



Av. Luis M. de la Fuente s/n (5300)

Dirección web: <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar>

Correo electrónico: agora@unlar.edu.ar

La Rioja - Argentina



**REVISTA CIENTÍFICA DEL DEPARTAMENTO
ACADÉMICO DE CIENCIAS HUMANAS
Y DE LA EDUCACIÓN**

**Vol. 9. Núm. 21 – 2024
ISSN: 2545-6024**

**Directora:
Elena Camisassa**

**Coordinador:
Maximiliano Bron**

AUTORIDADES

UNLaR

Rector: Daniel Quiroga
Vicerrectora: María Corzo

Departamento Ciencias Humanas y de la Educación

Decana: Mercedes Cáceres
Secretario Académico: Raúl Barrionuevo

Comité Académico

- **Safire Abdala Leiva**, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina
- **Paulina Antacli**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Roberto Gerardo Bianchetti**, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- **Mirta Bonnin**, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- **Mónica Caballero**, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- **Viviana Edith Conti**, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
- **Alicia Beatriz Gutiérrez**, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- **Sara Emilia Mata**, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- **Herminio Elio Navarro**, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
- **María Cecilia Perea**, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina
- **Cecilia Piehl**, Universidad de Alabama, United States
- **María de los Ángeles Rueda**, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- **Pablo Quintanilla**, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Comité Editorial

- **Adriana Ávila**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Lucia Álvarez**, Universidad Nacional de La Rioja Argentina
- **Mariano Fiore**, Universidad Nacional de Cuyo y Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Gerónimo Reinoso**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina - CONICET

Informática y Diseño

- **Ariel Giménez**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina

Asesora de Arte de Tapa

- **Marta Salina**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina y Universidad de San Pablo, Tucumán - Argentina

Coordinación

- **Florencia Bracamonte**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina

ÁGORA UNLaR

Volumen 9. Número 21 – 2024

ISSN: 2545-6024

Periodicidad: Semestral

Entidad Editora: Universidad Nacional de La Rioja

Dependencia: Departamento Académico de Ciencias Humanas y de la Educación

Av. Luis M. de la Fuente s/n. (5300) La Rioja. Argentina.

Dirección web: <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar>

Correo electrónico: agora@unlar.edu.ar

Indexaciones:



Imagen de tapa: En un nudo 02. De la serie "En un nudo".

Autor: Ana Lola Agüero¹

Técnica: Collage blanco y negro.

Medidas: 36x26 cm.

Diseño: Ariel Giménez

Esta publicación está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución -
Creative Commons Atribución -
Compartir Igual 3.0 Unported.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/)



¹ Tiene 21 años, nace en la ciudad de Cruz del Eje, Córdoba.

Cursa el 3er año de la Licenciatura y Profesorado en Artes Plásticas en la UNLaR. Egresada del Centro Polivalente de Arte, donde inicia su formación artística y realiza sus primeras experiencias en exhibiciones colectivas, de pintura, esculturas, grabados, collages y fotografías, en el ámbito de la escuela de arte.

A medida que avanza en su formación, el interés artístico se expande a intervenciones en la vía pública con murales, participando de proyectos colectivos y convocados por el Ministerio de Educación de la provincia. Actualmente extiende su formación, con la necesidad de desarrollar y aprender nuevas técnicas y prácticas artísticas en el campo de la fotografía y procesos digitales.

Contenidos

Editorial	7
Artículos de investigación	
Establecimiento de la inventiva mambisa en la Guerra de los Diez Años de Cuba (1868-1878) <i>Dariel Alba Bermúdez</i>	9
Sistemas descriptivos en la Segunda Carta de Relación de Hernán Cortés <i>Carlos Alberto Valencia Cortez</i>	26
La Celestina: narrativa de perdedores y gestión del conocimiento <i>Silvia Aguirre</i>	45
Estrategias de permanencia en estudiantes de primera generación de la Licenciatura en Enfermería en la Sede Regional Chamental, UNLaR <i>Erika Lilian Toledo y Teresita del Carmen Moreno</i>	67
Expresando “el ser residente” <i>María Inés Nazar</i>	88
Entrevistas	
Entre el arte, el esoterismo y la tecnología. Una entrevista con Claudia Melo <i>Miguel Nigro</i>	107
Pautas de presentación para autores	120

Editorial

En el número actual encontramos artículos relacionados básicamente con historia, incluyendo literatura española del S. XV, educación y arte.

Entre los artículos atinentes a historia, presentamos tres. El primero, "Establecimiento de la inventiva mambisa en la Guerra de los Diez Años de Cuba" de Daríel Alba Bermúdez, nos acerca al tema del "ingenio criollo" frente a situaciones de carencia y guiado, en este caso, por el deseo de emancipación. De este modo, narra el proceso independentista de Cuba frente al régimen colonial español, visto desde la perspectiva de la carencia de experiencia militar y armamentos del Ejército Libertador para hacerle frente a un ejército bien estructurado y organizado.

En el segundo, Carlos Alberto Valencia Cortez analiza la Segunda Carta de Relación de Hernán Cortés destinada al Rey Carlos V, en su artículo: "Sistemas descriptivos en la *Segunda Carta de Relación* de Hernán Cortés". Presenta la configuración espacial en el relato del conquistador, el análisis general de los sistemas descriptivos en los fragmentos referentes a los espacios y lugares recreados en el texto y el uso del nombre propio en las descripciones. Un aporte importante consiste en la propuesta del autor de utilizar el término

"analogía descriptiva" para denominar a la forma que Hernán Cortés utiliza al dibujar la dimensión espacial en su discurso.

El último en este apartado de historia, lo constituye un análisis de "*La Celestina*: narrativa de perdedores y gestión del conocimiento", propuesto por Silvia Aguirre

La hipótesis principal indica que las relaciones existentes entre los personajes de *La Celestina* configuran una narrativa de perdedores respaldada en la negativización de todos los elementos de la obra, fundamentalmente, la perspectiva negativa sobre la mujer, así como la mediación / gestión emprendida por Celestina mediante el uso de la palabra en situaciones concretas de enunciación.

En lo referente a educación, presentamos dos artículos. En el primero de ellos "Estrategias de permanencia de estudiantes de primera generación de la carrera Licenciatura en Enfermería" Erika Lilian Toledo y Teresita del Carmen Moreno se plantean el objetivo de comprender el proceso de construcción de esas estrategias e identificar los intereses y capitales que intervienen, desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (1991). La metodología utilizada fue cuanti y cualitativa, logrando identificar las principales estrategias de permanencia tales como: la toma de apunte literal,

grabación de clases en audios y escuchas reiteradas con posterioridad, recurrir asignaturas, redes entre mujeres para el cuidado de los hijos, sostenimiento entre pares, conformación de grupos de estudio

Expresando el “ser residentes” de María Inés Nazar es el segundo artículo del campo educacional y tiene como objetivo central es: analizar las formas de comunicar las representaciones del ser residente en las que están imbricados los sentimientos. Se trabajó con los jóvenes que estaban transitando el proceso de Residencia en los profesorados de la provincia. Este grupo, está conformado por estudiantes varones y mujeres en sus veinte y treinta años de edad. La palabra y la expresión gráfica que se incluyen son resultantes de una selección demostrativa de la atribución de significados al sentirse residentes.

Finalmente, la referencia a arte consiste en una entrevista de Miguel Nigro: “Entre el arte, el esoterismo y la tecnología. Una entrevista con Claudia Melo”. La conversación gira en torno al esoterismo y a la tecnología aplicada a la generación de imágenes. Estos tópicos aparecen en los proyectos artísticos de la entrevistada y definen una estética original, donde se alterna lo trascendente y lo sublime con inquietantes escenas cotidianas. Algunos proyectos se nutren de la tradición artística occidental, de la

sabiduría oriental, del conocimiento espiritual y de las respuestas que ofrecen los actuales medios digitales.

Elena Camisassa
La Rioja, mayo de 2024

Establecimiento de la inventiva mambisa en la Guerra de los Diez Años de Cuba (1868-1878)

Establishment of mambisa inventiveness in Cuba's Ten Years' War (1868-1878)

Dariel Alba Bermúdez
Universidad de Cienfuegos

Recibido: 12 de enero de 2024
Aprobado: 4 de abril de 2024

Resumen

El inicio de la Guerra de los Diez Años (1868-1878) en Cuba significó un reto para los independentistas de la mayor de Las Antillas no sólo porque significó la apertura del proceso independentista de la Isla contra el régimen colonial español, sino también por la falta de experiencia militar y las carencias armamentísticas de los cubanos para hacerle frente a un ejército bien estructurado y organizado como el ibérico. Es por ello, que el presente artículo está dirigido a analizar los factores que motivaron la creación de las innovaciones militares hacia el interior del Ejército Libertador y su aplicación durante la conflagración antes mencionada, utilizando para tales fines los conceptos básicos empleados en los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, como obsolescencia tecnológica, transferencia tecnológica, innovación y difusión tecnológica. Para su realización se consultó una extensa bibliografía especializada, algunas escritas por los propios partícipes de dicho proceso, que permiten la comprensión de los móviles que motivaron a la puesta en práctica de estas innovaciones. En tal sentido, su novedad reside en el enriquecimiento de las concepciones historiográficas ya existentes dentro del quehacer de los historiadores y demás científicos sociales de la Isla y, a la vez, su utilización como un complemento pedagógico para la enseñanza de la historia nacional en los diferentes niveles educacionales del país.

Palabras claves: Guerra de los Diez Años, Ejército Libertador cubano, inventiva mambisa y cañón de cuero.

Abstract

The beginning of the Ten Years' War (1868-1878) in Cuba represented a challenge for the independentists of the largest of the Antilles not only because it meant the opening of the independence process of the Island against the Spanish colonial regime, but also because of the lack of military experience and the lack of weapons of the Cubans to face a well-structured and organized army like the Iberian one. For this reason, this article is aimed at analyzing the factors that motivated the creation of military innovations within the Liberation Army and their application during the aforementioned conflagration, using for such purposes the basic concepts used in the social studies of science and technology, such as technological obsolescence, technological transfer, innovation and technological diffusion. To carry it out, an extensive specialized bibliography was consulted, some written by the participants in said process themselves, which allow the understanding of the motives that motivated the implementation of these innovations. In this sense, its novelty lies in the enrichment of the historiographical conceptions already existing within the work of historians and other social scientists of the Island and, at the same time, its use as a pedagogical complement for the teaching of national history in the different educational levels of the country.

Keywords: Ten Years War, Cuban Liberation Army, Mambisa inventiveness and leather cannon.

Introducción

El proceso independentista cubano contra el régimen colonial español durante la segunda mitad del siglo XIX constituye una temática recurrente dentro de la historiografía nacional y regional. Diversos historiadores, entre los que sobresalen Eduardo Torres Cuevas, Raúl Rodríguez la O, Oscar Loyola Vega y Pedro Pablo Rodríguez López, han abordado, desde sus investigaciones, el quehacer de personalidades e instituciones de los habitantes de la Isla por su emancipación. También, han sido numerosas las aristas y puntos de análisis de la temática en cuestión, las cuales orbitan en torno al aspecto militar, jurídico, migratorio, económico, cultural y religioso, por sólo mencionar algunos ejemplos.

Dentro de este proceso, una de las etapas más abordadas lo es la Guerra de los Diez Años (1868-1878). Este conflicto representó el primer intento de la mayor de Las Antillas para separarse de la corona española. La extensa duración de la beligerancia y los momentos de esplendor y decadencia dieron paso a la producción de una abundante bibliografía que, a su vez, ha permitido reconstruir los acontecimientos más significativos ocurridos hacia su interior. Sin embargo, son aún insuficientes las investigaciones dirigidas a desentrañar otros elementos no tan conocidos ni tan estudiados, entre los que sobresale la inventiva dentro de las filas del Ejército Libertador cubano ante la carencia de armamento y otros pertrechos belicistas.

Resulta válido aclarar, que esta tipología de estudio no se encuentra totalmente virgen, pero sí muy poca abordada. En este sentido, el historiador Ismael Sarmiento constituye uno de los referentes más importantes pues su quehacer investigativo se ha centrado en examinar las innovaciones tecnológicas dentro de las fuerzas revolucionarias ante la superioridad científico-tecnológica y castrense del ejército español y las carencias armamentísticas de los antillanos. Sin pretender hacer textos que netamente registren las tácticas y estrategias militares, sus estudios permiten realizar un acercamiento a los elementos medulares que conforman el amplio espectro de la cultura inmaterial del mambisado. Pese a ello, sería de vital importancia realizar un acercamiento a este fenómeno desde la órbita de los factores económicos que motivaron la iniciativa de los independentistas y las prácticas tecnológicas implícitas en la materialización de aquellos inventos que, de cierto modo, aumentaron la capacidad combativa y de movilidad de las fuerzas del Ejército Libertador cubano.

De este modo, se presenta la investigación: *Establecimiento de la inventiva mambisa en la Guerra de los Diez Años de Cuba (1868-1878)*, que tiene como objetivo fundamental el análisis de los factores que motivaron la creación de las innovaciones militares realizadas hacia el interior del Ejército Libertador y su aplicación durante la conflagración antes mencionada, utilizando para ello los conceptos básicos empleados en

los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. Dichos términos se centran en elementos propios de las prácticas tecnológicas, como obsolescencia tecnológica, transferencia tecnológica, innovación y difusión tecnológica; y su aplicación al caso en cuestión, lo cual permitirá realizar un enfoque más completo y detallado de la beligerancia cubana. Para el logro de tales propósitos, se consultó una variada bibliografía que muestra el escaso tratamiento dado por la historiografía nacional y regional a esta temática.

Metodología

Durante el proceso de investigación se emplearon numerosos métodos del nivel teórico y empírico. Estos viabilizaron la búsqueda e interpretación de los datos examinados. Los métodos teóricos utilizados son los siguientes:

Informativo-cualitativo: permitió, a partir de las características del movimiento de emancipación cubano, identificar y analizar las carencias armamentísticas dentro del Ejército Libertador cubano en cada uno de los períodos de la Guerra de los Diez Años y visualizar como se evidenciaron la materialización, de forma implícita, de las prácticas tecnológicas.

Cronológico: posibilitó estudiar las circunstancias históricas que condicionaron la formación, desarrollo y consolidación de la inventiva mambisa como resultado de la superioridad militar de las tropas colonialistas

y su despliegue a todo lo largo y ancho de la geografía nacional.

Hermenéutico: su utilización ofreció una valiosa herramienta para comprender los textos (cartas, reseñas, crónicas y diarios) redactados por las personalidades más emblemáticas de este proceso belicista para así desentrañar algunas de las innovaciones desarrolladas por los independentistas cubanos.

La importancia de este análisis reside en ofrecer una mirada diferente, pero a la vez, amena y curiosa de la Guerra de los Diez Años (1868-1878) de Cuba. Además, permite establecer una secuencia lógica del tránsito del citado conflicto por las conceptualizaciones y enfoques más actuales de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. Asimismo, contribuye al enriquecimiento de las concepciones historiográficas ya existentes dentro del quehacer de los historiadores y demás científicos sociales de la Isla que, al mismo tiempo, pueden convertirse en un complemento pedagógico para la enseñanza de la historia nacional en los diferentes niveles educativos del país.

La independencia de Cuba abrió el camino a las primeras carencias armamentísticas

El inicio de la década del 40 del siglo XIX cubano, se caracterizó por un aumento demográfico de la población blanca ante la creciente reducción del número de esclavos existentes en la Isla. Dicha situación marcó la génesis en el deterioro de la sociedad

esclavista cubana. La inestabilidad de la trata negrera, los procesos abolicionistas acontecidos en las colonias inglesas y francesas del Caribe, y las epidemias constituyeron algunas de las causas que suscitaron un decrecimiento en el sector más explotado del país. No obstante, el desarrollo industrial de los ingenios azucareros exigía un incremento de la mano de obra (Torres & Loyola, 2001).

La introducción de los nuevos avances de la ciencia y la técnica en la industria azucarera, como el ferrocarril, agotó "(...) todas las posibilidades de desarrollo interno dentro de los parámetros de la plantación esclavista" (Moreno, 2014, 124). La problemática obligó a los terratenientes azucareros a la búsqueda de soluciones para tratar de solventar esta situación. La manumisión, en la cual el esclavo trabajaba para pagar su libertad, y la renta de estos, constituyeron las primeras medidas aplicadas. De igual modo, se procedió al fomento de la emigración europea y de culíes chinos para suplir las necesidades laborales en los ingenios. Sin embargo, el núcleo de inmigrantes europeos, principalmente los peninsulares, no se concentraron en las actividades azucareras, ya que se dedicaron al comercio, a la manufactura y a las funciones militares con marcado asentamiento en los centros urbanos y no rurales, estos últimos típicos de las actividades azucareras.

En el nuevo contexto se desarrolló, además, la secularización de las órdenes religiosas en 1838, que favoreció la creación de un nuevo

proyecto para la instrucción pública y su puesta en práctica. Las escuelas se transformaron en el espacio idóneo para la formación de una conciencia nacional. Entre los centros educativos conformados sobresalieron, por sus métodos de enseñanza y profundo contenido patriótico *El Salvador* de José de la Luz y Caballero, fundado en La Habana en 1848 (Cartaya, 1989); *La Empresa* en Matanzas y el colegio dirigido por Juan B. Sagarra en Santiago de Cuba. Así, la nueva red de colegios "(...) liquidó la ascendencia del movimiento reformista y auspició el desarrollo de los sentimientos patrióticos" (Prieto, 2012, 279).

Por su parte, el malogro de las tentativas reformistas y el desarrollo de varias conspiraciones durante la primera mitad del siglo XIX agudizó las contradicciones existentes entre la metrópoli española y su colonia caribeña. Durante esta etapa, el movimiento revolucionario se desarrolló como resultado de los elementos desplazados o explotados por la administración colonial. Entre ellos sobresalieron los terratenientes del centro y oriente de la Isla, la pequeña y mediana burguesía, y los profesionales. A ello se sumó, la imperiosa necesidad de abolir la esclavitud y el grado de explotación que España ejercía sobre Cuba. Paralelamente, los acontecimientos acaecidos en el ámbito internacional precipitaron un clima de inestabilidad política en la Península y un ambiente anti-español en las repúblicas latinoamericanas ante la proliferación de un sentimiento de reconquista emanado de la

nobleza ibérica. Estas condicionantes facilitaron el estallido de un alzamiento armado, el 10 de octubre de 1868, dirigido por Carlos Manuel de Céspedes, el cual marcó el comienzo de una revolución anticolonial; la primera de su tipo en la mayor de Las Antillas y que marcó el inicio de casi tres décadas de lucha (Pichardo, 1973).

Resulta válido señalar, que en los meses previos al pronunciamiento los terratenientes del centro y el oriente del territorio nacional debatieron entre sí sobre cuál sería el momento idóneo para comenzar la conflagración. Los debates giraron en torno a una sola cuestión: el capital necesario para articular una lucha contra un ejército bien entrenado y avituallado como el español. Ni la Conversión de Tirzán ni la reunión de la Finca Muñoz, el 4 de agosto y el 3 de septiembre de 1868 respectivamente, pudieron subsanar dicha problemática (Instituto de Historia de Cuba, 2002). Es por ello, que uno de los preceptos más importantes enunciados por Carlos Manuel de Céspedes en el *Manifiesto del 10 de Octubre* fue el obtener el reconocimiento internacional con la esperanza de que las naciones foráneas se solidarizaran con la causa cubana y enviaran a la Isla numerosos pertrechos de guerra, medicamentos y otros insumos necesarios para la contienda.

