estas características presentes en la lectura del fragmento dedicado al color de la piel y a las tareas asignadas conforme a él, la narradora continúa su historia, relatada por imágenes creadas a propósito para escenificar el punto que quiere explicar. Y con el fin de ilustrar lo más posible, divide la imagen en dos: La abuela y a ella, con la excepción de que ella se encuentra en el límite de esa situación con conciencia de la división de pieles, pero a fin de cuentas del lado privilegiado. Del lado de la abuela aparecen esas mujeres que, mientras más blancas, más hermosas, y en esa misma imagen están dos historias, la de los blancos y la de los indios:

Por la acera en la que caminan los hombres y las mujeres descritos, no va un solo indio, pero sí caminan muchos de ellos sobre el lodo de la calle no es de asfalto o piedra, sino de lodo “moreno”, como quienes lo pisan. Tampoco es india ninguna de las mujeres de las mecedoras. De pronto de suelta una lluvia abundante [...] Los indios levantan en hombros a los blancos paseantes para que no se mojen los pies, para que no se los embarren con el agua lodosa [...] los indios se transforman en mulas, y conforme el torrente de agua se vuelve más abundante, en animales mejor hechos que las mulas para llevar la carga (Boullosa, 1997, p. 40).

La imagen racista que podría pensarse que ocurre en el siglo XVI sucede también en el siglo XX. La marginación sigue vigente en ciertas expresiones dichas con banalidad en este recuerdo. La representación es poderosa y revela no solo la fuerte separación social y cultural, sino la distribución espacial concedida a los blancos y morenos. La calle tiene privilegios y el lodo está reservado a los indios que pisan y se hunden en él, como si de él provinieran. Pero la imagen es incluso más enfática, pues

convierte al indio en animal y en máquina de carga, lo insensibiliza y lo despoja de atributos humanos, lo despoja de aquello que podría provocar el más mínimo sentimiento de empatía; con dicha representación logra el efecto opuesto en el lector.

Con esas miradas contrastantes entre lo blanco y lo moreno se abre la brecha, pero más que entre ellas, entre las generaciones que vivieron durante finales del XIX y el XX. Con ello se hace evidente la vigencia sobre el color de la piel: “creo que cuando espetó su opinión sobre el efecto de la glicerina en la piel, las negras sustancias líquidas [...] formaron remolinos de enojo [...] Creo que recordaron quiénes habían recogido las yerbas de que eran extractos, quiénes las habían reconocido en el campo” (Boullosa, 1997, p. 41).

Con el comentario banal, pero no sin propósito, la abuela de Estela habla de los morenos en tono despectivo. Así, el comentario casi inconsciente revela parte de la sociedad mexicana, y de la que se sabe parte de la narradora:

En fidelidad a los indios [...] las sustancias se habían meneado enojadas. Y sé que la abuela [...] se habría avergonzado de su comentario [...] le habrían abierto los ojos [...] explicándole, que aquel orden era perversión pura, desorden del alma colectiva, una de las sogas al cuello de nuestras tierras (Boullosa, 1997, p. 42).

Para sopesar en mayor medida esta brecha generacional y, sobre todo, para enfatizar las costumbres, la narración vuelve a la historia de la abuela, destacando sus años de infancia, cuando vivía en una rica finca: “los indios vivían cerca de la finca. Los varones pastoreaban el ganado de los blancos y las mujeres cosechaban el café de las tierras de los blancos, pero no vivían en la finca. El abundante servicio doméstico era únicamente de mestizos” (Boullosa, 1997, p. 42). Entre la representación de una abuela que perteneció a una clase privilegiada y se vio sometida a diferentes castigos por su género, está la imagen excluida del indio, quien trabajaba para el blanco, pero no podía siquiera habitar el mismo lugar. A diferencia del relato de Hernando, en el que hace explícita su marginación y desplazamiento, la imagen del indio en el relato de Estela es todavía más cruel, porque agudiza la violencia y remarca el no reconocimiento prolongado.

Así el relato de Estela se cierra a los sentimientos de Hernando y explica desde lo familiar y personal un retrato de la sociedad mexicana, porque al hablar de la desgracia familiar durante la Revolución se aclara la fortuna que tuvieron sus hermanos para lograr restaurar parte del patrimonio familiar: “En honor a la verdad hay que agregar que también supieron echar mano de las ventajas que les daba su raza: todos eran blancos como un jazmín, los más tenían los ojos claros, y se les conocía como de ‘buena familia’ ” (Boullosa, 1997, p. 45).