La incorporación de las regiones de Camagüey y Las Villas a la Guerra de los Diez Años tuvieron las mismas limitantes socioeconómicas que el territorio oriental. Sobre ello, el independentista Eduardo

Machado, en alusión al alzamiento ocurrido en el centro del país, en febrero de 1869, expresó: “(...) más de cinco mil villareños había en la concentración del valle de Manicaragua, La Moza, y todos juntos no contaban, cuando más, con doscientas armas de fuego, casi todas escopetas, y de estas muy pocas nuevas” (Machado, 1969, 11). La celebración de la Asamblea de Guáimaro, del 10 al 11 de abril de 1869, tuvo, entre sus múltiples aspectos a debatir el análisis de la infraestructura militar para la conformación del Ejército Libertador cubano y su logística. En consideración del autor del presente artículo, el acto fundacional de la República en Armas sólo aportó dos posibles soluciones a esta problemática: la institucionalización de un gobierno centralizado que representara los intereses de los insurrectos y que pudiera, al mismo tiempo, formalizar las peticiones de ayuda a potencias extranjeras; y, por otro lado, crear un cuerpo jurídico que normalizara el funcionamiento del ejército y su sostenibilidad mediante la creación de leyes y normas legales y, por ende, la distribución equitativamente de los escasos recursos existentes.

En cuanto a la primera opción expresada, tanto el presidente de la República en Armas como la Cámara de Representantes, cuerpo legislativo encargado de dirigir la revolución, no cesaron esfuerzos en lograr el tan anhelado reconocimiento internacional. Pese a designar agentes especiales en diferentes partes del mundo, en la práctica estos pudieron hacer muy poco. En el caso de las

naciones latinoamericanas –los más cercanos geográficamente hablando–, su realidad no era compatible para responder a las necesidades del mambisado cubano. Sus sistemas económicos agrarios, sin rasgos a penas de industrialización, no se encontraban en condiciones de hacerle frente a la demanda armamentística de los independentistas de la mayor de Las Antillas. Aunque es necesario destacar que, a pesar de que la ayuda material no fue de gran envergadura, fue un éxito de la revolución capitalizar a su favor los sentimientos antimonárquicos en el continente y, sobre todo, la concurrencia de muchos internacionalistas, como el dominicano Máximo Gómez, el colombiano José R. del Castillo Zúñiga, el venezolano Salomé Hernández y el peruano Leoncio Prado; por sólo mencionar a algunos (Torres & Loyola, 2001).

Mención aparte, merece la actitud asumida por la administración de los Estados Unidos que no reconoció la beligerancia del pueblo cubano. Lejos de lograr sus auténticos propósitos, los agentes enviados por la República en Armas a la Unión no pudieron contrarrestar la campaña de descrédito orquestadas en los tradicionales mensajes del Congreso, las crecientes amenazas de deportación de los emigrados cubanos radicados en suelo norteamericano y la ayuda material a la corona española. Sin embargo, el lastre más importante de la falsa neutralidad asumida por dicho gobierno estuvo dado en las dificultades impuestas por el propio

gobierno para la adquisición de armamentos que, posteriormente, eran enviados a la Isla en expediciones armadas (Lapique; Moreno & Moreno, 2018).

Por su parte, la segunda opción se enfocó en la puesta en vigor de la Primera Ley de Organización Militar, el 9 de julio de 1869. Esta nueva reforma, que exigía su aplicación inmediata, consistió en lograr reunir en cuerpos de ejércitos a todas las fuerzas independentistas que pertenecían a un determinado estado en guerra y eliminar así la errónea concepción, o más bien costumbre, de operar de forma aislada en sus regiones de origen y/o confort. Asimismo, el código legislativo estructuró los escalones de mando y las competencias de estos; la tipología de regimientos y su movilidad, y las graduaciones militares (Zambrana, 1873). Para la complementación de la misma, se formuló la Ley de Organización Administrativa, también en 1869, que, sin bien no tuvo muchos puntos en comunes con su homóloga militar, pues más bien estaba orientada hacia la administración, dejó claro las funciones, deberes e importancia para la conflagración de los Prefectos y los Sub-prefectos.

Estos nuevos funcionarios tuvieron a su cargo todo lo referido a la administración de los bienes en las zonas liberadas por los revolucionarios; así como, velar por el estricto cumplimiento de las leyes civiles y militares en dichos espacios. A su vez, estos se encargaron de la logística del Ejército Libertador cubano mediante la construcción de talleres y armerías para suplir, en cierto

modo, las carencias armamentísticas existentes. Sobre el funcionamiento de una de ella, ubicada en Camagüey, expresó el teniente coronel cubano Ramón Roa:

(...) De esta manera se explica como nunca faltaron a las fuerzas militares muchos elementos indispensables, como la sal (...); mientras en el interior se confeccionaban sudaderos, lomillos, serones, cabestros, sogas, fustas y jáquimas; se instalaban armerías, con su pirotecnia inclusive, donde se fabricaba una excelente pólvora, con un corta frío se hacían balas de balastradas de hierro, en forzosa sustitución de las de plomo que a paso de carga se iba encima de un parapeto bajo una nutrida descargas de los nuestros, esta inolvidable exclamación: ¡Mambises no seáis tan brutos! ¡No tiréis con ventana! (Roa, 1969, pp. 332-333)

La constitución y el accionar de las prefecturas y sub-prefecturas dependieron, en gran medida, de las condiciones económicas de las zonas donde se emplazaron y es por ello que no todas eran similares, aunque su objetivo fundamental nunca varió (Izquierdo, 1998). Tras el análisis de las dos opciones enunciadas anteriormente, y una de ellas maltrecha, se hizo imposible hacerle frente, en condiciones de igualdad en cuanto a tecnología armamentística, a las fuerzas colonialistas. Sin embargo, la inventiva dentro del Ejército Libertador cubano hizo acto de presencia en la manigua para continuar luchando por la soberanía de la Isla y dar cumplimiento a los objetivos trazados al inicio de la revolución.

La carencia obligó a la búsqueda de soluciones

Tras el examen de las condiciones socioeconómicas y políticas que condujeron al estallido de la Guerra de los Diez Años, resalta a la vista una primera cuestión que es de vital importancia: ¿qué elementos bélicos existían en la Isla al iniciarse la contienda? Desde la conquista y colonización de Cuba, los militares españoles controlaron la totalidad del arsenal que se ubicaba en el territorio nacional y, por ende, siempre fueron dueños del último grito de la tecnología militar. Para finales de 1868, un soldado ibérico estaba equipado con el fusil Remington Rolling Block de cerrojo extremadamente fuerte, el cual podía resistir con facilidad la creciente presión producida por las nuevas pólvoras sin humo – propelentes usados en las armas y la artillería que producen una cantidad insignificante de humo–que hacía más eficaz su uso en el campo de batalla (Mercado; Firestone & Vanderlinden, 2011). Dicho fusil se comenzó a producirse a mediados de la década del 60 del siglo XIX, lo cual constituyó el último avance de la industria armamentística de la época. De igual modo, las fuerzas españolas poseían otros tipos de armamentos de artillería, caballería e ingenieros que las convertían en un bastión inexpugnable ante las fuerzas mambises que operaban en condiciones de irregularidad.

De igual modo, la metrópoli mantuvo una latente preocupación por mantener, en todo momento, el aseguramiento logístico de sus huestes. Entre 1869 y 1878, la empresa de

navegación A. López y Cía. trasladó a la Isla más de doscientos mil soldados peninsulares. Gran parte de los equipos y avituallamiento, enviados desde España, también fueron trasladados por esta compañía. La otra empresa naviera cuyo engrandecimiento estuvo ligado a la guerra fue la línea Vapores Españoles Correos de Las Antillas, propiedad de Ramón Herrera y San Cibrián. En 1881, el comerciante Antonio López, cuya fortuna originaria estuvo ligada al comercio de esclavos, era ya el ilustre Marqués de Comillas debido a sus fletes de transportación para trasladar armas y otros enseres a Cuba. En la Península Ibérica, los grandes créditos votados para el sostenimiento de la contienda permitieron la modernización de algunos astilleros, especialmente el ubicado en Matagorda, en posesión de la Trasatlántica Española. La urgencia de producir objetos de piel en gran escala, como botas, monturas y correas, determinó una renovación de las empresas españolas dedicadas a este giro. Este proceso también fue experimentado por las pequeñas fábricas de armas y una muestra de ello lo fue la emplazada en Euskalduna, en el País Vasco, que se enriqueció como resultado de los grandes pedidos. El jugoso negocio de la guerra también llegó a la Isla, donde el peletero Narciso Gelats obtuvo un cuantioso contrato para suministrar calzado al ejército español. Asimismo, José María de Avendaño logró otras numerosas contrataciones para el abastecimiento de alimentos y la comercialización de los tan anhelados

tabacos y cigarrillos (Lapique; Moreno & Moreno, 2018).

También, es destacable los medios de comunicación utilizados por el ejército español y que fueron de vital importancia en la movilidad táctica del mismo. Uno de ellos, lo fue el heliógrafo que, durante este conflicto, se fue incrementando por toda la Isla hasta constituir una extensa red con la finalidad de enlazar puntos estratégicos militares con espacios urbanos y rurales. Estos dispositivos fueron emplazados en edificaciones o elevaciones montañosas adaptadas para el combate. De igual modo, el telégrafo se convirtió en un elemento substancial en las comunicaciones empleadas por las fuerzas colonialistas.

En este sentido, la superioridad militar española sobre los independentistas de la mayor de Las Antillas fue evidente. La carencia del armamento adecuado que, en su mayoría, no había sido diseñado para tales propósitos disminuyó aún más las posibilidades de un enfrentamiento equilibrado entre ambos bandos. De igual manera, la falta de instrucción castrense en el arte de la guerra imposibilitó una mejor utilización de las escasas armas. Dichas insuficiencias permiten visualizar, en el caso cubano, una obsolescencia tecnológica, la cual está entendida como “la devaluación de un artículo o servicio debido al progreso tecnológico, lo cual sucede usualmente cuando una nueva tecnología o un nuevo producto sustituye a otro más antiguo, que no tiene por qué ser necesariamente

disfuncional” (Mellal, 2020, 45). En esta dirección, la obsolescencia tecnológica tiene una consecuencia igualmente peligrosa y que está relacionada con la pérdida de información, un recurso valioso e imprescindible a través de la historia.

En el caso cubano, los escasos conocimientos relacionados con el insuficiente armamento existente al iniciar la contienda bélica no fueron suficiente para para enfrentar al aparato logístico del ejército español. Arrebatarse las armas al enemigo, desde el propio comienzo de la conflagración, se convirtió en una norma vital para la supervivencia insurrecta (Instituto de Historia de Cuba, 2002). Si se tiene en cuenta que el fusil utilizado por las tropas colonialistas era el Remington Rolling Block, creado a mediados de la década del 1860 como ya se había explicado con anterioridad, y de otros nuevos pertrechos de guerra para la época, el manejo de los mismos por parte de los independentistas de la Isla se hizo extremadamente complejo. Este aprendizaje y sus usanzas denotaron, en menor a medida, una transferencia tecnológica, la cual está sustentada en el “(...) proceso en virtud del cual una tecnología desarrollada en un determinado ambiente económico, social y cultura se pone en acción en un ambiente diferente” (Sviedrys, 1986, 311). Sin embargo, la ineficiencia de esta norma vital y la escasa preparación de sus operarios hizo muy inestable dicha práctica tecnológica que, a su vez, dio paso a una nueva: la innovación tecnológica.

Esta, a su vez, se conceptualiza en “la operación tecnológica por medio de la cual surge una nueva solución a un problema social, en cualquier orden del conocimiento y científico” (Carvajal-Villaplana, 2017, 46). El invento, como resultado de la innovación tecnológica, difiere del descubrimiento, en tanto que este está relacionado con otra operación propia de la metodología y de lógica formal que busca encontrar relaciones de causalidad o de casualidad en los fenómenos. Por su parte, la inventiva está presente y requiere todos los canales de transmisión de la tecnología. El inventor está presente en el origen de las nuevas materias primas; igualmente, inventará nuevos productos, lógicamente nuevos procesos, nuevos equipos y hará que el recurso humano obtenga nuevas formas para vincularse con la transformadora acción que se ejerce sobre la realidad.

A su vez, la innovación tecnológica viene asociada con la difusión tecnológica, la cual se define a sí misma como “el proceso por el cual las tecnologías llegan a ser adoptadas por grupos humanos diferentes de aquél en el cual fueron por primera vez creadas o usadas de modo generalizado” (Moreno-Gabibs & Camacho, 2006). El requisito para lograr la difusión tecnológica es la viabilidad del cambio tecnológico, la producción de bienes o servicios antes inexistentes con tecnologías no usadas anteriormente o modificadas ante la necesidad. Por tales razones, las innovaciones confeccionadas por los independentistas cubanos no sólo

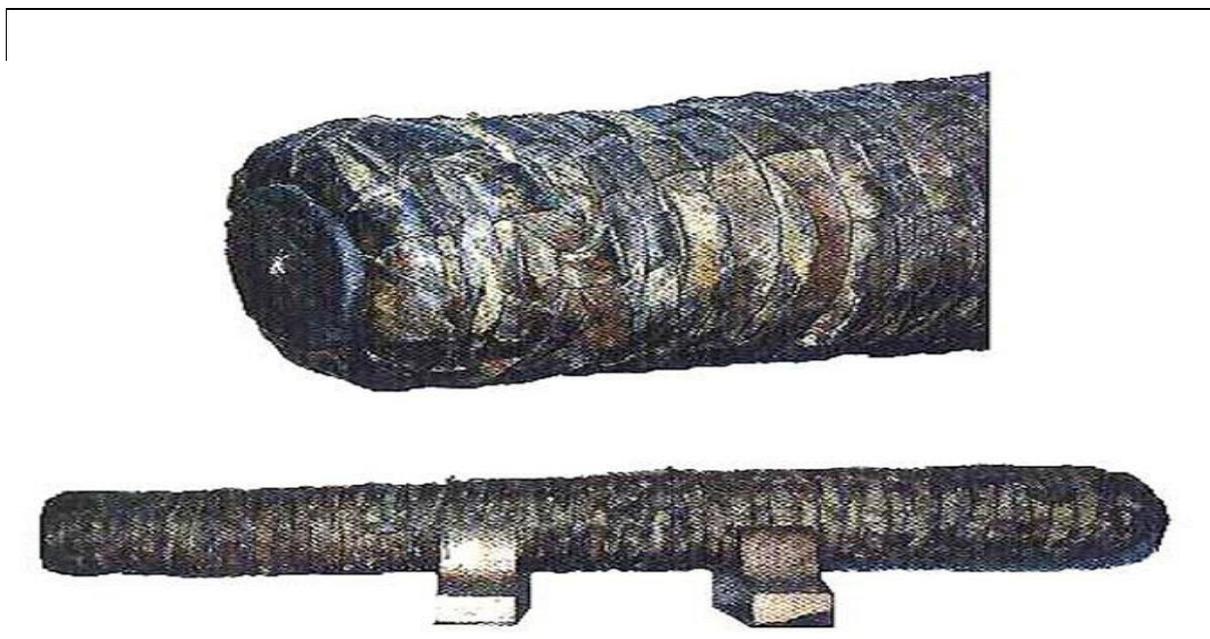
representaron un alivio ante la carencia durante todo el período belicista, sino que su uso se generalizó por todo el territorio nacional y estuvieron dirigidos a las esferas armamentísticas, alimentarias y médicas. Sobre la primera de ellas, son imposibles dejar de mencionar los cañones de cuero y las estrategias militares no tradicionales o convencionales.

Algunos resultados de la aplicación de estas prácticas tecnológicas por el mambisado cubano durante la Guerra de los Diez Años (1868-1878)

El historiador cubano Antonio Ramos Zúñiga afirmó que la fecha más temprana sobre la

aparición de los cañones de cuero en el ejército mambí fue el 22 de diciembre de 1868, en Camagüey, específicamente en el combate de El Desmayo (Ramos, 1984). Sin embargo, existen otros documentos que relacionan su fabricación y sus primeras pruebas en días inmediatos al 10 de octubre de 1868. Uno de los primeros cañones de cuero que se fabricaron por la industria bélica insurrecta en la manigua, fue obra de los hermanos Carlos y Luis Martínez, quienes desafiaron las desventajas materiales y crearon en poco tiempo varios ejemplares de estos cañones (Ver Figura 1).

Figura 1. *Cañón de cuero utilizado en la Guerra de los Diez Años (1868-1878) de Cuba.*



Fuente: <https://lademajagua.cu/desempolvar-el-ingenio/>

A sólo once días del alzamiento armado de Carlos Manuel de Céspedes, el 21 de octubre de 1868, los cañones ocupados a los

insurrectos por el ejército español, en el campamento de La Hormiga, fueron exhibidos como trofeo de guerra por las principales

calles de la ciudad de Las Tunas, conforme a lo que expresa un inventario de armas y otros artículos que remitió el Comandante de Operaciones de esa jurisdicción, el capitán Luis García al Brigadier Comandante General del Departamento Central. La anterior información da crédito a la temprana fabricación de estas piezas. Seis días más tarde, la columna ibérica en operaciones, desde el campamento de Canón, dio cuenta, en uno de los partes que "(...) a la vista de Las Tunas tiene el enemigo un campamento fortificado con trincheras y defendido por cañones rústicos y mucha fuerza de artillería";¹ y más adelante prosigue "(...) al enemigo hicieron bastante resistencia, haciéndole dos disparos de cañón. Los sublevados dejaron toda la correspondencia, 2 cañones de hierros viejos remendados de cuero, 17 armas de fuego, 20 machetes, 25 arrobas de pólvora; 6 caballos y bastante ropa".²

Hacia 1870 proliferaron con mayor distinción dichas piezas rudimentarias de la artillería insurrecta. Entre el 10 y el 15 de abril del propio año la fuerza española destinada a la zona de Camagüey destruyó un campamento mambí abandonado por Joaquín Martínez y allí encontraron en una de las viviendas tres cañones de madera y dos de cuero. La columna española de Baza, los días 12 y 13 de mayo, en Jibacoa, se deshizo de una

pequeña fábrica de pólvora a base de salitre y azufre, dos cañones de cuero en construcción y un taller completo de carpintería, fundado en una cueva casi inaccesible en las Lomas de la Calabaza. Por su parte, el 25 de octubre, las fuerzas colonialistas al mando del general Montaner, en tránsito desde la ciudad de Puerto Príncipe al territorio de Santa Cruz, se acercaron a un campamento insurrecto ya abandonado donde constataron la existencia de numerosos cañones de cuero.

No obstante, la efectividad de estas piezas de artillería rudimentarias no era buena y el tiempo destinado a su construcción era considerable. A pesar de ello, no cabe duda que la misma representó uno de los elementos más representativos de la innovación insurrecta. El explosivo manejado para su detonación era la pólvora negra y se cargaban con metralla y cuantos objetos sirvieran como proyectiles (piedras, objetos de hierro, plomo, etcétera). La táctica y el atelaje de la artillería insurrecta son especiales y merecen conocerse para formar una idea de las dificultades que tuvieron que vencer los partidarios de la independencia de la Isla: "(...) el cañón (...) va montado en un juego de volanta tirado por dos parejas y con dos postillones. Apean la pieza, hacen unos disparos, la vuelven a colocar en el armazón del carruaje, y se la llevan a escape" (Llofríu, 1870: 617).

¹ Servicio Histórico Militar. Madrid (SRM). Sección: Ponencia de Ultramar, Fondo: Cuba 20. Legajo 5, armario 2, tabla 4, documento 22. Parte de Operaciones remitido al Brigadier Comandante General del Departamento Central por el Comandante de la

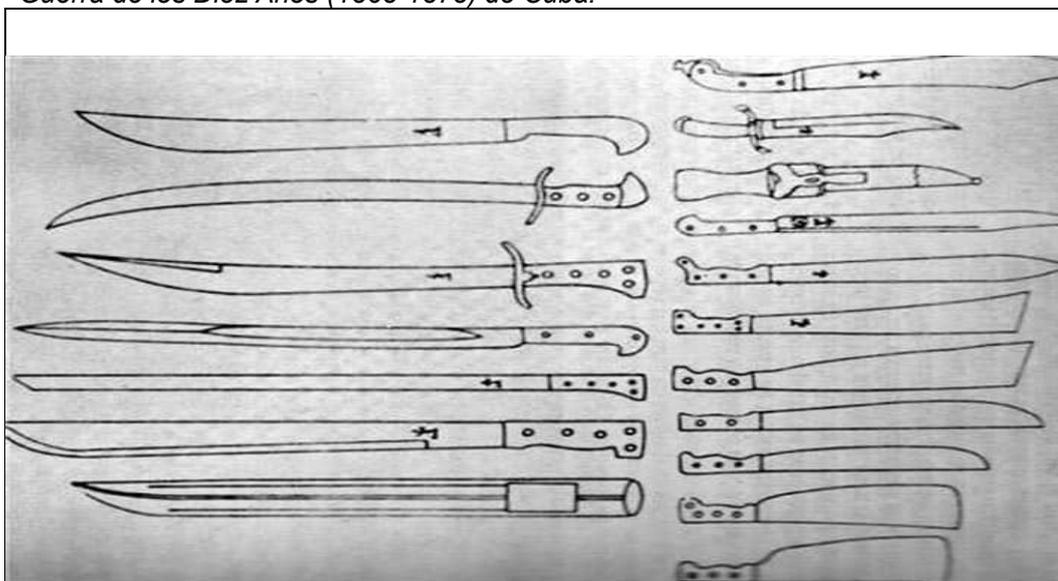
Columna de Operaciones de Las Tunas, capitán Luis García Sánchez. Las Tunas, Cuba 21 de octubre de 1868.

² *Ibidem*.

El cañón de cuero siempre fue trasladado en una volanta tirada por caballos, donde iban de dos a cuatro hombres que intercalaban sus funciones como operarios. Este armamento de artillería era apeado de su medio de transportación para realizar sus disparos y luego regresaba al carruaje o era abandonado, de acuerdo a las condiciones en que quedara el mismo luego de las detonaciones. En esta dirección, su manipulación era compleja pues para efectuar el disparo era obligatorio un fuerte anclaje a un árbol con sancos hechos de madera o de hierro. El cañón no representó nunca a un elemento de la artillería pesada, pero era imprescindible para todas las operaciones de mayor envergadura como los sitios a poblaciones y ciudades.

Aunque en la historiografía cubana se ha reconocido al machete (Ver Figura 2) como el arma más sobresaliente dentro del armamento mambí; además, de que se cuenta con la fabricación de cartuchos y balas, y otras variadas armas, el cañón de cuero constituyó el ejemplar más representativo dentro del quehacer creativo del Ejército Libertador cubano en su lucha por la emancipación de Cuba. A consideración de este investigador, no existe otra muestra de un armamento más curioso y auténtico, el cual emanó como sinónimo de las ansias libertarias de los nacidos en la Isla contra el régimen colonial español.

Figura 2. *Diversos tipos de machetes empleados por los independentistas en la Guerra de los Diez Años (1868-1878) de Cuba.*



Fuente: <https://www.todocuba.org/10-datos-curiosos-machete-cubano-quizas-no-conocias/>

A pesar de ello, el cañón de cuero no fue la única materialización del ingenio mambí, pues

recurrieron a la utilización de lanzas, chuzas, tridentes, escudos, horquetillas y otros

objetos. Ya en los primeros momentos de la beligerancia se pudieron visualizar estas “insipientes soluciones”. Según el testimonio del médico Miguel Bravo Sentfés, Secretario de Guerra en el período presidencial de Carlos Manuel de Céspedes, entre 1869 y 1873, se puede visualizar que:

(...) muchos campesinos se brindaron de soldados, animosos y resueltos; pero como no había armas, se les dio un palo, aguzado y quemado por la punta, y los pocos fusiles, carabinas, pistolas y escopetas que pudieron recoger se repartían entre los principales revolucionarios y eran de diferentes calibres. (Camps, 1898, p. 272)

Posteriormente, con el avance de la conflagración, son en los partes militares de los españoles donde se visualizan con mayor frecuencia las referencias a encumbrados encuentros con los independentistas y la descripción de las armas más toscas y primitivas utilizadas por estos; además de tácticas de combates nunca antes vistas. Sobre estas últimas, su empleo vino a compensar, en cierto modo, la inferioridad de su armamento y entre ellas sobresalieron el lanzamiento de panales de abeja y piedras a las columnas españolas con el propósito de obstaculizar su marcha (Sarmiento, 2008). Otro método de extraordinaria eficacia por su efecto dispersivo, lo constituyó el bloqueo de caminos con toros que embestían a cuanto ibéricos se hallaban en su camino e imposibilitaban el avance de sus convoyes militares, según refieren las crónicas de la época. En otras ocasiones, los insurrectos

utilizaron los troncos de los árboles para lograr tales propósitos.

Entre otras de las estratagemas más utilizadas figuran los simulacros: una de ellas, consiste en dar la apariencia de tener la gente armada, haciendo moverse a los soldados con palos al hombro en lugar de fusiles y otros armamentos ante la distante presencia de los españoles; y otra, el truco de representar un gran número de combatientes, emitiendo voces de mando y órdenes estentóreas de cargas imaginarias al machete, desde posiciones camufladas en la espesura de la manigua. Las dos combinaciones fueron utilizadas por el general dominicano Modesto Díaz, al frente de un batallón de revolucionarios casi desarmado y numéricamente muy inferior a sus enemigos, haciendo retroceder hacia la ciudad de Manzanillo a la columna del coronel Campillo, la cual pretendía rescatar la recién tomada ciudad de Bayamo por Carlos Manuel de Céspedes (Figueredo, 1968).

Asimismo, existieron diversos talleres artesanales especializados en hacer fusiles simulados a partir de ramas de árboles, que eran, en ocasiones, cuidadosamente tallados. En el Taller Mayarí, de Las Villas, se hacían maquetas de rifles con el mejor acabado. El militar español Amonio Rosal y Vázquez de Mondragón, que llegó a estar prisionero de los insurrectos, afirmó que: “(...) cajas de escopetas de bella madera roja o amarilla se producen en el departamento de tallado, cada una marcada con las iniciales P. y L., que significa “Patria y Libertad”. Son tan buenas como si se produjeran en tornos” (Grover,

1983, 214). En la prefectura de Cauto Embarcadero en el oriente del país, también, se fabricaron maquetas de rifles, como se expone en los continuos pedidos por el teniente gobernador de la urbe bayamesa al prefecto Francisco Pérez.

El uso del fuego como táctica de guerra – opción utilizada por todos los ejércitos del mundo– fue otro de los grandes recursos del ejército mambí. Al fuego se le puede adjudicar un papel preponderante en la victoria obtenida por las fuerzas de Carlos Manuel de Céspedes en Bayamo, el 20 de octubre de 1868. En esa ocasión, los insurrectos –para lograr la rendición de la guarnición española– se vieron obligados a arrojar sobre el cuartel español, donde tiene lugar una tenaz resistencia, gran cantidad de botellas incendiarias, maderos encendidos y pedazos de lona empapados de líquidos inflamables. Se llegaron a usar varios proyectiles incendiarios formados por piedras envueltas en trapos humedecidos con aguarrás y “colocaron pipas de aguardiente y garrafones de aguarrás, que rompieron, haciéndolos arder, mientras las llamas seguían el declive del terreno hacia el cuartel (...)” (Camps, 1898, 36).

Asimismo, la política de la tea incendiaria ideada por los dominicanos Máximo Gómez y Modesto Díaz fue decretada por el ejecutivo Carlos Manuel de Céspedes el 10 de octubre de 1869 (Portuondo & Pichardo, 1974). Dicha política consagró al fuego como excelente en la lucha y medio de guerra idóneo para llevar adelante uno de los objetivos estratégicos

más significativos de la revolución: la destrucción de la economía insular con la inutilización de los centros proveedores de riquezas, en primer término, los ingenios, cañaverales y cafetales, que constituían la principal fuente de ingreso de los partidarios del régimen. También, el ejército español en sus operaciones militares recurrió sistemáticamente al fuego para destruir las propiedades pertenecientes a los campesinos para sacarlos de su ámbito rural y evitar con ello su apoyo a los insurrectos.

Grosso modo, la inventiva mambisa dentro del Ejército Libertador cubano, pese a que no estuvo a la altura tecnológica de su similar español, estuvo direccionada a resolver las principales carencias armamentísticas. La utilización de innovadoras técnicas y estrategias de combate condicionaron el éxito insurrecto en diversas batallas y la asimilación de estas a todo lo largo y ancho de la geografía nacional. En esta dirección, los cañones de cuero, la producción de rudimentarios proyectiles y las formas de bloquear de los caminos quedaron recogidas en los diarios y reseñas de la época realizadas por las principales personalidades independentistas y la prensa colonial no solo para su utilización en futuras contiendas bélicas, como la Guerra Chiquita (1879-1880) y la Guerra Necesaria (1895-1898), sino también para formar parte del acervo cultural e idiosincrasia de nuestra nación.

Conclusiones

El estallido de la Guerra de los Diez Años estuvo marcado por una acentuada carencia armamentística por parte de los independentistas cubanos ante la superioridad tecnológica y militar de las fuerzas colonialistas. En el inicio de la justa bélica las pocas armas utilizadas por los revolucionarios eran insuficientes y atrasadas en el aspecto castrense por lo que se evidencia una obsolescencia tecnológica. Dicha escasez condicionó la búsqueda de soluciones materiales para así luchar por la emancipación de la Isla.

Entre las primeras soluciones propuestas por el naciente estado insurrecto para solventar la ausencia de armamento, estuvieron la búsqueda constante del reconocimiento internacional con la finalidad de obtener una ayuda en el aspecto material y el establecimiento de un cuerpo jurídico que regulase la organización y funcionamiento del Ejército Libertador cubano. Sin embargo, la falsa neutralidad de los Estados Unidos con respecto a la conflagración y la realidad de los países latinoamericanos imposibilitaron la materialización de una asistencia armamentística en concreto, pese al internacionalismo de esas naciones. Los armamentos, la artillería y las estrategias de lucha poco convencionales y rudimentarias utilizadas por el mambisado cubano, entre las que sobresalió el cañón de cuero, fueron el resultado de las innovaciones propias ante las carencias existentes y la difusión tecnológica que tuvo lugar en la manigua.

Dariel Alba Bermúdez es Licenciado en Historia y Máster en Estudios Históricos y Antropología Sociocultural Cubana. Es además Profesor Asistente de Universidad de Cienfuegos y en la actualidad se encuentra cursando el Doctorado en Ciencias Históricas de la Universidad de La Habana. Se ha especializado en temáticas relacionadas con el estudio del proceso independentista cubano contra el régimen colonial español en la segunda mitad del siglo XIX, la masonería y concepciones teóricas sobre la construcción de biografías.

Correo electrónico:

darielalbabermudez@gmail.com

Referencias

- Camps, F. F. (1898). *Españoles e insurrectos. Recuerdos de la guerra de Cuba*. La Habana: Establecimiento Tipográfico A. Álvarez y Cía.
- Cartaya, P. C. (1989). *José de la Luz y Caballero y la pedagogía de su época*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Carvajal-Villaplana, Á. (2017). Diseño, innovación y moda: entre la tecnología y el arte. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, 1(22), 37-51.
- Figueredo, F. S. (1968). *La revolución de Yara*. La Habana: Instituto del Libro.
- Flint, G. (1983). *Marchando con Gómez*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Instituto de Historia de Cuba (2002). *Historia de Cuba. Las luchas por la independencia nacional y las transformaciones estructurales 1868-1898*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Izquierdo, R. C. (1998). *Las prefecturas mambisas 1868-1898*. La Habana: Verde Olivo.
- Lapique, Z. B., Moreno, M. F., y Moreno, B. M. (2018). *Iconografía de la Guerra de los Diez Años*. La Habana: Boloña.
- Llofriu, E. S. (1870). *Historia de la insurrección y la guerra de la isla de Cuba*. Madrid: Imprenta Galería Literaria.
- Machado, E. G. (1969). *Autobiografía*. La Habana: Universidad de La Habana.
- Mellal, A. M. (2020). Obsolescence—A review of the literature. *Technology in Society*, 63, 36-57.
- Mercaldo, L., Firestone, A., y Vanderlinden A. (2011). *Allied rifle contracts in America*. North Carolina: Wet Dog Publications.
- Moreno, M. F. (2014). *El ingenio. Complejo económico-social cubano del azúcar. Tomo II*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Moreno-Gabibs, E., & Camacho, C. L. (enero de 2006). *ResearchGate*. Obtenido de ResearchGate:https://www.researchgate.net/publication/28148216_Difusion_tecnologica_productividad_y_cambio_organizativo
- Pichardo, H. V. (1973). *Documentos para la Historia de Cuba. Tomo I*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Portuondo, F. P., y Pichardo, H. V. (1974). *Carlos Manuel de Céspedes. Escritos. Tomo I*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Prieto, A. R. (2012). *Visión íntegra de América*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Ramos, A. Z. (1984). *La armas del ejército mambí*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Roa, R. (1969). *Pluma y machete*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Sarmiento, I. (2008). *El ingenio del mambí*. Santiago de Cuba: Oriente.
- Servicio Histórico Militar. Madrid (SRM). Sección: Ponencia de Ultramar, Fondo: Cuba 20. Legajo 5, armario 2, tabla 4, documento 22. Parte de Operaciones remitido al Brigadier Comandante General del Departamento Central por el Comandante de la Columna de Operaciones de Las Tunas, capitán Luís García Sánchez. Las Tunas, Cuba 21 de octubre de 1868.

- Sviedrys, R. (julio-septiembre de 1986). La transferencia de tecnología a países en vías de desarrollo. *Universidad y Sociedad*, 309-316.
- Torres, E. C., y Loyola, O. V. (2001). *Historia de Cuba 1492-1898: formación y liberación de la nación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Zambrana, A. (1873). *La República*. Nueva York: Imprenta de Néstor Ponce de León.

Sistemas descriptivos en la *Segunda Carta de Relación* de Hernán Cortés

Descriptive Systems in Hernán Cortés's *Second Relation Letter*

Carlos Alberto Valencia Cortez
Benemérita Universidad Abierta de Puebla

Recibido: 14 de diciembre de 2023
Aceptado: 24 de abril de 2024

Resumen

En el siguiente artículo, analizo la Segunda Carta de Relación, escrita el 30 de octubre de 1520 por Hernán Cortés, un texto que además forma parte de un conjunto de textos que Beatriz Pastor (1983) llama el "Discurso narrativo de la conquista" (p.7). Para estudiar la configuración espacial en el relato del conquistador, primero abordo las relaciones entre Historia y ficción. En el segundo apartado presento el análisis general de los sistemas descriptivos en los fragmentos referentes a los espacios y lugares recreados en el texto a través del marco teórico que ofrece Pimentel (2001). En la tercera sección abordo el uso del nombre propio en las descripciones, así como también propongo el término de analogía descriptiva para denominar a la forma que Hernán Cortés utiliza al dibujar la dimensión espacial en su discurso. Por último, analizo la configuración descriptiva mediante los valores inherentes a un patrón semántico en general; para ello retomo el concepto de isotopía, acuñado por Greimas (1900). Finalmente, confirmo que el particular tratamiento textual del espacio geográfico que realiza el conquistador en su misiva responde a que dicha dimensión resulte muy difícil de ignorar por la Corona.

Palabras clave: descripción, Hernán Cortés, Cartas de Relación, espacio

Abstract

In this paper, I analyze the Second Letter of Relation, written on October 30, in 1520 by Hernán Cortés, a text that is also part of a set of texts that Beatriz Pastor (1983) calls the "Narrative Discourse of the Conquest" (p.7). To study the spatial configuration in the conqueror's tale, I first address the relationship between history and fiction. In the second section, I present the general analysis of the descriptive systems in the fragments referring to the spaces and places recreated in the text through the theoretical framework offered by Pimentel (2001). In the third section, I address the use of the proper name in descriptions, as well as, I propose the term descriptive analogy to refer to the form that Hernán Cortés uses when drawing the spatial dimension in his discourse. Finally, I analyze the descriptive configuration using the values inherent in a semantic pattern in general; to this end, I return to the concept of isotopy, coined by Greimas (1900). Finally, I confirm that the textual treatment of geographical space made by the conqueror in his letter responds to the fact that this dimension is very difficult for the Crown to ignore.

Keywords: Description, Hernán Cortés, Letters of Relation, space

Introducción

Aun cuando los sistemas descriptivos son fundamentales para la construcción del espacio en todo texto verbal que contenga un grado mínimo de narratividad, resultan todavía más imprescindibles en aquellos discursos que hacen referencia a lugares desconocidos para el receptor. Ese es el caso de cierto tipo de textos como las Crónicas de Indias, las cuales dan cuenta de un continente ignoto para el habitante del viejo mundo. Las *Cartas de Relación* de Hernán Cortés, textos que pertenecen a dicha tradición textual, constituyen la primera aportación al conocimiento de una Mesoamérica hoy casi extinta; entre sus líneas “por primera vez se le describe a Europa una tierra ultramarina radicalmente distinta de las Antillas y de la Tierra Firme” (Gerbi, 1993, p.116).

La emergencia de nuevos aparatos teóricos en el campo de la narrativa nos ayuda a replantear el análisis de aquellas obras que parecerían haber sido ya examinadas a profundidad, como ocurre con los textos que aparecieron durante los primeros años de la irrupción española en el continente americano. De todas las propuestas que resultan pertinentes para analizar el tratamiento espacial en los textos narrativos, la que más llama la atención es aquella que Luz Aurora Pimentel (2001) plantea en su libro *El espacio en la ficción*, cuya lectura se ha considerado casi obligatoria al abordar la espacialización de los relatos.