Por el lado paterno, según las palabras de la narradora, la situación es mucho más simple, pues la distinción de razas no era algo que se tomara a la ligera o que se tratara de disimular:

Los apellidos se le repetían como un juego de espejos, de tanto acostumbrar a casarse entre ellos, para proteger la “calidad” de su familia. Cada dos o tres generaciones, alguna de las mujeres se matrimoniaba con un extranjero “de buena familia”, para atraer sangre nueva, asegurándose así de que no fuera a tener ni pizca de india (Boullosa, 1997, p. 48).

En la historia de la abuela materna se disimula la distinción de clases; en cambio, en el relato sobre la familia paterna se hace evidente que lo indio es desagradable y que lo blanco no solo es deseado, sino considerado un privilegio, un signo de superioridad.

Una vez establecida la distinción racial en el México moderno y marcadas las pautas bajo las cuales la sociedad contemporánea diferencia entre el espacio destinado al indio:

me acuerdo cuántas veces me dijo que yo no sabía lo horrendo que era vivir sin agua corriente, sin luz eléctrica [...] no pensaba mi abuela, al comentarlo, en los indios que todavía viven así [...] Condenados a la miseria, vagan en lo que resta del bosque tropical, donde hace cientos de años fueron a refugiarse, como cuentan las crónicas de la Conquista (Boullosa, 1997, p. 47).

La clara delimitación territorial del indio y del blanco (del criollo) es marcada para recordar que no se ha mejorado en esa situación, sino que se ha agudizado con los años, porque ese territorio que alguna vez

fue refugio se ha minado a tal punto que las circunstancias de vida son peores. El espacio habitado, como las imágenes que muestran el lado de la abuela y de la nieta, son dos: dos ciudades en una misma calle, dos realidades marcadas por el color de la piel. A estas contundentes afirmaciones sobre la delimitación espacial y cultural se siguen las que hablan específicamente de la ciudad que se rige todavía por el mismo principio: “Es cierto que vivo en la ciudad de México, que comparto la fantasía de un posrevolucionario país mestizo, pero es verdad también que tengo muy cerca a mi abuela, y que ella habitó un pasado diferente, un pasado que es colectivo y que, además, tiene bastante de presente” (Boullosa, 1997, p. 48).

Con este comentario la narradora engloba lo concerniente a la familia y a la raza, dejando claro el lugar social, cultural y geográfico que el indio y la piel morena ocupan en la imaginación del mexicano. Su habilidad para hilar las voces de sus abuelas con puntos en común resalta esa facilidad para perder la voz del individuo en la colectividad y dar con ello énfasis a la voz del grupo. Así que, una vez terminado el juego familiar de imágenes, se pasa a uno mucho más personal que evoca una relación estrecha con Hernando a través de la religión y de la conversión.

La vida en la piel de Estela

Sin tocar la palabra opresión o violencia, la voz de Estela se sabe parte de otro mundo, una vida marcada por otros rasgos y problemas. Así lo expresa cuando habla de los grandes dilemas de su juventud:

Usábamos blusas oaxaqueñas, de diferentes regiones, o maravillosas prendas bordadas de Chiapas [...] y en lugar de la blusa de seda nos atrevíamos a las brillantes de tafeta de las mazahuas. Pero el “asunto indio” no era una verdadera preocupación, o no lo era tanto como el “asunto negro”, *Black is beautiful*, pero no “Lo indio es lo bello” (Boullosa, 1997, p.198).

La conexión entre el relato de Hernando abre un dilema en el discurso generacional de Estela, quien vivió su juventud en los primeros años de los setentas y experimentó cambios sociales respecto al comportamiento

sexual y social. Incluso se sintió identificada con las luchas del momento, pero su identificación con estas luchas también era lejana de las que se libraban en su ciudad, en su familia y en su cultura.

De nuevo, Estela se asume como observadora y, con ello, ejemplifica a la colectividad mexicana desde un imaginario con respecto al asunto indígena: distante y desinteresada de lo que ocurre cerca, pero indignada por lo que ocurre lejos. Este ejemplo simple y general sobre lo que sucede en la actualidad de la narradora también es una justificación del porqué hacer presente el dilema del indígena de la conquista. La pérdida del territorio como signo de la pérdida de una identidad no solo ocurrió en ese siglo, sino que ha ido ocurriendo de manera paulatina en diferentes épocas y contextos, en los cuales el indio es siempre el “otro”. La importancia de los manuscritos, la reescritura, y la memoria lleva a pensar en los siglos acontecidos con las comunidades indígenas, con lo indígena como “lo otro”, y queda en el aire cuestionar si esto cambiará.