Aunque la dimensión espacial de la *Segunda Carta* ha sido abordada ya en diversos

análisis, ciertos aspectos de esta no han sido objeto de exámenes tan detallados. Entre las investigaciones recientes cabría señalar aquella realizada por Checa (1996), quien examina la representación política y sus usos en el relato cortesiano, así como también los análisis de Zambrana (2007) y de Sanchis Amat (2014), los cuales se enfocan en la descripción urbana como en esta investigación, pero desde otra perspectiva. Faltan, por lo tanto, nuevas miradas de lectura que procuren revelar la forma en la que se construye la ilusión del espacio en el discurso cortesiano, análisis que propongo desde el marco conceptual que ofrece Pimentel (2001). Su perspectiva narrativa hace especial énfasis en los patrones semánticos, las constantes transformaciones del espacio a lo largo de la narración, la subjetividad subyacente en ciertas marcas del lenguaje y su relación con la dimensión ideológica del texto.

En el siguiente artículo, analizo la *Segunda Carta de Relación*, escrita el 30 de octubre de 1520 por Hernán Cortés, un texto que además forma parte de un conjunto de textos que Beatriz Pastor (1983) llama el “Discurso narrativo de la conquista” (p.7). Dirigida al rey Carlos I de España y V de Alemania, a lo largo de sus líneas se narran los pormenores de la tercera expedición al actual México en 1519, la travesía de los conquistadores desde su salida de la Villa de la Vera Cruz hasta su entrada en la ciudad de Tenochtitlán, los primeros contactos con los tributarios de Moctezuma, la guerra y alianza efectuada con los tlaxcaltecas, la masacre de Cholula, la

llegada de Pánfilo de Narváez a costas del Golfo de México y la huida de los españoles posterior a la matanza perpetrada en el Templo Mayor.

Para estudiar la configuración espacial en el relato del conquistador, primero abordo las relaciones entre Historia y ficción, sobre todo porque el aparato teórico de Pimentel (2001) ha sido empleado de manera frecuente en textos considerados como “literarios”. En el segundo apartado presento el análisis general de los sistemas descriptivos en los fragmentos referentes a los espacios y lugares recreados en el texto. En la tercera sección abordo el uso del nombre propio en las descripciones, así como también propongo el término de *analogía descriptiva* para denominar a la forma que Hernán Cortés utiliza al dibujar la dimensión espacial en su discurso. Por último, analizo la configuración descriptiva mediante los valores inherentes a un patrón semántico en general; para ello retomo el concepto de *isotopía*, acuñado por Greimas (1900) y luego ampliado por Rastier. Finalmente, confirmo que el particular tratamiento textual del espacio geográfico que realiza el conquistador en su misiva responde a que dicha dimensión resulte muy difícil de ignorar por la Corona.

Crónica de indias: ¿Historia o ficción?

La irrupción del “viejo mundo” en el continente americano —llamado así a partir de 1507— propició la aparición de un sinfín de textos, obras, informes y documentos en general. Respecto a la conquista del territorio que corresponde a Mesoamérica, parte del México

actual, los documentos escritos por los europeos que han sobrevivido hasta nuestros días provienen de tres fuentes principales: ya sea porque fueron, por un lado, elaborados por los mismos conquistadores que formaron parte de la travesía, así como de las consiguientes guerras de “pacificación” y “población”, o porque, en cambio, fueron resultado de la administración seglar o de la gestión religiosa. A través del tiempo, muchos de estos textos han sido catalogados según su intención comunicativa, el área al que corresponden —ya sean religiosos, laicos, etcétera— o atendiendo a sus características tanto formales como de contenido.

Como es de esperarse, las cartas escritas por Hernán Cortés han sido examinadas desde diferentes disciplinas, espacios, tiempos, tradiciones y horizontes, variables que por ende han determinado dichos análisis. Dado que el aparato teórico que utilizo a lo largo de este estudio en general ha sido empleado en el ámbito de la narrativa literaria, se vuelve necesario reflexionar en torno al estatuto ontológico de las *Cartas de Relación*. En lo que respecta al conjunto uniforme que forman las cinco relaciones, ¿estamos ante documentos propios de la Historia o ante textos literarios? Resulta ineludible retomar el debate acerca de la naturaleza del relato cortesiano para justificar, por consecuencia, el uso de una obra como la que ofrece Pimentel (2001). Veamos, entonces, una breve aproximación al respecto.

Junto con la *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España* de Bernal Díaz

del Castillo y la *Historia general de las Indias* de Francisco López de Gómara, los *Anales de Tlatelolco* y el *Libro de la conquista* de fray Bernardino de Sahagún, las *Cartas de Relación* constituyen los textos principales en la reconstrucción e interpretación de los hechos en torno a la Conquista. Sin embargo, fueron estas relaciones las que funcionaron desde sus inicios como fuentes para otros relatos. Así lo ha señalado José Luis Martínez (2015) en su biografía sobre el capitán español:

Las cartas de Cortés serán el apoyo sustancial de las noticias que acerca de la conquista de México y del nuevo país descubierto recogerá Pedro Mártir de Anglería en sus *Décadas del Nuevo Mundo*, a partir de la V (1521-1523) y hasta la VIII (1524-1525) y última; de las páginas sobre México (libro XXXIII, ca.1534-1538) de la *Historia general y natural de las Indias*, de Gonzalo Fernández de Oviedo; y de la información básica de la Conquista de México (1552), segunda parte de la *Historia general de las Indias o España victrix* de Francisco López de Gómara. (p. 862)

Sin embargo, más allá de constituirse como simples fuentes documentales en las relaciones del conquistador también se ponen en marcha una serie de recursos que tienden a justificar y dar veracidad a los acontecimientos referidos, a determinar la estructura formal del discurso o a atribuir ciertos valores a la figura de Cortés. Estos tres tipos de estrategias, aquellas propias de la escritura legal, la escritura epistolar y los recursos de la Historiografía, establecen el carácter híbrido de las *Cartas* (Aracil Varón,

2016, p.90). De acuerdo con Aracil Varón (2016) en su profundo estudio sobre la evolución del yo cortesiano, aspectos como “el hábil manejo del sujeto gramatical” (p.172), “el estilo sobrio con el que Cortés refiere sus acciones” (p. 174), “su intento de evitar la «dramatización» que implica el estilo directo” (p. 178) y la elipsis de ciertos acontecimientos “que hubieran comprometido su imagen de leal vasallo o que habrían dejado al descubierto errores estratégicos” (p. 181) constituyen las estrategias que vinculan las *Cartas de Relación* con la Historia de corte humanista.

Por otra parte, el relato cortesiano tiende a vincularse con el mundo literario cuando Cortés relaciona su propia imagen con ciertos valores. De la relación intertextual con los *Comentarios a la guerra de las Galias* de Julio César, *El Príncipe* de Maquiavelo o incluso con la figura del Cid, retratado en la literatura oral de la época, Cortés construye en sus *Cartas* un retrato particular de sí mismo, una verdadera ficcionalización de su yo. Desde este sentido, “las Cartas de relación adquieren un valor literario estrechamente vinculado al de su dimensión autobiográfica: el que aportan al texto una serie de modelos histórico-literarios que Cortés va a poner en juego al intentar configurar esa imagen heroica” (Aracil Varón, 2016, p.154).

No obstante, desde un enfoque actual, resulta insuficiente ceñir la cualidad literaria de un texto a la mera presencia de estructuras, modelos o configuraciones específicas, ya que estas se encuentran en toda una variedad

de discursos. En síntesis, “el objeto literario existe solamente en sí, en cambio, no depende de sí mismo y según las circunstancias cualquier texto puede ser o no ser literatura según se lo reciba (más bien) como espectáculo o (más bien) como mensaje” (Genette, 2003, p. 216). Desde la perspectiva de la teoría de la recepción, se considera que la valoración literaria de un texto no se reduce a la simple existencia de ciertos recursos en el interior de una obra—tal como lo concebían los formalistas rusos con el concepto de *literariedad*—, sino que está subordinada a un tipo especial de lectura. Esta aproximación menos restrictiva nos permite retomar una propuesta teórica —utilizada de manera frecuente en el ámbito de la ficción “prototípica”—en textos narrativos como las *Cartas de relación*, cuya naturaleza textual plantea una serie de problemas de carácter tipológico.

De tal modo que para este análisis resulta preferible considerar a las relaciones cortesianas como discursos narrativos y no tanto como documentos históricos, fuentes documentales o textos literarios. En resumen, cada relación constituye un discurso, en tanto es el conquistador extremeño quien lo enuncia, y es narrativo, en tanto se cuenta la historia de su travesía y “conquista” de la extensión territorial que hoy pertenece al actual México. Incluso Aracil Varón (2016) opta por esta etiqueta para denominar a toda la producción escrita (y oral) particular de Cortés (p. 26), tal como lo hiciera Beatriz Pastor (1983) al estudiar “aquellos testimonios

verbales de los actores que participaron en el descubrimiento y conquista de América” (p.8) en su clásico ensayo *Discurso narrativo de la Conquista*, publicado a finales del siglo pasado.

La valoración literaria, histórica o documental de las *Cartas de relación* no niega en lo absoluto el componente narrativo-descriptivo del discurso. Los sistemas descriptivos son tan imprescindibles en cualquier relato que ambos conforman una relación necesaria y dependiente, al menos en cualquier texto donde se refiera una serie de acontecimientos, como sucede tanto con el discurso histórico como el literario. En palabras de Genette (1996), la descripción se vuelve más indispensable en la narración, debido a “que es más fácil describir sin contar que contar sin describir (quizá porque los objetos pueden existir sin movimiento, pero no el movimiento sin objetos)” (p.204-205). Por lo tanto, cualquier texto verbal que presuma de un grado mínimo de narratividad, es decir, que ponga en órbita una serie de transformaciones y acciones, vendría a instaurar una cantidad mínima también de descriptibilidad: los hechos o acontecimientos narrados no pueden ejecutarse más que en un plano determinado, el cual se construye a través de la descripción.

La relación dicotómica entre narración y descripción explica en sí la función básica de esta última en cualquier discurso narrativo. El papel fundamental de la descripción en el relato es otorgar concreción a los espacios y proporcionar a las acciones un plano donde

puedan sostenerse. De ahí que, como ya ha advertido Pimentel (2001), no puede concebirse ningún acontecimiento narrado que no se encuentre anclado en un tiempo y espacio en específico (p. 7). Este análisis de la *Segunda Carta de Relación* se enfoca, por lo tanto, en la dimensión narrativa que en el aspecto histórico o literario del discurso cortesiano como examinaremos a continuación.

Modelos descriptivos en la *Segunda Carta de Relación*

Más allá de simplemente dar a conocer una “muy cierta y muy verdadera relación” (Cortés, 2015, p.7) de “la tierra y de la manera y riquezas de ella y de la gente que la posee, y de la ley o secta, ritos y ceremonias en que viven” (Cortés, 2015, p. 24) a la corona española, el acto enunciativo de Cortés constituye una de las mayores expresiones en torno al problema de la autenticidad histórica en las fuentes del periodo colonial. En cualquier caso de análisis de los textos producidos por los conquistadores se debe atender a una premisa ineludible que ofrece Todorov (2010) en su libro *La conquista de América*. Al estudiar las principales razones de la victoria española en la literatura de la época apunta que:

Los documentos analizados ya no valen solamente (o no tanto) en cuanto gestos, sino como fuentes de información sobre una realidad de la que no forman parte...En términos generales, debo generar una excusa y una justificación. La excusa: si renunciamos a

esta fuente de información, no la podemos sustituir por ninguna otra, a menos que renunciemos a toda información de ese tipo. 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. (p. 66)

De todos los elementos que intervienen en el proceso comunicativo, el papel del destinatario de las *Cartas* no puede subestimarse, puesto que Cortés se ve obligado a desplegar a lo largo de sus líneas una serie de recursos recurrentes para influir en el comportamiento de su receptor. Mientras que en el caso de la “Carta de Veracruz” — que sustituye la primera de las relaciones y que hoy se encuentra extinta— la reina Doña Juana y el emperador Carlos V aparecen como destinatarios, la segunda, la tercera, cuarta y quinta carta la comunicación se efectúa con el rey Carlos V. Estas figuras exigen no sólo la presencia de ciertos motivos en el texto, sino que también influyen en la construcción del espacio indiano para que éste sea reconocible y codiciado conforme avanza el relato. De ahí que, como menciona Todorov (2017), el destinatario sea tan responsable del contenido de un discurso como su autor (p. 272).

De todos los fenómenos textuales que se dan cita en el discurso narrativo, la descripción, de acuerdo con Pimentel (2001), se considera como la práctica textual por excelencia para dar la ilusión de una dimensión espacial (p. 7-8), creada por la organización sintagmática del lenguaje y la dimensión icónica de ciertas

unidades lingüísticas. Cuando se despliega una serie de características propias de un objeto aparece la descripción, que se caracteriza como la puesta en equivalencia de un nombre y una serie predicativa. Así, por ejemplo, cuando Hernán Cortés se refiere al espacio mesoamericano con las palabras “isla”, “tierra”, “pueblo”, “casa” o “ciudad”, estos sustantivos se descomponen analíticamente en partes, lo cual puede seguir dos modelos esenciales.

El primero de estos dos paradigmas, la forma paratáctica, corresponde a un tipo de organización que puede presentarse, por una parte, en una variedad sinecdóquica, es decir, a través de “las “partes” constitutivas o particularidades sensibles del objeto” (Pimentel, 2001 p.21) y, por otro lado, mediante el establecimiento de “una relación analógica con los “detalles”, e incluso con la totalidad de los objetos diferentes” (Pimentel, 2001, p.21), una dominante sinonímica. En la *Segunda Carta de Relación* es difícil encontrar esta última forma en estado puro; al describir el espacio, el conquistador extremeño hace uso de modelos tanto sencillos como complejos. Al describir una ciudad, por ejemplo, Cortés descompone dicho lugar en una serie de elementos tales como edificios, calles, y casas, y estas últimas, a su vez, se detallan en función de sus características específicas o atendiendo a otros modelos más elaborados.

Según Pimentel (2001), dichos modelos pueden ser aquellos que provienen de la lingüística, de modelos lógico-lingüísticos, de

aquellos discursos del saber oficial o popular, o de otros patrones propios de las artes como la pintura (p. 21-22). Además, estos modelos son fundamentales para la concreción de un conjunto organizado llamado *sistema descriptivo*, el cual a su vez crea un espacio con significación en el texto (Pimentel, 2001, p. 62). Aunque los dos primeros modelos son fundamentales para una descripción realista, la esencia de toda descripción, de acuerdo con la autora, es la extensión en serie (Pimentel, 2001, p. 64).

Otro tipo de modelos son los de tipo lingüístico que se forman a través de un sistema de contigüidades obligadas. Cada lexema-tema descriptivo se propone como un universo semántico que exige la presencia de una serie de datos mínimos, los cuales se descomponen en un sintagma (Pimentel, 2001, p.59). De esta manera, cuando Cortés refiere un asentamiento humano en su relato se ve forzado a descomponerlo en función de sus componentes, como lo demuestra el siguiente pasaje:

Después de haber andado dos leguas por la población sin saber de ella, legué a un asiento algo más llano, donde pareció estar el señor de aquel valle, que tenía las mejores y más bien labradas casas que hasta entonces en esta tierra habíamos visto, porque eran todas de cantería labradas y muy nuevas, y había en ellas muchas y grandes hermosas salas y muchos aposentos muy bien obrados. Este valle y población se llama Caltanmí. Del señor y gente fui muy bien recibido y aposentado. (Cortés, 2015, p. 42)

Un tema descriptivo es aquel lexema elegido “susceptible de una descomposición conceptual, en semas, o morfológica, en partes” (Pimentel, 2001, p. 21), que en este caso está constituido por la clase genérica de una /población/. El conquistador inicia por enumerar el aspecto topográfico “más llano” de la ciudad, para luego introducir el lexema “casas”, las cuales a su vez se detallan como “labradas”. Se entiende así, desde el inicio, que las residencias forman parte de un valle más extenso, cuyo nombre o denominación particular se expresa al final del fragmento. Las casas, por otro lado, dan lugar a la aparición de “muchas y muy grandes y hermosas” salas, elementos imprescindibles de todo inmueble que presume de constituirse como tal. La secuencia descriptiva se construye de la siguiente forma: asentamiento>casas>salas.

Para la proyección del espacio diegético, menciona Pimentel (2001), también puede emplearse ciertos “modelos binarios de espacialidad basados en categorías lógico-lingüístico tales como cercano/lejano, arriba/abajo, pequeño/grande, verticalidad/horizontal, dentro/fuera, frente a/detrás de, etcétera” (p.60), o también de un modelo taxonómico dimensional que se integra por categorías fundamentales como la horizontalidad, verticalidad y respectividad. Veamos el uso que hace Cortés de estos dos modelos en la descripción de la ciudad de Iztapalapa:

Tendrá esta ciudad de Iztapalapa doce o quince mil vecinos, la cual está en la costa de una

laguna salada, grande, la mitad de ella dentro del agua y la otra mitad en la tierra firme. Tiene el señor de ella unas casas nuevas que aún no están acabadas, que son tan buenas como las mejores de España, digo de grandes y bien labradas, así de obra cantería como de carpintería y suelos y compartimientos para todo género de servicios de casa excepto mazonerías y otras cosas ricas que en España usan en las casas, que acá no las tienen. Tiene muchos cuartos altos y bajos, jardines muy frescos de muchos árboles y rosas olorosas; así mismo albercas de agua dulce muy bien labradas con sus escaleras hasta lo hondo. Tiene una muy grande huerta junto a casa, y sobre ella un mirador de muy hermosos corredores y salas, y dentro de la huerta una alberca de agua dulce, cuadrada, y las paredes de ella de gentil cantería, y alrededor de ella un andén de muy buen suelo ladrillado, tan ancho que pueden ir cuatro paseándose; y tiene de cuadra cuatrocientos pasos, que son en torno mil y seiscientos; de la otra parte del andén hacia la pared de la huerta va todo labrado de cañas con unas vergas, y detrás de ellas todo de arboledas y hierbas olorosas, y dentro de la alberca hay mucho pescado y muchas aves, así como lavancos y zarzetas y otros géneros de aves de agua, tantas que muchas veces casi cubren el agua. (Cortés, 2015, 61-62)

Desde el inicio del fragmento se introduce el lexema /ciudad/ que funge como el tema descriptivo. Su papel es, además, el de un “pantónimo” que se mantiene a lo largo del desglose sintagmático de sus elementos. Esta “permanencia implícita de la nomenclatura a lo largo de la descripción” (Pimentel, 2001, p. 23) es uno de los factores que le dan cohesión y coherencia a la descripción. Para hacer

referencia a la ubicación de los elementos en el pasaje anterior, Cortés hace uso de modelos de espacialidad de manera preponderante: las casas son altas y bajas, dentro de la huerta hay una alberca, detrás del labrado de cañas se encuentran diversas flores y árboles, así como las albercas albergan la fauna local.

Ahora bien, con respecto al punto focal de la descripción —la *deixis de referencia*— “a partir del cual se organiza toda su representación” (Pimentel, 2001, p. 60), es posible determinar una estratificación general del espacio en la *Segunda Carta*. La jerarquía interna de los sistemas descriptivos en general, como indica Pimentel (2001), permite darle no sólo un “ritmo a la descripción sino —lo que es más importante aún— una cohesión básica” (p. 22). En el pasaje anterior, las casas, suelos, jardines, albercas, corredores, que además se particularizan de manera individual, forman parte de una entidad mayor a la que se subordinan. Es notable —y predecible en tanto se está frente a la descripción de una ciudad— la preocupación del conquistador español por la delimitación gradual del espacio, en un orden que se establece de lo general (la ciudad) a lo particular (las casas y sus salas), principio organizador que Zambrana (2007) llama de fuera hacia dentro (p.72). Esta escala es recurrente en la mayoría de los espacios descritos a lo largo de la *Segunda Carta* como puede verificarse en la descripción de Caltamí (p. 42), la ciudad de Tlaxcallan (p. 50), Churultecal (p.55-56) o Iztapalapa (p.61-62).

Por otro lado, los modelos de tipo dimensional, aunque presentes, se encuentran en menor medida que los de tipo lógico-lingüístico. Se trata de aquellas palabras que indican la longitud del objeto, como sucede, por ejemplo, con aquel andén “tan ancho” en el que pueden ir “hasta cuatro personas en él” descrito en el fragmento anterior. En general, las ciudades referidas en las *Cartas de Relación* se demarcan en términos de leguas, medida que expresa la distancia en relación con el desplazamiento humano. Este sistema de medición forma parte de los modelos extratextuales provenientes del bagaje cultural del siglo XVI, época a la que pertenece el autor-descriptor. Cortés también hace uso de otro tipo de modelos que corresponden con el sistema de medidas de uso común en España, cuyo sustrato es de tipo medieval como lo ha demostrado Weckmann (1996), quien apunta que los cálculos de distancia y superficie de los lugares del Nuevo Mundo se realizan por medio de la experiencia ecuestre y armamentística de los conquistadores (1996, p.399). En el siguiente fragmento se hace referencia a la ballesta, sin duda el arma más empleada por los conquistadores durante la guerra, para definir la longitud del espacio:

Y yo me partí luego tras ellos muy acompañado de muchas personas que parecían de mucha cuenta como después pareció serlo; y todavía seguía el camino por la costa de aquella gran laguna, y a una legua de aposento donde paré vi dentro en ella, casi dos tiros de ballesta, una ciudad pequeña que podría ser hasta de mil o dos mil vecinos... (Cortés, 2015, p.61)

Aunque el pasaje anterior es representativo de la labor descriptiva del capitán español, existen otros fragmentos en la *Segunda Carta* que no constituyen un desglose tan detallado. En esos no intervienen los modelos anteriores y solamente se basan en la semántica propia de la nomenclatura, por lo que, según Pimentel (2001) constituyen sistemas descriptivos básicos (p.59). Así, cuando Cortés describe Tenochtitlán lo hace de la siguiente manera:

Hay en esta gran ciudad muchas mezquitas o casas de sus ídolos de muy hermosos edificios, por las colaciones y barrios de ella, y en las principales de ella hay personas religiosas en su secta, que residen continuamente en ellas, para los cuales, demás de las casas donde tienen los ídolos, hay buenos aposentos. (2015, p. 79)

En este tipo de descripciones, cada lexema se presenta como un sistema de contigüidades obligadas, cuya previsibilidad léxica se actualiza según sea oportuno (Pimentel 2000, p.59). En el anuncio del lexema /ciudad/ se prevé una serie de atributos “potenciales”, que en el caso anterior sólo alcanzan a concretizarse aquellos edificios de tipo religioso, lo cual supone una verdadera preocupación del conquistador por resaltar la dimensión religiosa de los pueblos conquistados.

El sistema descriptivo anterior se considera básico no por su extensión, sino porque no responde a modelos extratextuales o de tipo lógico-lingüístico para la organización del espacio. Sistemas descriptivos similares construyen una realidad en el texto enfocada

más en los objetos que pueblan el plano espacial que en su dimensión lógica, tal como ocurre, por ejemplo, con la descripción del mercado de Tlatelolco, sitio en el que “se venden todas cuantas cosas se hallan en toda la tierra” (Cortés, 2015, p. 78). Al enumerar de manera exhaustiva los elementos que saturan el espacio textual en ciertas descripciones, Cortés pretende, en general, causar admiración y maravilla en su receptor. Siguiendo a Álvarez Moreno (2004), el tamaño y la cantidad constituyen las características responsables de proyectar dicha emoción en el discurso (p.418).

Ahora bien, las ciudades descritas por Cortés en la *Segunda Carta de Relación* no se proyectan como cualquier tipo de ciudades, ya que en cierta medida se relacionan con sitios de la península ibérica o italiana. Por si fuera poco, las poblaciones, casas y mezquitas además se detallan de manera reiterativa como “hermosas” y “muy grandes”. Los nombres propios y comunes, los adjetivos y algunos tropos constituyen, de acuerdo con Pimentel (2001), los instrumentos predilectos para la construcción de una ilusión de realidad (p.28). En el siguiente apartado abordaremos su función en el relato cortesiano.

Uso del nombre propio

El lector de las cinco *Cartas de Relación* no sólo va haciéndose una imagen mental de los espacios “descubiertos” por lo españoles conforme la narración avanza, sino que además es testigo de la designación nominativa de estos. Los nombres que se le

atribuyen a los lugares resultan de las comunicaciones con los habitantes que los refieren en su propia lengua a Cortés y que él sólo se encarga de plasmar en el texto como cree escucharlos o porque surgen del verdadero trabajo toponímico del conquistador. Eso último es lo que sucede cuando le otorga el nombre al río conocido como Grijalva en honor al capitán del mismo nombre, a la Villa de la Veracruz, lugar donde inicia la narración de la *Segunda Carta*, o al sitio de Segura de la Frontera.

Sin embargo, existe otro uso frecuente de los nombres de aquellos sitios que refieren espacios occidentales, los cuales se relacionan con un lugar o edificio amerindio que se presupone equivalente o, al menos, semejante. En particular, la majestuosidad de Granada se compara con la ciudad de Tlaxcala o la torre mayor de Tenochtitlán con la iglesia mayor de Sevilla. Se ha propuesto hasta ahora que dicha citación del espacio europeo ayuda a llenar los espacios en blanco, consecuencia de las dificultades discursivas de la lejana comunicación textual, o a facilitar la captación del espacio no conocido por parte del interlocutor, el rey Carlos V. No obstante, su importancia es tal que en la relación intertextual que se establece entre los lugares del Nuevo y el Viejo Mundo subyace el carácter simbólico tanto de la dimensión espacial como del texto en general.

En la *Segunda Carta de Relación* se emplea el nombre propio de dos formas principales. En el primer caso, el referente europeo forma

parte de una comparación de naturaleza igualitaria, una equivalencia entre las características del Nuevo Mundo y las peculiaridades del reino de Castilla. Así, en concreto, se lee:

Esta gran ciudad de Temixtitlan está fundada en esta laguna salada, y desde la tierra firme hasta el cuerpo de la dicha ciudad, por cualquiera parte que quisieren entrar en ella, hay dos leguas. Tiene cuatro entradas, todas de calzada hecha a mano, tan ancha como dos lanzas jinetas. Es tan grande la ciudad como Sevilla y Córdoba. (Cortés, 2015, p. 77)

En el segundo caso, la relación que se produce tiende a resaltar los atributos del sitio mesoamericano y, por consecuencia, a reducir el valor del lugar español. La referencia construye como resultado un espacio americano exuberante, exótico, henchido de valor positivo, como se verá más adelante cuando abordemos su base semántica. Un caso paradigmático es el siguiente:

...y en el camino pasaron tres provincias, según los españoles dijeron, de muy hermosa tierra y de muchas villas y ciudades y otras poblaciones en mucha cantidad, y de tales y tan buenos edificios, que dicen que en España no podían ser mejores. En especial me dijeron que habían visto una casa de aposentamiento y fortaleza que es mayor y más fuerte y mejor edificada que el castillo de Burgos, y la gente de una de estas provincias que se llama Tamazulapa, era más vestida que esta otra que hemos visto, y según a ellos les pareció, de mucha razón. (Cortés, p. 69)

Desde mi perspectiva, el término de *analogía descriptiva* resulta el más apropiado para

denominar esta forma recurrente de referir ciertos lugares en las *Cartas de Relación*. Este término que propongo engloba, en esencia, el modo de acercamiento a la realidad del mundo “descubierto” por el conquistador en el que, por un lado, se pone en equivalencia —de manera completa o parcial según sea el caso— las cualidades de dos áreas territoriales distintas y, por otra parte, se enfatiza la posibilidad descriptiva inherente a los nombres propios. Esta última capacidad es de tal naturaleza debido a que, como apunta Pimentel (2001), el sustantivo propio constituye “uno de los elementos con mayor valor referencial” (p. 29) al funcionar como un auténtico centro de “imantación semántica” en el que confluyen una serie de significaciones culturales.

Aunque la finalidad de la analogía descriptiva es “establecer un lenguaje de referencia externa que pudiese comunicar las maravillas naturales y humanas del Nuevo Mundo” (Álvarez Moreno, 2004, p. 423), su presencia no es incidental, producto de la distante comunicación entre el conquistador y el rey. Si el nombre propio “se presenta como una síntesis de una constelación de atributos, partes, relaciones y significaciones que informan al objeto nombrado” (Pimentel, 2001, p. 32) y citar el nombre de una ciudad es remitir al lector, “sin ninguna otra mediación, a ese espacio y no a otro” (Pimentel, 2001, p. 29), la relación intertextual implica siempre una cierta intencionalidad.

La constitución de los espacios conduce a una ampliación de los valores asignados al mundo

descubierto en detrimento de los lugares europeos, la cual genera una “distribución de valores sistemática y reveladora” (Todorov, 2010, p.156). La comparación, como apunta Todorov (2010), “siempre beneficia al territorio que hoy pertenece a México, cuya finalidad es alabar los méritos de ese espacio geográfico que le regala al emperador” (p. 156). En cuanto a esta configuración, llaman la atención ciertas partes en el discurso cortesiano donde la descripción llega a tal extremo que limita con lo inefable:

Porque para dar cuenta, muy poderoso señor, a vuestra real excelencia, de la grandeza, extrañas y maravillosas cosas de esta gran ciudad de Temixtitlán, del señorío y servicio de este Mutezuma, señor de ella, y de los ritos y costumbres que esta gente tiene, y de la orden que en la gobernación, así de esta ciudad como de las otras que eran de este señor, hay, sería menester mucho tiempo y ser muchos relatores y muy expertos; no podré yo decir de cien partes una, de las que de ellas se podrían decir, mas como pudiere diré algunas cosas de las que ví, que aunque mal dichas, bien sé que serán de tanta admiración que no se podrán creer, porque los que acá con nuestros propios ojos las vemos, no las podemos con el entendimiento comprender. (Cortés, 2015, p. 76)

El pasaje anterior pone en evidencia los valores preponderantes del espacio, es decir, el carácter simbólico de los sistemas descriptivos. Si se llega a tal extremo de “indescriptibilidad” es porque se espera que las comarcas, pueblos, así como los objetos que los pueblan resulten codiciados para el

rey. De tal forma que resulta fundamental privilegiar la naturaleza apelativa de las *Cartas de Relación* al estudiar la configuración espacial: minimizar a la analogía descriptiva como un simple modelo epistemológico significa, en cierto modo, negar la naturaleza persuasiva de la *Segunda Carta*. En suma, la asimilación de ciertas ciudades y espacios amerindios con los de la península ibérica en el relato cortesiano responde a un proyecto de lectura planteado por el autor del discurso. Cortés aspira que el receptor atribuya, hasta cierto punto, la importancia y la significación simbólica de los lugares europeos a los espacios del mundo recién descubierto.

En el caso particular de la *Segunda Carta*, este reconocimiento prepara el terreno para despertar la “codicia” del rey y así continuar con el proceso de conquista. De hecho, el objetivo del discurso cortesiano es insistente en este último aspecto: si el enorme terreno conquistado estuvo a punto de ser arrebatado por la intromisión de Pánfilo de Narváez, no es fortuito que Cortés en la parte final de la carta suplique a la majestad “mande a enviar una persona de verdadera confianza” para evitar otro desastre como el de la “Noche Triste”. Cabe recordar tan solo que en términos de lo que plantea Cortés en su relato no es la matanza perpetrada por Pedro de Alvarado el motivo de la huida de los españoles de Tenochtitlan, episodio en el que la conquista estuvo a punto de ser aniquilada, sino la llegada de Narváez al Golfo de México, causa principal por la que el capitán extremeño tuvo que ausentarse de la capital azteca.

Ahora bien, he mencionado que, al hacer uso de ciertas unidades lingüísticas, Cortés construye en su relato un espacio americano cuya base semántica es de tipo positivo. Es momento ahora de abordar el valor tímico de los sistemas descriptivos.

Configuraciones descriptivas: el espacio eufórico

Además de facilitar la comprensión del nuevo mundo “descubierto” y de referir con fidelidad la abundancia de este, la forma en que está recreado el espacio en el discurso del conquistador permite extender su carácter simbólico a los elementos restantes del texto. Desde ese sentido, ¿Cuáles son los recursos empleados para irradiar la dimensión ideológica en el relato cortesiano? Si bien el adjetivo —o de la función en sí— permite dar cuenta de las propiedades inherentes al objeto, ya sea por atribución o por su morfología (Pimentel, 2001, p. 26), hay un uso particular de esta categoría que, en cambio, evidencia la posición de quién describe. Los adjetivos tienden a funcionar, por consecuencia, como *operadores tonales*, los cuales, explica Pimentel (2001), son los encargados de articular “los niveles denotativos —o referencial— de la descripción y el ideológico” (p. 27).

Cuando el conquistador despliega los elementos del espacio en una serie predicativa, también le atribuye a este último ciertos calificativos que proceden de su visión personal del mundo. Así, por ejemplo, Cortés (2015) describe los valles de las provincias

como muy “hermosos” (p. 50); la ciudad principal no es cualquiera, sino la “gran” ciudad de Tenochtitlan (p. 62) en la cual los edificios de casas y torres son “en todas muy buenos” (p. 62). La casa de Mutezuma se detalla como “muy grande y muy hermosa” (p. 63) y las provincias “de muy hermosa tierra” (p. 69), las casas “muy buenas y muy grandes” (p. 81), “las mezquitas o casas de sus ídolos de muy hermosos edificios” (p. 79). Debido a que algunos adjetivos forman parte de las marcas de subjetividad en la lengua, estas palabras, como ocurre en los casos descritos líneas arriba, no pueden más que exhibir la posición de Cortés. En palabras de Pimentel (2001), “no es el caso en que aquellos adjetivos y frases calificativas den cuenta de las características intrínsecas del objeto, sino que más bien dan cuenta de la reacción subjetiva por parte del espectador-descriptor” (p. 27). De tal modo que lo “bello” —cualidad escindida en la palabra “hermoso”— en los fragmentos anteriores no puede referirse más que a la impresión causada en el conquistador acerca de aquellos lugares que contempla y que intenta plasmar a través del lenguaje.

El uso redundante del adjetivo genera lo que Pimentel (2001) denomina una *isotopía tonal* (p.27). La isotopía es un concepto que Greimas traslada del dominio de la física y química al campo de la semántica. Aunque en un primer momento, el término sirvió para designar la iteratividad de clasemas que proporcionan homogeneidad al discurso (Greimas y Cortés, 1990, p. 229-230), pronto se desplazó al plano de la expresión:

En esta perspectiva conviene situar el punto de vista de F. Rastier, quien ha propuesto definir la isotopía como la iteratividad de unidades lingüísticas (manifestadas o no) que pertenecen ya sea al plano de la expresión, contenido, o —más ampliamente— como la recurrencia de unidades lingüísticas (formulación que corre el riesgo de introducir confusiones) (Greimas y Cortés, 1990, p. 232).

En el caso de los ejemplos mencionados en párrafos anteriores se puede observar la presencia de ciertas unidades lingüísticas que pertenecen a un mismo campo semántico, como sucede con el adjetivo “hermoso”, “bueno”, “bien”, así como una constante aparición del adverbio de intensidad “muy”, el cuantificador “mucho”, o expresiones como “tan bien”, entre otras. Se trata de una repetición tanto léxica como semántica, la cual proyecta a su vez una serie de isotopías de expresión y contenido. La isotopía adquiere una importancia fundamental en el discurso debido a que permite una lectura jerarquizada del texto, es decir, configura un proyecto de interpretación por medio de una conexión semántica (Pozuelo Yvancos, 1987, p.207). Desde ese sentido, más allá de la petición explícita que encuentra lugar al final del relato, el patrón general de la *Segunda Carta* referente al espacio es claro: el modelo urbano impreso en ella tiende a “ensalzar” las ciudades que Cortés encuentra a su paso a través del uso de un lenguaje hiperbólico (Zambrana, 2007, p.77), aspiración que además el conquistador comienza a articular desde la primera de sus cartas.

Ahora bien, la categoría tímica es un concepto vinculado a la percepción que tiene el hombre de su propio cuerpo y que a su vez “entra como término complejo de una categoría superior, la de exteroceptividad/ interoceptividad, empleada para clasificar el conjunto de las categorías sémicas de un universo semántico” (p.412) La categoría tímica, en palabras de Greimas y Courtés (1990), “juega un valor fundamental para la transformación de los microuniversos semánticos en axiologías” (p.412), es decir, en sistemas de valores. Esta categoría se divide en dos términos opuestos, /euforia/ y /disforia/, y de uno neutro conocido como /aforia/. De los tres términos que sirven para valorizar los microuniversos semánticos, el primero de estos permite caracterizar el matiz positivo latente en la descripción de cada espacio representado en la *Segunda Carta*. La base semántica de tipo eufórico además enlaza la dimensión espacial con otros elementos del relato que se representan de forma similar. Acerca de esta base fundamental, Pimentel (2001) precisa que:

Se trata de un arreglo de semas o partes, local y particular, más allá del modelo general que organiza la descripción como un todo; una disposición de rasgos semánticos que produce una especie de “figura” y que no se reconoce como tal mientras no se repita en algún otro punto del texto. Llamaremos a este tipo de ordenamiento local una *configuración descriptiva*. (p. 73)

Un rasgo de la configuración descriptiva es su capacidad de repetirse en otro sistema descriptivo propio de un espacio, una cosa,

una persona o cualquier objeto susceptible de detallarse o particularizarse por medio de la descomposición analítica. El reconocimiento del patrón semántico sólo puede darse a través de la narración, es decir, a lo largo de las transformaciones narrativas. En un primer momento, el lector percibe “el modo en que están dispuestas partes o detalles de una secuencia descriptiva” (Pimentel, 2001, p.73), para luego reconocerlo en otras partes.