Estos mismos meses, mientras yo tu mosca he sido, una onda de terror ha bajado silenciosa sobre el país que habito. La violencia, Hernando, se ha deslizado hasta formar parte de una cotidianeidad que no pertenece a los tabloides y las páginas de periodiquillos sanguinolientos, sino que es ingrediente de la charla más inmediata [...] ¿Quién ha robado más? ¿Quién defraudó de peor manera, quién echó mano de los bienes del país..? (Boullosa, 1997, p. 146).

Para Estela, la lectura y traducción significan también la visión de la crisis actual de su país. Su contexto, como el de Hernando, se confunde porque en la identificación se da la reciprocidad: “Lo he vuelto tan mío que le he estrangulado del todo. ¿O él me ha estrangulado a mí, y soy yo su voz, tanto y de tal suerte que no lo reconozco como ajeno, independiente a mí?” (Boullosa, 1997, p. 145). La apropiación del personaje significa el redescubrimiento de sí y también la concientización de la crisis de su generación: “Ninguno de los males mencionados parecen expresar del todo el horror que puede sentir la gente de mi generación: de pronto somos como los forasteros de nuestra propia patria” (Boullosa, 1997, p. 148).

Estela vive el despertar como un juego del que desconoce las reglas o, bien, puede verse como la pérdida de la imagen de un ideal. Esta construcción que ella comenzó a fincar en sus años de juventud se desvanece de a poco con la traducción del texto; es decir, mientras más consciente es de la historia de Hernando, así como de las similitudes y diferencias que guardan sus contextos, más crece en ella la disparidad y el extrañamiento de su realidad. Estela no mira al pasado para proyectarlo en el futuro, sino que ve en su presente las carencias y dificultades y observa en ellas el equivalente a un cataclismo. Con este despertar a lo propio, Estela abre una puerta que la deja fuera de su propio presente, es decir, al saberse parte de una realidad cómoda en la que se desenvolvía: su historia familiar, su trabajo que le permite ausentarse para disfrutar la traducción, su estancia en un colegio prestigioso de la Ciudad de México. Su contexto entra en conflicto con el de Hernando y en su apropiación queda dentro y fuera de su propio contexto.

En el juego, entre el relato de Estela y Hernando, la apropiación misma deriva en una imagen que se reescribe, como la del texto que funciona como espejo; sin embargo, en este caso, la imagen se multiplica en la lectura. El espacio creado por ambos es figurativo: una percepción del espacio mexicano, un espacio en la historia y un espacio literario que ahonda en el reconocimiento de lo indígena y en la perpetuación de su marginación desde la época colonial:

Cien años escribe una utopía hacia el pasado, reescribe nuestro pasado porque Latinoamérica soñaba “modernizarse” por medio de la revolución socialista, siguiendo el modelo cubano [...] ¿Con que se estrangula a sí mismo *Cien años de soledad*?... en el Edén garcíamarquiano los indios no son “actores” de este renacimiento de la realidad. El tataranieto del criollo se casa con la tataranieta del aragonés para fundar la estirpe. (Boullosa, 1997, p. 202)

El contraste con la ausencia y presencia de lo indígena en el relato de Estela se da en muchos niveles, desde el color de la piel y su estatus social, hasta la indumentaria de las jóvenes de los primeros años de los setenta

que la usaban como signo de rebelión sin saber lo que significaba o de dónde provenía. Con la referencia a *Cien años de soledad* se reafirma la ausencia y rechazo de lo indígena.

De este modo, con la lectura personal del “otro” a través del tiempo y la genealogía, se forma una visión de esos encuentros para explicar el presente desde los paradigmas cruciales de la identidad mexicana. Así se forma un diálogo entre diferentes tiempos con libertad para crear y enmendar sin necesidad de regirse por la mirada oficial de la Historia. La versión de la conquista que se desarrolla desde la interpretación de Carmen Boullosa, fundada entre genealogías y dilemas occidentales, es una visión que no mira hacia el pasado para evidenciar lo colectivo, sino que destaca desde lo particular el desencuentro entre el mexicano y el indígena.