Si la base semántica subyacente en la configuración descriptiva de los espacios la he simplificado bajo el término de *euforia*, falta ubicar el mismo valor positivo en otros elementos del texto. Veamos, por último, la caracterización que realiza el conquistador español del antepenúltimo rey mexicana:

En lo del servicio de Mutezuma y de las cosas de admiración que tenía por grandeza y estado, hay tanto que escribir que certifico a vuestra alteza que yo no sé donde comenzar, que pueda acabar de decir alguna parte de ellas; porque, como he dicho, ¿qué más grandeza puede ser un señor bárbaro como éste tuviese contrahechas de oro y plata y piedras y plumas, todas las cosas que debajo del cielo hay en su señorío, tan al natural lo de oro y plata, que no hay platero en el mundo que mejor lo hiciese, y lo de las piedras que no baste juicio comprender con qué instrumentos se hiciese tan perfecto, y lo de pluma, que ni de cera ni en ningún bordado se podría hacer maravillosamente? (Cortés, 2015, p. 82)

Todos los elementos que conforman el caso anterior comparten una figura semántica en común. El valor que se le otorga al servicio de Mutezuma y la grandeza de éste, sus objetos

“de admiración”, el alto valor del oro y la plata — motor incuestionable de la Conquista—, así como también las piedras de tal perfección que limitan con lo maravilloso no contrastan con las descripciones de los espacios recreados en la *Segunda Carta* que he citado a lo largo de este análisis. Se trata, por lo tanto, de una coordenada saturada de valor positivo, repleta también de elementos, hombres y cosas de similar estimación. La configuración eufórica no sólo se circunscribe a los espacios, como lo demuestra el pasaje citado, sino también afecta de forma secundaria a los objetos que los pueblan. De ahí que pueda reconocerse como una configuración descriptiva plena.

Consideraciones finales

A lo largo de este estudio abordé el papel de los sistemas descriptivos para crear la ilusión espacial en la *Segunda Carta de Relación*. En esta investigación me enfoqué en el tratamiento textual del espacio, en específico en aquellas partes del relato que hacen equivaler una nomenclatura y un desglose sintagmático, a través del estudio de su nivel semántico y su dimensión icónica. En un primer momento, decidí analizar la narración cortesiana desde el nivel discursivo, debido a la problemática innegable con respecto a su tipología textual. El presente análisis se inscribe en la dimensión narrativa de la misiva, debido a que Cortés hace uso de unidades descriptivas para la concreción del plano terrestre al narrar la travesía de los españoles en tierras mesoamericanas.

En general, Cortés usa tanto la forma hipotáctica como paratáctica en la organización espacial. Sin embargo, la variante en la que se establece una relación analógica es aquella que el conquistador emplea de manera constante, en específico cuando hace referencia a lugares de la península ibérica para dar cuenta del nuevo espacio descubierto. He llamado a esta forma particular de descripción como *analogía descriptiva*, ya que es un término que hace especial énfasis en el poder evocador del nombre propio y su papel como “centro de imantación semántica”. Dicho modelo puede encontrarse a lo largo de distintas crónicas de indias, así como de otros documentos de la época en los que se hace uso de la narración. Su papel es en esencia el mismo, aunque su objetivo varía según el autor del escrito, el destinatario de éste y el contexto en general. Se ha advertido hasta ahora que la analogía descriptiva constituye sólo un medio de comprender este lado del mundo apelando a su correspondencia europea, no obstante, también posee un papel fundamental en la producción de significaciones. La analogía descriptiva encuentra su mayor expresión en el nombre de “Nueva España del mar Océano” que Hernán Cortes propone al rey para denominar a la tierra recién conquistada al final de la *Segunda Carta de Relación*. Esta designación prefigura, en cierto sentido, la condición que habría otorgarse a los territorios y sus habitantes posterior a la guerra de “conquista” pues, tal como lo ha señalado Levene (1973), al menos en el ámbito legal la

Nueva España no constituyó una simple colonia o factoría, sino que fue uno de los tantos dominios efectivos de la monarquía española (p.10).

He denominado la base semántica tanto de los espacios como de los diferentes elementos que se dan cita en el relato cortesiano bajo el término de euforia, el cual corresponde al valor positivo de la categoría tímica. Este último es un concepto que pertenece al ámbito de la semiótica de la percepción y que tiene un papel imprescindible en la construcción simbólica en la *Segunda Carta de Relación*. Ambos conceptos me permitieron indicar la valoración positiva que se encuentra en la configuración descriptiva, la cual es un arreglo semántico que se repite en lugares, edificios, personas y objetos que saturan la dimensión espacial.

En vista de las conclusiones a las que llega Pastor (1986) con relación a la transformación que hace el capitán español de su rebelión en servicio y su valor rebelde en un modelo heroico, ¿tal deformación es capaz de proyectarse a otros aspectos de las *Cartas de Relación*? En ese sentido, ¿podría asegurarse que el espacio textual que construye Cortés en su relato es equivalente a su referente real? En cierta medida, el tratamiento del espacio en la *Segunda Carta de Relación* no es del todo objetivo o neutro como lo plantea la mención explícita de tal aspiración por parte del conquistador al inicio de su discurso. Con cierta reserva llego a tal conclusión debido a que, en efecto, la exuberancia del espacio americano contrasta por mucho con el

ambiente semiárido de la península ibérica: difícilmente Cortés habría podido hacer una imagen menos espectacular del nuevo mundo sin tener en cuenta el entorno con el que estaba familiarizado. Es cierto que la reiteración de los valores positivos en el espacio otorga una homogeneidad semántica a toda la *Segunda Carta*, sin embargo, también origina cierta suspicacia con respecto a los demás elementos del texto. Un ejemplo de lo anterior son los mismos acontecimientos que narra Cortés, cuya veracidad los historiadores se han encargado de desmitificar. De hecho, la desconfianza referente a la autenticidad histórica de los hechos comienza a articularse desde la composición simbólica del espacio. Tal es la importancia de la descripción que además de construir el plano donde ocurren las acciones y sucesos también funciona como un “medio de irradiación de los valores simbólicos al resto del relato” (Pimentel, 2001, p.28).

No se trata de que el espacio referido en el texto no posea dichas características en el plano material —las propiedades particulares del Nuevo y el Viejo Mundo de hecho es prueba fehaciente de que así sucede—, sino que el hincapié que se hace de éstas a lo largo del relato responde a una finalidad en específico. Hernán Cortés pretende construir en sus líneas un espacio muy difícil de ignorar por la Corona, proyecto de lectura que el conquistador comienza a plantear desde la primera relación y prosigue por lo menos hasta la última carta donde el espacio se vuelve más complicado de arrebatar. La

perspectiva de Zambrana (2008) es similar a la mía, pues, como él apunta, no existen patrones guiados por el azar o la casualidad con respecto al espacio narrativo en la *Segunda Carta de Relación* (p. 72). En suma, no es incidental que Cortés haya puesto especial atención en la configuración del espacio conforme avanza la narración, sobre todo en aquellas partes donde describe la ciudad de Tenochtitlán y la corte de Moctezuma, las cuales, en opinión de Checa (1996), constituyen el momento más sugestivo del relato (p.187).

Referencias

- Adorno, R. (1988). El sujeto colonial y la construcción cultural de la alteridad. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 14 (28), 55-68.
- Álvarez Moreno, R. (2004). El admirarse como forma de enfrentar la nueva realidad americana. *Anuario de Estudios Americanos*, 61 (2), 413-430.
- Aracil Varón, B. (2016). "Yo, Don Hernando Cortés". *Reflexiones en torno a la escritura cortesiana*. Universidad de Navarra - Iberoamericana – Vervuert.
- Checa, J. (1996). Cortés y el espacio de la Conquista: la Segunda carta de relación. *Modern Language Notes*, 111 (2), 187-217.
- Cortés, H. (2015). *Cartas de relación*. Editorial Porrúa.
- Genette, G. (1996). Fronteras del relato. En *Análisis estructural del relato*. Ediciones Coyoacán.
- Genette, G. (2003). Estructuralismo y crítica literaria. En Araújo, N. y Delgado, T. (Ed.), *Textos de teorías y crítica literaria. (Del formalismo a los estudios poscoloniales)*. (pp.216-218). Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de la Habana.
- Gerbi, A. (1993). *La naturaleza de las Indias nuevas*. Fondo de Cultura Económica.
- Greimas, A.J. y Courtés, J. (1990). *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Editorial Gredos.
- Levene, R. (1973). *Las indias no eran colonias*. Espasa-Calpe.
- Martínez, J. L. (2015). *Hernán Cortés*. Fondo de Cultura Económica.
- Pastor, B. (1983). *Discurso narrativo de la Conquista*. Ediciones Casa de las Américas.
- Pimentel, L. A. (2001). *El espacio en la ficción*. Siglo XXI.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1989). *Teoría del lenguaje literario*. Ediciones Cátedra.
- Sanchis Amat, V. M. (2014). La primera *laus urbs* occidental en América: la descripción de la ciudad de México-Tenochtitlán de Hernán Cortés. *Revista Historia Autónoma*, (5), 43-50.
- Todorov, T. (2010). *La conquista de América: el problema del otro*. Siglo XXI.
- Weckmann, L. (1996). *La herencia medieval de México*. Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México.
- Zambrana Ramírez, A. (2007). La retórica de las ciudades: descripción del paisaje urbano en la *Segunda carta de relación* de Hernán Cortés. *Hipertexto*, (6), 69-78.

Correo electrónico:
albertocortez2801@gmail.com

La Celestina:
narrativa de perdedores y gestión del conocimiento

The Celestine:
narrative of losers and knowledge management

Silvia Aguirre
Universidad Nacional de La Rioja

Recibido: 30 de enero de 2024
Aceptado: 10 de abril de 2024

Resumen

Este artículo se ocupa de indagar algunos temas que vertebran la construcción literaria de *La Celestina*. La hipótesis principal indica que las relaciones existentes entre los personajes de *La Celestina* configuran una narrativa de perdedores respaldada en la negativización de todos los elementos de la obra, fundamentalmente, la perspectiva negativa sobre la mujer, así como la mediación / gestión emprendida por Celestina mediante el uso de la palabra en situaciones concretas de enunciación. La importancia de la alcahueta reside en su capacidad de transgredir los límites espaciales y de acercar los mundos culturales disímiles mediante la aduana del conocimiento.

Palabras clave: Celestina, perdedores, narración, conocimiento

Abstract

This article explores some of the themes that underpin the literary construction of *La Celestina*. The main hypothesis indicates that the existing relationships between the characters of *La Celestina* configure a narrative of losers supported by the negativization of all elements of the work, fundamentally, the negative perspective on women, as well as the mediation / management undertaken by Celestina through the use of the word in concrete situations of enunciation. The importance of the pimp lies in her ability to transgress the spatial limits and to bring the dissimilar cultural worlds closer through the customs of knowledge.

Keywords: Celestina, losers, narrative, knowledge

Introducción

La literatura constituye un espacio humano elemental, cuyos temas y abordajes suscitan

problemas en torno a conflictos e intereses, por lo que puede aducirse que son los hombres quienes *hacen* y *se hacen* en la

literatura en búsqueda de *respuestas* históricas (Bourdieu, 2014, p. 269).

El medioevo constituyó un universo en permanente tensión atravesado por múltiples factores, entre ellos, el desarrollo asimétrico de la economía. En tanto las obras estéticas constituyen epifenómenos, como consecuencia del proceso de acumulación de renta, el contenido de ellas se analiza como *signo lingüístico histórico*, creado con una *finalidad específica* (Véliz, 2012).

La Celestina está inscripta en la transición entre el período medieval y moderno (Funes, 2019) por lo que la obra contiene aspectos vinculados a esos dos tramos. Este periodo, teñido por crisis virulentas, constituye una cisura que rasga el principio de unidad establecidos sobre el orden y la jerarquía en tanto elementos fundantes del principio de unidad social que dominó el mundo medieval (Maravall, 1977).

El hilo conductor de esta obra se revela en las *acciones* y *reacciones* manifestada en la singularidad de los personajes (Lida de Malkiel, 1977, p. 111). La hipótesis que guía este trabajo indica que las relaciones existentes entre los personajes de *La Celestina* configuran una narrativa de perdedores (Véliz, 2012) respaldada en la negativización de todos los elementos de la obra, fundamentalmente, la perspectiva negativa (Véliz, 2012) sobre la mujer y la mediación ejercida por Celestina mediante el uso de la palabra en situaciones concretas de enunciación (Bajtín; 2003; Bajtín, 2005; Voloshinov, 1992; Voloshinov y Bajtín, 1998; Voloshinov, 1997; Voloshinov, 1998). Todo lo

que se construye en la obra que nos ocupa es negativo. La negatividad es el factor que une la narración de los personajes perdedores (todos) y la percepción del conocimiento. El uso de la palabra, asimismo, adquiere connotaciones negativas, porque nadie cumple con lo que dice.

Un aspecto clave del periodo que nos ocupa tiene que ver con la consolidación de una poética con fines pedagógicos que intentan incidir en el comportamiento social. Es decir, de lo que se trata es de producir una literatura intencionada, con propósitos específicos, destinada a moldear la conducta de la sociedad.

La Celestina constituye una “expresión literaria del sentimiento burgués en la Baja Edad Media” (Romero, 2010, p. 216). Los siete siglos de expansión árabe, la caída de Constantinopla y el descubrimiento de América fueron los hitos que repercutieron en la cultura española y que se refractaron en sus producciones artísticas. España adoptó algunas prácticas para satisfacer necesidades inmediatas que derivaron en la distribución piramidal de la riqueza. Los sectores dominantes, constituidos por curas y nobles, perfeccionaron estas prácticas que contribuyeron a su sostén en la jerarquía social. El mayor problema de España es que no realizó el salto cualitativo esperado, pues sólo satisfizo las necesidades inmediatas de sus sectores dominantes.

La Celestina despliega la construcción social del error de manera colectiva e individual, ya que cada uno de los personajes comete errores que los conducen a *perder algo*: la

vida y los bienes. Los personajes poseen objetivos y características propias que en el desarrollo de sus acciones se enfrentan con actos y propósitos ajenos.

Modelos de mujer

Durante la Edad Media convivieron no sin tensión dos modelos diferentes de concepción de mundo: la cultura popular y la cultura nobiliaria. Un aspecto sobresaliente del periodo que nos ocupa son las diferentes concepciones políticas en torno a la mujer y su rol en la esfera social según el sector social al que pertenecieron y según los propósitos de quienes delineaban tales conceptualizaciones. Por otra parte, tanto la Iglesia católica como la influencia musulmana contribuyeron “a enaltecer la significación de la mujer” (Romero, 2010, p. 156) durante la Alta Edad Media.

La socialización de la lectoescritura trajo aparejada la difusión de un paradigma específico. En principio, sólo algunos miembros del clero sabían leer y escribir, por lo que la escritura no era una práctica extendida. Leer, en ese momento, era poder expresar oralmente la palabra escrita. La lectoescritura fue entendida como instrumento de preservación, como tecnología destinada a conservar el conocimiento, y como aspecto vital de la cultura en tanto aparato coercitivo. El paradigma de virtud femenino construido por el cristianismo entronizó la figura de la Virgen María, madre de Dios hecho hombre. La construcción de ese modelo exige sustraer a María del ámbito terrenal y elevarla al ámbito celestial. En cambio, el modelo de hombre

virtuoso estaba representado por la figura de Cristo. Esto puede constatarse en el auge y consolidación de una multitud de hagiografías o vidas de santos (Romero, 2010, p. 142) donde se exaltan esas virtudes: lealtad, honra, código caballeresco, entre otras. Sin embargo, en el ámbito de la cultura popular, la figura de la mujer adquirió visos libérrimos, mientras que la mujer de los sectores nobiliarios poseía un tipo de comportamiento más restringido. Para los sectores populares, la figura de la mujer cobró una relevancia inusitada (Deyermond, 2008i, p. 83) basada, en parte, en la división sexual del trabajo (Marx, 1974) ya que, el hecho de transcurrir más tiempo en el ámbito doméstico, la convirtió en agente activo en la transmisión del conocimiento. Esta posición se construyó como impugnación a la misoginia medieval predominante (Deyermond, 2008i, p.78). Las obras escritas constituyeron un vehículo de suma importancia para penetrar intramuros y propagar un régimen conceptual determinado. La idealización es el fundamento de toda esa negatividad, pues la virtud se encuentra por encima de todo, lo que derivó en la conformación de modelos de virtud maniqueos entre quienes cumplían esos requisitos y quienes no. En ese mundo dicotómico no hay una representación activa de lo popular, y si la hay es negativa, es decir, se trata de elementos residuales (Williams, 2009), sedimentos profundamente operativos en la construcción de la obra.

La figura de la mujer se reevalúa en términos dicotómicos, cuyo sostén teórico se edifica en

la mariología y la hagiografía, sostenidas sobre la virtud y el vicio.

La conformación y consolidación de una moral tiene como destinataria principal a la mujer de los sectores dominantes porque es la única que puede leer. De hecho, en *La Celestina*, antes de arrojarla desde la torre, Melibea le dice a Pleberio: “Algunas consolatorias palabras te diría antes de mi agradable fin, coligidas e sacadas de *aquellos antiguos libros, que tú por más aclarar mi ingenio me mandauas leer*” (Rojas, 1913, p. 164; el subrayado me pertenece).

La ficción literaria que se generaliza parte de un modelo femenino que, en parte, resemantiza la figura de la vestal. La virginidad, por otra parte, adquiere valores superlativos en términos de honra femenina. Básicamente, se trata de ficciones que carecen de anclaje en la realidad material ya que niegan y demonizan el uso de los cuerpos, la sexualidad misma. Si en la antigüedad clásica, la sexualidad aparecía como rasgo intrínseco de la humanidad –por ejemplo, en *El Satiricón* o en *El arte de amar*–, en la Edad Media, la censura domeña el cuerpo sujetado, a su vez, a preceptos morales.

El valor conferido a la mujer es solidario con las órdenes de caballería, con la orden de los hospitalarios (para proteger y asistir a los peregrinos hacia Tierra Santa) y con las órdenes monásticas (modelo jerarquizado de

orden social). Estos tres elementos constituyen un triángulo fundamental que da cuenta de la estructura social que apunta a sostener ese modelo de virtud, donde las vidas de los santos funcionan como paradigmas de conducta (Lida de Malkiel, 1977).

La cultura popular y la cultura nobiliaria se desarrollaron como dos universos disímiles. Mientras los sectores populares aseguraban la transmisión del conocimiento mediante el uso oral de la palabra, las clases nobiliarias y clericales consolidaron la producción y consumo de la poética escrita como consecuencia, en parte, de los momentos de ocio. La escritura, en manos de sacerdotes y copistas, garantizaba el “inmóvil estamentalismo” (Maravall, 1977, p. 36) que signó a la Edad Media.

Si bien la figura de la mujer aparecía en numerosas obras literarias, siempre lo hacía en términos de objeto (Funes, 2019, p. 61) y no como un sujeto activo, una voz femenina específica¹. Esto, por ejemplo, puede advertirse en la cosificación de Melibea realizada por Calisto, una vez que obtiene el cordón de su amada: Calisto la fetichiza hasta el punto de no diferenciar entre ella y un objeto suyo, por lo que la conducta masculina “es una forma extrema de una distorsión común entre gente cuya única función es comprar y consumir” (Deyermond, 2008i, p. 84)².

¹ Otro aspecto que contribuye a subrayar la construcción de la mujer como objeto o fenómeno pasivo tiene que ver con la aparición del halcón “ave de presa, símbolo de la caza de amor” (Baltanás, 2001, párrafo 19) en el primer aucto,

donde Calisto se posiciona como perseguidor activo, mientras ella adopta una posición pasiva. ² La actitud asumida por Calisto repone la “ley de gasto ostensible” (Maravall, 1977, p. 37), que expresa que, quienes poseen ciertos bienes,

La Iglesia construyó un modelo de mujer que tematiza la negatividad de ellas. Una de las confrontaciones culturales más potentes durante el medioevo se materializó en la división entre cultura nobiliaria y cultura popular. La literatura intentaba moldear un tipo de conducta ligada a la vida celestial representada por las figuras de Dios, la Virgen y los santos. El medioevo fue el periodo en el que se canonizaron más santos que en cualquier otra época. Por otra parte, no existieron santos procedentes del ámbito popular durante ese lapso.

Celestinas en la historia: disputas en torno a la autoría y el carácter peligroso de la posesión y transmisión del conocimiento femenino

Desde la publicación del primer ejemplar de esta obra tuvieron lugar una serie de disputas en torno a la autoría de la obra, así como por la indagación de la verdadera edición *princeps* (Severin, 1987, p. 12). Hasta el siglo XIX se publicó como anónima. Se trató de un caso atípico de transmisión cultural, ya que sus ediciones se multiplicaban (Alvar y Lucía Megías, p. 253). Las disputas también se sostuvieron en torno al nombre de la obra (Deyermond, 2008i, p. 75) y a las partes que se fueron añadiendo en las sucesivas ediciones (Rodríguez Puértolas, 1979, p. 176).

En la constitución estilística y formal de *La Celestina* se destacan la influencia de la

comedia romana, específicamente de las obras de Terencio (Lida de Malkiel, 1977, p. 64). Por otra parte, se acentúa el influjo de la biblioteca de Rojas: marcas de Petrarca, Ovidio, Apuleyo, Séneca, Esopo, el *Cancionero General*, Juan de Mena, Boccaccio, entre otros, así como la discusión en torno a la conversión y a la situación social donde emerge la obra (Rodríguez Puértolas, 1979, p. 177). Esos tres pilares –biblioteca, conversión religiosa y sociedad– son factores constructivos que inciden en la obra.

El personaje más importante es Celestina. Sabemos datos de ella antes de su ingreso a escena. La presencia de este tipo de personajes tiene que ver con la imposibilidad de las partes involucradas en la gestión de acercarse por sí mismas. Es por ello que Celestina debe entablar relaciones con ambas partes para vincular a las personas mediante su gestión. Ahora bien, ¿cuántas Celestinas hubo en la historia? Hay una figura femenina que actúa como nexo entre los amantes en las *Etimologías*, de San Isidoro, así como la consideración del alcahuete –femenino en el caso de Celestina– como equivalente de “mala consejera”, por ejemplo, en el *Diálogo entre el Amor y un Viejo* (Perea Rodríguez, 2017). En los inicios del siglo XV, Ferrer se quejaba de aquellos que mancillaban el espacio sacro de la Iglesia con sus gestiones alcahuetas (Perea Rodríguez, 2017). Por otra parte, el personaje de la alcahueta está emparentada a la falsa beguina del *Libro de*

deben manifestar expresamente el uso que hacen de ellos.

los enxiemplos del Conde Lucanor. Asimismo, hay una alcahueta en *El Libro de Buen Amor*, por lo que algunos críticos consideran que la obra de Rojas es una continuación tópica de aquella³.

La Celestina firmada y publicada por Rojas en 1499 ha sido retomada por otros autores en múltiples oportunidades. Por ejemplo, en las pinturas de Salus, así como en la puesta teatral llevada a cabo por Bastianes en 2015. La obra, además, fue llevada al cine por Vázquez Medel en 2001. Por otra parte, *Celestina* ha sido reescrita⁴ por varios autores: Azorín, quien inventa un nuevo final para esta obra; Álvaro Tato y Luis García Jambrina, quienes parten de continuaciones teatrales y la reescritura emprendida por Fernando Toro-Garland.

Siguiendo la hipótesis de Deyermond acerca de los posibles destinatarios de la obra atribuida a Rojas, “no sólo fue escrita dentro de un contexto universitario, sino que fue escrita para dicho entorno” (2008l, p. 120). La obra fue escrita para clérigos y nobles, aunque su fuente conceptual proviene de la cultura popular.

En el prólogo, Rojas advierte que la obra fue escrita “en reprehensión de los locos enamorados” (1913, p. 21) y para advertir sobre la fiabilidad endeble de las alcahuetas y de los criados. Por otra parte, es una obra que ha sido considerada simultáneamente como novela y obra teatral, o como novela dialogada que conlleva la imposibilidad de representarse debido a su extensión. Esta obra no fue elaborada para reproducirse en los teatros, no sólo porque en esa época no abundaban en Europa, sino porque, como señala Lida de Malkiel (1977), en el prólogo puede advertirse que “fue escrita para recitarse” (p. 80), lo que puede constatarse en la frase pronunciada por Sempronio ante su amo Calisto en el segundo auto: “lee mas adelante, buelue la hoja” (Rojas, 1913, p. 46). Sin embargo, el título es explícito: “tragicomedia”, como mezcla de tragedia (alusión al plano aristotélico, referido al tratamiento heroico de los grandes temas) y la comedia (que recupera elementos de lo popular o antiheroico y adhiere a lo cómico) (Maravall, 1977, p. 25)⁵.

El conocimiento femenino es peligroso en virtud de sus efectos y potencialidades. La misoginia medieval consideraba peligroso⁶

³ Existe, también, una relación conceptual con la pastora, ya que ambas no se localizan fijamente ni en el campo ni en la ciudad, ya que su movimiento es permanente. Otro vínculo entre ambas obras tiene que ver con la consideración del dinero como expresión material que encauza actos y deseos.

⁴ Otras versiones de *Celestina* fueron escritas por Alfonso Sastre en la Tragedia fantástica de la gitana *Celestina*. Cabe destacar la reescritura elaborada por Marta Mosquera quien en *Manifiesto de Celestina* (1995) trasladó la obra de Rojas al género fantástico (François, 2019, p. 80).

⁵ En estos términos, cabe enfatizar los comentarios vertidos por Snow (2017) –gran

estudioso de la obra que nos convoca–, quien señaló la factibilidad de realizar una nueva edición de la obra, restaurando su nombre primitivo: *Tragedia de Calisto y Melibea y de la puta vieja Celestina*. A *Celestina* le gusta que la llamen “puta”, tal como expresa Pármeno, uno de los criados de Calisto: “Si entre cient mugeres va e alguno dize: ¡puta vieja!, sin ningún empacho luego buelue la cabeça e responde con alegre cara” (Rojas, 1913, p. 35). Es decir, se trata de un sujeto que comienza a responder a ciertos juicios condenables.

⁶ Por ejemplo, las mujeres son percibidas como un factor negativo, expresado en las *Coplas*

que una mujer pudiera poseer ciertos conocimientos ya que, mediante ellos, contribuiría a desestabilizar el régimen. Saber usar la palabra en condiciones específicas de enunciación le otorga la posibilidad de funcionar como agente activo de la cultura.

El conocimiento de Celestina, en tanto se expresa como mercancía, está sujeto a las leyes de oferta y demanda. De hecho, la alcahueta, defendiéndose del vituperio iniciado por Sempronio, dice "*a quien no me quiere no le busco. De mi casa me vienen a sacar, en mi casa me ruegan*" (Rojas, 1913, p. 128; el subrayado me pertenece, S.A.). Es decir, ella no se acerca a los clientes si la parte interesada no está de acuerdo con la gestión. Este convulso periodo histórico permitió la emergencia de otras perspectivas en relación al conocimiento, donde se valoraban los saberes producidos y transmitidos entre mujeres, dando lugar a la creación de obras profanas que contradicen el modelo de virtud femenino. Esto, en parte, puede explicarse debido a que la Iglesia no poseía la autoridad dominante en algunos sectores, por lo que pudieron eludir la censura predominante sobre todo en los sacerdotes.

En la obra, Celestina revela a Pármeno que fue su madre, Claudina, quien le enseñó todo lo que sabe (y utiliza) en sus gestiones. La alcahueta revela a Pármeno un aspecto fundamental de su madre: su oficio de partera (Rojas, 1913, p. 83). Este oficio está emparentado a la postura de Sócrates sobre

su vínculo con el conocimiento, quien se consideraba "alumbrador del conocimiento" ya que su madre fue partera. La gestión de la palabra, así como las tratativas en torno al usufructo de los cuerpos ajenos también son actividades que pueden ser enseñadas, por lo tanto, transmitidas. La relación de Celestina con el conocimiento transmitido por Claudina y por la abuela de Elicia, inaugura dos problemas en torno al linaje: el del conocimiento mismo y el de la actitud del sujeto ante el conocimiento y lo desconocido. Los nobles tenían asegurada su importancia e impacto en la esfera social, mientras que otros actores –como Celestina y sus criados– no contaban con esa característica. Los personajes poseen objetivos: se trata de "criaturas singulares" (Lida de Malkiel, 1977, p. 97) con deseos individuales, y esto se corresponde con la emergencia del egoísmo burgués ya que "la fragmentación del sistema medieval va acompañada de la fragmentación de la persona" (Rodríguez Puértolas, 1979, p. 182). Entre los sectores dominantes y las clases populares hay una frontera tajante que sólo puede ser atravesada por un personaje como Celestina. Mientras los padres de Melibea se preocupan por el linaje, es decir, por la procedencia social, los demás no, sólo les importa satisfacer sus propósitos individuales. Los sectores dominantes pueden pensar en el futuro porque tienen sus necesidades básicas satisfechas, mientras que las clases populares más bien se

contra los vicios y deshonestidad de las mujeres (Perea Rodríguez, 2017).

preocupan por satisfacer sus necesidades inmediatas. El problema en torno al conocimiento tiene que ver con el “enfrentamiento del individuo con su ambiente social” (Rodríguez Puértolas, 1979, p. 177) y con la posesión del mismo.

La gestión del amor –otra forma de encauzar los vínculos sociales– se ejecuta mediante el uso de las palabras adecuadas: es por ello que Celestina detenta la aduana del conocimiento. Ese saber es *algo* susceptible de ser transmitido. En el aucto séptimo, por ejemplo, Celestina reprende a Elicia, de la siguiente manera:

¿Por qué tú no tomauas el aparejo, e començauas a hazer algo? Pues en aquellas tales te hauías de abezar e prouar, *de quantas vezes me lo as visto fazer*. Si no, ay te estarás toda tu vida, fecha bestia sin oficio ni renta. E quando seas de mi edad, llorarás la folgura de agora. Que la mocedad ociosa acarrea la vejez arrepentida e trabajosa. Hazíalo yo mejor, *quando tu abuela, que Dios aya, me mostraua este oficio: que a cabo de vn año, sabía más que ella* (Rojas, 1913, p. 89; el destacado me pertenece, S.A.).

De la cita se infiere que el conocimiento puede adquirirse mediante dos vías: la observación y los vínculos de amistad entablado con los adultos mayores.

Aduana, mediación, gestión

El problema principal de la obra de Rojas tiene que ver con las características específicas de Celestina, la mediadora, la promotora cultural (Abraham, 1992, p. 30), la que facilita, la que permuta y une mundos diferentes. La alcahueta es la medianera (Lida de Malkiel,

1977, p. 24), cuyo rol no estaba bien visto por la Iglesia porque la consideraba una devaluación de sus prácticas de control y vigilancia social.

Los rasgos de mediación entre dos partes probablemente provengan de la comedia elegíaca, ya que aparece “el medianero al servicio del enamorado” (Lida de Malkiel, 1977, p. 65). La comunicación aparece ligada, de manera irónica, al amor (Rodríguez Puértolas, 1979, p. 181). Adquirir la capacidad de entrar y salir de un espacio conlleva poseer una vida dividida, ya que los vínculos sociales que se tejen de un lado y de otro posibilita el uso de *máscaras*: si para los criados Celestina es una buena oportunidad de modificar su situación económica, para los sectores encumbrados ella encarna la peligrosidad porque gestiona relaciones y enmienda virginidades, entre otros trabajos. Es decir, se trata de un mundo escindido en el cual sólo Celestina sabe utilizar la palabra como herramienta necesaria para trasladarse de un lado al otro.

La gestión aparece porque emerge la oportunidad de hacerla, Celestina dice “por aquí anda el diablo aparejando oportunidad” (Rojas, 1913, p. 56), “pero el diablo trabaja a través de agentes humanos” (Deyermond, 2008j, p. 101). Sus mediaciones se realizan con intenciones similares, aunque con formas diferentes por tratarse de personajes tan diferentes como Melibea o Areúsa (Lida de Malkiel, 1977, pp. 94, 95).

Retomando la escisión entre cultura nobiliaria y cultura popular, la segunda sincretiza todo, por lo que tienden a funcionar de forma más

ejecutiva que los primeros. En este sentido, Celestina posee una “imaginación práctica” (Lida de Malkiel, 1977, p. 102) destinada a proteger sus acciones y que se adecua correctamente a la realidad vivida, y una “imaginación poética” (Lida de Malkiel, 1977, p. 102) que retoma elementos del pasado y del futuro y que suele jugar en contra de los intereses de la misma aduanera (Lida de Malkiel, 1977, p. 102). Sin embargo, los rasgos ficcionales de este segundo tipo de imaginación, por ejemplo, el recuerdo de su juventud perdida, predispone positivamente a Melibea, lo que contribuye a concretar su gestión (Lida de Malkiel, 1977, p. 102). Su imaginación práctica, por ejemplo, puede corroborarse teniendo en cuenta que fue ella misma quien convenció a Parmeno de su lugar en la escala social, lo que contribuyó a domesticar su anterior rebeldía para ponerlo de su lado.

Ahora bien, con respecto a la dicotomía loco amor (o mal amor) / buen amor (de filiación religiosa, vínculo consagrado a Dios, la Virgen y los santos) constituyeron dos “esferas irreconciliables” (Baltanás, 2001, párrafo 97) ligados a la confrontación entre lo sensual y lo espiritual.

La obra de Rojas exhibe “la trayectoria del amor desbaratado en su propio curso” (Lida de Malkiel, 1977, p. 63). El planteo pesimista de la obra (Lida de Malkiel, 1977, p. 63) está anclado, por un lado, en el cruce entre literatura y didáctica, y por otro, la percepción de mundo desordenado, cuyas coordenadas anteriores –las que fijaban el orden jerárquico del mundo– fundan el “determinismo

pesimista del mundo” (Maravall, 1977, p. 29) ante la emergencia de una rudimentaria clase burguesa. Esta visión de los hechos se sustenta en la construcción y caracterización del error que conduce a los personajes a perder, ya que, si en épocas pretéritas, el orden y causa del mundo eran atribuidas a Dios, en estas circunstancias, en cambio, son los hombres quienes aciertan y se equivocan (Rodríguez Puértolas, 1979, p. 184). Casi todos ellos cometen errores de cálculos en torno a sus propias acciones y a las ejecutadas por los demás. El error de percepción es colectivo, pero se realiza de forma individual. Se conjuga tanto la evaluación incorrecta de los hechos como la malicia y propósitos individuales de los actores que se mantienen en silencio.

Si bien el amor ilícito entre los amantes constituye el cimiento de la obra, “el amor es un producto artificial” (Abraham, 1992, p. 28), es decir, no es un factor natural, dado, sino que se trata de una relación *inventada* entre los amantes y tercerizada gracias a la mediación ejercida por la alcahueta, figura indispensable de este triángulo. Por otra parte, “el verdadero amor también se compone de simulacros, por eso es necesario inventar escenas” (Abraham, 1992, p. 29), o motivos, como, por ejemplo, cuando Celestina inventa el dolor de muelas de Calisto para lograr que Melibea le entregue una oración como prenda de amor. Los amantes están presa del binomio constitutivo de la burguesía: ser/parecer. Es por ello que necesitan de la simulación y del invento, acciones realizadas

con el propósito de disfrazar los hechos articulados por los personajes.

No debe perderse de vista que en el centro de la relación Calisto-Melibea “es el resultado de una transacción comercial” (Deyermond, 2008h, p.69). No obstante, aunque la base tenga que ver con la gestión emprendida por Celestina, el tratamiento entre los amantes se realiza según los parámetros del amor cortés con el propósito de criticarlos (Matamoro, 2014, pp. 69, 70).

Amor, apariencias, locura y ceguera

Rojas postula la confrontación entre *ver* y *no ver*. El amor produce ceguera en quien posee ese sentimiento. Esto puede identificarse cuando Pármeno intenta mostrarle a su amo quien es verdaderamente Celestina, exhortándolo a “quitarse ha el velo de la ceguera” (Rojas, 1913, p. 48). La disputa en torno a la percepción de los hechos instaura la pregunta acerca de la legitimidad de lo visto, es decir, ¿quiénes observan de forma más ajustada la realidad? Las apariencias, parece sugerir Rojas, engañan. Muestra de ello es el parlamento de Areusa en el aucto noveno, donde manifiesta que Melibea “todo el año se está encerrada con mudas de mill suziedades” (Rojas, 1913, p. 100), mientras que Calisto advierte la perfección en ella ya que carece de una mirada objetiva sobre el objeto amado. Una vez que Calisto tiene el cordón de Melibea en sus manos se advierte otra fase de su “visión distorsionada” (Deyermond, 2008i, p. 84), cuando manosea el objeto como si fuera el cuerpo de su amada, cosificándolo (Deyermond, 2008i, p. 84). Rojas destrona

(Bajtín, 1992) el concepto de amor cortés para transformar las personas en objetos con valor de cambio y de uso (Marx, 2014). El objeto aparece como “concesión simbólica de su cuerpo [es decir, en términos de] anuncio y promesa de su rendición” (Baltanás, 2001, párrafo 41). Calisto expresa “su fisonomía de soñador solitario, en eterno desajuste con la realidad” (Lida de Malkiel, 1977, p. 99). Los hechos expresan la hipocresía de los sectores dominantes, donde la expresión de la sexualidad activa antes de contraer matrimonio tiene que ver con “subvertir la respetabilidad de la clase ociosa” (Deyermond, 2008i, p. 78) construida en torno a prejuicios sexuales y a “la propiedad de los bienes” (Maravall, 1977, p. 32). Los otros poseen el valor de cosas, de bienes, de objetos cuyo valor se coteja con otro o con lo ausente.

Otro aspecto relevante tiene que ver con la mirada de Celestina sobre el desarrollo de los hechos. Sempronio explica que la fundamentación de los negocios –y de la percepción– de Celestina está sostenida en la carestía padecida: “la necesidad e pobreza, la hambre. Que no ay mejor maestra en el mundo, no ay mejor despertadora e aviadora de ingenios” (Rojas, 1913, p. 99).

Cada uno de los personajes posee una ceguera específica. Los enamorados no quieren ver ni oír razones. La ceguera de Calisto no es total, sino parcial, porque entiende que las acciones delictivas cometidas por sus criados se vinculan estrechamente con su honor relacionado a su status de señor (Maravall, 1977, p. 55). Del

mismo modo en que los amantes no escatiman en riesgos para concretar las citas, los padres de Melibea *no ven* lo que ocurre en su propia casa.