Notas finales: La palabra y la voz

En el relato de Estela, se hace conciencia del “otro” cercano, es decir, de aquel que vive una realidad completamente diferente a la propia, no solo por el género, sino por el color de la piel. Hernando es un indígena que detona con su relato un despertar en el personaje de Estela, quien choca con un orden que con anterioridad no había cuestionado. Ella con su relato comienza a ver donde antes daba por sentado, y con esta cimiente enfrenta desde la particularidad, sin luchas aparentes y gigantes, su mundo y su voz. El relato de Estela conmueve porque en su individualidad y desde su historia de privilegio adquiere conciencia de la configuración racial y social que no puede cambiar. Ella forma parte de esto. Por más que haya despertado, no está en sus manos intervenir porque el peso del cambio no le corresponde.

La protagonista suma al relato de Hernando su propia historia, la historia de una joven mujer que tiene capacidades sociales, económicas e históricas mucho más ventajosas que las del indio. ¿Estela se apropia del relato de Hernando como el turista de la blusa oaxaqueña o insiste, con su despertar, en ser “otra”? El personaje femenino decide escribir su propia historia en la forma más honesta posible; sabiéndose heredera de una tradición de privilegio y sin renegar de su pasado, escribe su presente.

La realidad del mexicano del siglo XX, sobre todo aquella en la que habita la protagonista, no parece distante de la del siglo XXI. Existe una continuidad en las percepciones y en la vigencia de ideas, pero también rupturas y cuestionamientos personales. El relato de Estela recuerda las tomas de conciencia particulares, aquellas que, como gotas, forman lluvias torrenciales. Su relato invita a ver con otros ojos la realidad que habitamos: una de la que formamos parte y que, quizá sin poder cambiarla, nos lleva finalmente a reconocer al otro en nosotros. La autora, en voz de Estela, crea estos vínculos de voces que se entretajan para pensar relaciones que se inscriben más allá de una mirada limitada, escrituras casi históricas, escrituras que reinventan la memoria para generar cambios en lo mexicano.

Referencias

- Bassetti, Giada. (2009). *El poder subversivo de la novela histórica femenina sobre la conquista y la colonización: la centralización de la periferia* [Tesis de doctorado. University of Florida]. http://etd.fcla.edu/UF/UFE0024691/biasetti_g.pdf.
- Boullosa, Carmen. (1997). *Cielos de la tierra*. Alfaguara.
- Calleweart, Lore. (2010). *Carmen Boullosa en búsqueda de la Identidad mexicana: hacia un análisis de su novelística a la luz de la nueva novela histórica*. [Tesina. Universiteit Gent. Acameiejaar], https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/457/982/RUG01-001457982_2011_0001_AC.pdf.
- López López, Margarita. (2007). *Las voces subversivas en la novelística de Carmen Boullosa* [Tesis de posgrado, University of California, Irvine]. https://studylib.net/doc/9438248/seleccin_tesi_academicas_sobre_boullosa
- Madrid Moctezuma, Paola. (2004). Las narraciones históricas de Carmen Boullosa: el retorno de Moctezuma, un sueño virreinal y la utopía de futuro. *América sin nombre*. 138-146. <https://revistes.ua.es/amesn/article/view/2004-n5-6-la-narraciones-historicas-de-carmen-boullosa-el-retorno-de-moctezuma-un-sueno-virreinal-y-la-utopia-de-futuro>.
- Pirot-Quintero, Laura. (1997). El cuerpo en la narrativa de Carmen Boullosa, *Revista de literatura hispánica*, 45, pp. 267-275. <https://digitalcommons.providence.edu/inti/vol1/iss45/>.
- Todorov, Tzvetan. (2008). *La conquista de América, el problema del otro*. Siglo XXI.

Literatura y educación: intersecciones y divergencias

Se terminó de editar en julio de 2026

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

“El presente libro reúne una serie de reflexiones, estudios y propuestas que abordan la relación entre literatura, lenguaje y educación desde diversas perspectivas teóricas y prácticas. Su objetivo es mostrar cómo la palabra escrita —ya sea en forma de relato, análisis crítico, propuesta didáctica o poesía— puede convertirse en una herramienta para la transformación educativa y social, considerando los contextos en los cuales se crea y se aplica.”

ISBN: 979-13-88349-39-3



9 791388 134939 3



Consulta y descarga



astra
editorial