Triángulos y servicios

Este apartado está apuntalado por la siguiente pregunta: ¿qué composición de fuerzas se plantean en la relación entre el conocimiento de Celestina, la necesidad de Calisto y los criados de la aduanera?

Las características libérrimas de los sectores populares se convirtieron en un problema político y económico para los sectores dominantes, por lo que los segundos intentaron modelar la conducta de los primeros en virtud de que esa clase superior “determina los valores que a las demás corresponden y los que ella misma se atribuye y monopoliza” (Maravall, 1972, p. 24).

Los personajes que aparecen en la obra poseen motivos específicos (Lida de Malkiel, 1977, p. 96) que gobiernan sus acciones. Celestina constituye una asociación ilícita con los criados Pármeno y Sempronio. La alcahueta vende su fuerza de trabajo a quien lo requiera y posea dinero para pagarlo (Fernández Álvarez, 2002, p. 210). De esto deriva la figura del triángulo donde los personajes están unidos por el dinero, ya que “el servicio se paga con dinero, y el dinero asegura el servicio continuo” (Deyermond, 2008e, p. 40). El dinero fue el “arma de combate, y fue también uno de los mejores instrumentos de expresión” (Romero, 2010, p. 158) de la burguesía emergente. Los nuevos ricos son los grandes burgueses que

introducirán grandes cambios en la estructura social, ya que “la base de su “status” no será la nobleza tradicional, con su rígido código de moral caballeresca, sino la riqueza” (Maravall, 1977, p. 32).

Celestina pertenece a los sectores bajos de la sociedad –pero conoció épocas más benevolentes que su presente de carestía– y Calisto está determinado por su propia condición. El amante es nieto de esa mano de obra desocupada compuesta por comerciantes que han multiplicado su renta. Melibea también es hija de alguien que ya produjo dinero.

Los movimientos de los criados oscilan entre dos polos: quienes aprueban la relación entre Melibea y Calixto (porque recibirán algo a cambio por parte de Celestina) y quienes no (porque se adscriben al paradigma de virtud que dominaba la época). Un factor indispensable inmiscuido en el modo de percepción de la aduanera tiene que ver con la necesidad padecida y el caudal de experiencia recabada en su vida. Sin embargo, esa experiencia no es inefable: su capacidad perceptiva, instalada sobre la codicia, muestra un corto alcance debido a que no advierte que, una vez que logra poner a Pármeno de su parte en el negocio, ese mismo gesto será el inicio de su propia caída. La corrupción de Pármeno deriva en el crimen de la alcahueta.

Las figuras de los criados también inciden en la construcción social del error y adscriben a la misoginia de la época, pues, por ejemplo, Sempronio expresa que las mujeres presentan un cúmulo de defectos en tanto

aspectos específicamente femeninos, caracterizados de forma negativa, que, entre otras cosas, exaltan la relación de las mujeres con la persuasión y la brujería. Además, el criado fundamenta su razonamiento citando a Salomón, Séneca y Aristóteles. Según Tomás de Aquino, la mujer constituía un elemento fijado según los parámetros de la iglesia. Mientras que, para el aristotelismo, si la mujer ascendía se trastocaba el modelo cultural vigente, cuyo orden social se basaba en la dominación de ellas.

La alcahueta desestima la división social del trabajo que reduce a la mujer al ámbito doméstico, al cuidado de niños y ancianos. Celestina, en cambio, se mueve por el espacio semi urbano y puede ingresar a las casas de sectores adinerados para realizar la gestión correspondiente. Una de las características de Celestina y de los criados –rasgo concomitante a la clase social de la cual proceden– es el dinamismo, la movilidad. En cambio, Melibea, hija de Pleberio, un constructor de navíos en ascenso, es, según Alisa, su madre, su “guardada hija” (Rojas, 1913, p. 146). El contrapunto se establece entre los espacios por los que circulan los personajes: mientras los criados y la alcahueta pueden moverse por diversos lugares de la ciudad, las clases poderosas están encerradas en sus torres. De hecho, la oposición entre los modos de apropiarse del espacio y las formas de moverse en él, así como el uso de las edificaciones donde transcurre sus vidas, también obedecen a la clase social de la cual procede cada personaje. Celestina puede introducirse en las

casas de los sectores dominantes gracias al negocio lícito que consiste en la venta de “hilado (), así como gorgueras, garuines, franjas, rodeos, tenazuelas, alcohol, aluayalde e solimán, hasta agujas e alfileres” (Rojas, 1913, p. 52). Celestina juega *adentro y afuera*, poniendo en juego el peso social superlativo de sus oficios, así como su capacidad de adaptación (Snow, 2017).

Los amantes “son hijos de una clase que trabajó () en acumular fortuna (). Sus costumbres, sus sentimientos, su conducta entera, vienen condicionados por la posesión heredada, no ganada, de ricos patrimonios” (Maravall, 1977, p. 38). Celestina posee múltiples oficios: elabora cosméticos, recicla virginidades y gestiona relaciones, por lo que “tiene una base económica variada y moderadamente compleja que está relacionada de diversas formas con la economía de la macrosociedad masculina dentro de la cual está establecida” (Deyermond, 2008h, p. 64).

Celestina siempre está en el medio, entre los criados y entre los sectores poderosos que desean prodigarse amor. La pertenencia a una determinada clase social de cada uno de los personajes repercute en la realización de estos vínculos que están movidos por intereses específicos, por lo que, en su desarrollo, se tejen y disuelven lazos sociales que dependen de la efectividad de las gestiones emprendidas por la alcahueta y que redundan en la acumulación de valor por parte de ella. Los vínculos entre las partes involucradas en este triángulo se producen

mediante “acuerdos circunstanciales, con fines específicos” (Funes, 2019, p. 66).

Otra característica del triángulo formado entre Celestina, los criados y los amantes tiene que ver con la disputa erigida en torno a *ser* y *parecer*. Los personajes son bifrontes. Melibea debe fingir ser la hija guardada – según la perspectiva materna–, aunque tuvo relaciones sexuales con Calisto; Celestina, que puede traspasar las puertas usando su palabra y sus múltiples oficios; los criados, que aparentan ser fieles pero, en realidad, están movidos por intereses egoístas ya que funcionan de manera autónoma (Lida de Malkiel, 1977, p. 66); Lucrecia, la criada de Melibea, es fiel a su ama (Lida de Malkiel, 1977, p. 93) –por lo que adscribe al modelo de criado dominante en la Edad Media– e infiel a los padres de su ama.

Las posturas opuestas y hasta contradictorias subrayan “la visión pesimista del mundo como caótica lucha” (Lida de Malkiel, 1977, p. 108). Todos los personajes que intervienen en la obra configuran una narrativa de perdedores fundada en torno a objetos, propósitos y sujetos sustraídos. Esa narrativa, además, se sostiene en la falta –la pérdida inevitable– “de sentido del honor” (Maravall, 1977, p. 54) que ronda a casi todos los personajes. Los perdedores poseen ciertas expectativas sobre sus acciones que, en el transcurso de la obra, se desarrollan de otra manera. Por ejemplo, Melibea, al ceder al amor de Calisto, pierde el control de sus sentimientos y de su cuerpo; Celestina, pese a su experiencia como figura de intercesión entre los vínculos, también

pierde el control y cede ante su avaricia (Deyermond, 2008c, p. 31).

La disputa entre *ser* y *parecer* también afecta a los sectores nobiliarios y clericales, quienes construían su posición social de acuerdo con un patrón específico de comportamiento social. Deyermond explica que la distancia entre el burdel y los conventos no era tan amplia como solía pensarse (2008h, p. 61). Esto, en parte, demuestra el carácter hipócrita de los sectores dominantes, quienes mantienen en silencio algunas de sus prácticas y, por otra, exhiben el cinismo latente que subyace en algunas de sus acciones. La confrontación entre *ser* y *parecer*, asimismo, se tematiza en la procedencia social de los personajes. Los únicos personajes de clase alta son Calisto, Melibea y los padres de ella. El resto pertenece a los sectores populares. La asociación entre Celestina, Sempronio y Parmeno es ilícita: se vinculan por necesidad, para obtener algún rédito.

La discusión entre los ejes *ser* y *aparecer* también se encauzan en el triángulo formado por el dinero, el intercambio y la sexualidad. Esta última constituía la base económica de la ciudad donde transcurre la obra (Deyermond, 2008e, p. 40). La posesión de bienes por parte de los personajes es asimétrica: mientras Pleberio acrecentó su patrimonio, el de Celestina declinó (Snow, 2017). Pleberio representa al nuevo rico sobre el que recaen las discusiones sobre “su posición predominante en la sociedad” (Maravall, 1977, p. 90). La gestión implica la transformación de voluntades ajenas: la de Melibea, la de Elicia

respecto a Pármeno. El intercambio, además, está vinculado a la fundamentación económica de las relaciones sociales. Celestina anota los nacimientos de las niñas en un registro personal al que denomina red, lo que constituye una metáfora sugestiva sobre los negocios (Deyermond, 2008c, p. 27).

El uso de la palabra en situaciones concretas de enunciación, así como el uso de los bienes y el dinero son algunas de las bases sobre las que se construye la gestión de la alcahueta. El amor “es tan comunicable como dinero” (Maravall, 1977, p. 68). Es decir, son objetos que adquieren una funcionalidad específica en su intercambio. La comunicación misma es intercambio y allí está el núcleo de la cuestión. Sobre la relación entre palabras y dinero, Maravall expresa que “el dinero es lo que se busca, es lo que se emplea en las relaciones de dar y tomar, es lo que funciona como medida para valorar bienes” (Maravall, 1977, p. 68). El nexos que vincula a las palabras con los objetos tiene que ver con la instrumentalización de ambos componentes, así como con el hecho de que son productos creados por el hombre en circunstancias específicas. El uso de los objetos coadyuva a conquistar determinados propósitos: Celestina es el puente entre los amantes; el hilado es la *philocaptio* –cuyo propósito es “captar la voluntad de Melibea” (Russell, 1978, p. 243)–, el vínculo entre el negocio de Celestina, la posibilidad de torcer una conducta mediante la apelación a Plutón/Satanás (Russell, 1978, p. 260) y las acciones de Melibea. Sin embargo, el hecho

de que palabra y dinero funcionen de manera semejante, no significa que las gestiones se resuelvan exitosamente: en *La Celestina*, las comunicaciones se frustran desde el principio (Rodríguez Puértolas, 1979, p. 181) en el reparto estamental del amor (Maravall, 1977, p. 108). En relación a la brujería –es decir, la invocación a Plutón, harpías, hidras, furias, sumado al papel escrito con sangre de murciélago y aceite de serpiente–, el resultado favorable de la petición se manifiesta en el cuerpo de Melibea, siente los efectos de la mordedura de serpiente en el cuerpo (Russell, 1978, p. 260). Otra vez aparece la figura del triángulo, pues la serpiente, por un lado, está asociada a la tentación de Eva ocurrida en el Paraíso; y, por otro, la transformación de Melibea está emparentada a la figura de Melusine, quien fue castigada con la transformación de su cuerpo por vengarse de su padre. El castigo de Melusine consistió en que, todos los sábados, la mitad inferior de su cuerpo, desde el ombligo hacia los pies, adoptaba la forma de una serpiente. Esta es, suscitadamente, la visión del cuerpo y la sexualidad que gobernó la Edad Media: *Eros* y *psikey*, par dicotómico procedente de la concepción platónica, dividía el cuerpo según esos parámetros. Mientras *psikey* tenía que ver con el razonamiento, poniendo énfasis en la cabeza, *eros*, Dios ciego, con el arco en la mano, arroja sus flechas sobre los amantes y gobierna las partes bajas del cuerpo referidas a la sexualidad.

El binomio *ser / parecer* se posiciona, además, sobre las invenciones de Celestina. La alcahueta usa poco la verdad. Un momento

clave en la obra es cuando Celestina, con el propósito de sentar las bases de la gestión que ligue a Calisto con Melibea, inventa que Calisto está aquejado por un dolor de muelas. Celestina usa relativamente poco la verdad. Sólo es honesta cuando se refiere a ciertas características de su oficio y de su pasado. La alcahueta miente para realizar sus transacciones. Ahora bien, ¿cuál es el rol de la verdad en esta obra? Si bien la gestión de la palabra y uso pueden no coincidir con lo que efectivamente ocurrió, por lo que “se convierte en instrumento de confusión y de engaño” (Rodríguez Puértolas, 1979, p. 180). Al respecto, Calisto se pregunta “¿Adónde ay verdad? ¿Quién carece de engaño? ¿Adónde no moran falsarios? ¿Quién es claro enemigo? ¿Quién es verdadero amigo?” (Rojas, 1913, p. 121). La relación entre el uso de la palabra por la parte de la alcahueta y lo que verdaderamente acontece es un vínculo complejo motivado, principalmente, por el interés.

Un punto de inflexión destacado es la percepción de Calisto de su amada Melibea. Deudora de los tópicos del amor cortés, Calisto diviniza a su amada: “Melibeo so e a Melibea adoro e en Melibea creo e a Melibea amo” (Rojas, 1913, p. 26). Esta consideración de la amada como deidad suplanta la dupla vasallo – señor (Funes, 2019, p. 60) en tanto exalta su “superioridad teológica” (Lida de Malkiel, 1977, p. 101), características propias del amor cortés (Matamoro, 2014, p. 70).

Un aspecto de sumo interés ligado a la construcción del error y a la percepción de la realidad tiene que ver con las esperanzas de

los criados Pármemo y Sempronio en el probable botín que Celestina podría obtener mediante la gestión efectuada entre Calisto y Melibea. A medida que la alcahueta actúa para acercar a los amantes, Calisto le entrega objetos que condensan el valor de dichas acciones como forma de pago. Un dato no menor es la información que Pármemo sabe de la alcahueta. Al comienzo de la obra, Celestina lo persuade porque él estorba en el negocio que mantiene con Calisto y Sempronio. Recordemos, en este punto, que Sempronio es el nexo que vincula a Celestina con Calisto ya que, al comienzo de la obra, es él quien menciona las dotes de la alcahueta:

Días ha grandes que conosco en fin desta vezindad vna vieja barbuda, que se dize Celestina, hechicera, astuta, sagaz en quantas maldades ay. Entiendo que passan de cinco mill virgos los que se han hecho e deshecho por su autoridad en esta cibdad. A las duras peñas promouera e prouocará a luxuria, si quiere (Rojas, 1913, p. 31).

Con el propósito de persuadir a Pármemo, Celestina inventa una historia de herencias, donde el oro y la plata serían bienes custodiados y entregados por ella en el futuro, es decir, seduce al criado mediante el dinero. Se trata de una treta inventada por Celestina, ya que supone que el éxito de sus gestiones depende de despertar la codicia de Pármemo (Deyermond, 2008k, p. 108). Otra táctica utilizada para seducirlo tiene que ver con la promesa de su intercesión para conseguir los favores sexuales de Areusa (Deyermond, 2008k, p. 108). Finalmente, Pármemo cae en las redes de Celestina, pero no por los

argumentos mencionados por ella, sino por el maltrato y desconsideración de Calisto. Pármeno está resentido con su amo y decide actuar en consecuencia (Deyermond, 2008k, p. 109). Celestina yerra en cuanto a que, en relación a su vínculo con Parmeno, “no ha sustituido para con Calisto por una nueva lealtad para con ella misma” (Deyermond, 2008k, p. 109).

La codicia obtura la consideración objetiva de los hechos por parte de Celestina. La alcahueta no prevé que sus cómplices, “unidos por su mediación, se concertarán contra ella” (Lida de Malkiel, 1977, p. 92). Los criados sospechan al final que Celestina no compartirá proporcionalmente el botín y esto pone en marcha “el mecanismo de causa y efecto” (Rodríguez Puértolas, 1979, p. 183) que conduce a la muerte a la alcahueta, los criados y los amantes. El perfil de los criados de Calisto evoca la figura de “mercenarios, gentes alquiladas, cuyos derechos y obligaciones derivan de una relación económica y terminan con ésta” (Maravall, 1977, p. 92). La cadena es la propulsora de la venganza de los criados. Esto también incide en la construcción del error, ya que Calisto pretendía entregarle un manto, pero, debido a las palabras de su criado, acrecentó la entrega (Lida de Malkiel, 1977, p. 92). Celestina, codiciosa, no quiso compartir. La codicia, justamente, puede ser comprendida como *hybris*, ya que la avidez de la alcahueta

desata la venganza de los criados. La mala gestión de la codicia por parte de Celestina la conduce a la ruina. Se dan cierto “fenómeno de contagio” (Maravall, 1977, p. 80) entre los amos y los criados, pues los segundos adoptan como propias actitudes de los primeros.⁷ En estos términos, podría especularse sobre cierta literatura emergente, como consecuencia de procesos sociales que inciden en la elaboración de la obra (Maravall, 1972, pp. 26, 27). De hecho, hay tal grado de relación entre amos y criados, que el único vínculo de fidelidad estrecha se observa en la relación entre Melibea y Lucrecia. En esta época, los criados sienten rencor contra su amo, así como poseen propósitos egoístas – que se traduce en infidelidad respecto a su amo.

Conclusión

La literatura constituye un espacio humano elemental, cuyos temas suelen estar atravesados por problemas suscitados en torno a conflictos e intereses derivados de los actores intervinientes en ella.

La Edad Media no fue un periodo histórico oscuro (Véliz, 2012), sino una etapa donde advino la riqueza del cruce de perspectivas derivadas de la división tajante entre la cultura nobiliaria y clerical y la cultura popular. Los humanistas del Renacimiento fueron los responsables de la adjetivación de esta etapa en términos de oscuridad. Los nobles fueron

⁷ De hecho, los criados discuten brevemente acerca de si es valioso arriesgar la vida por su amo. Concluyen en que no deberían asumir las consecuencias de esa posición, cuyo gesto aparece como rasgo emparentado al Soldado

Fanfarrón (Maravall, 1977, p. 93). Por otra parte, la actitud que asumen los criados tiene que ver “con la crisis de la sociedad señorial del siglo XV” (Maravall, 1977, p. 102).

una clase social profundamente contradictoria cuya preocupación por controlar el desarrollo libérrimo de lo que ocurría en el ámbito popular derivó en la consolidación de una literatura con propósitos didácticos. La cultura popular constituyó una fuente conceptual inagotable para la construcción de las obras literarias. En ese sentido, los sectores dominantes se preocuparon especialmente por controlar la emergencia de novedades procedentes de aquel campo cultural, sostenido en la plasticidad de sus materiales. La complejidad de los tiempos vividos es elaborada, refractada (Bajtín; Voloshinov), examinada y propagada por quienes deciden cristalizar una determinada visión de mundo, una mirada que escoge una serie de elementos funcionales al propósito del autor. Es, en ese sentido, que la cultura popular adquiere matices negativos en virtud de su búsqueda de aspectos funcionales. En la Baja Edad Media se dieron prácticas sociales y económicas más complejas. El personaje de la alcahueta fue radicalmente importante para sociedad de la época “que por su propia estructura la temía y la necesitaba” (Fernández Álvarez, 2002, p. 202). Otro de los temas que atraviesan el periodo abordado exhibe la importancia superlativa de las mujeres, en cuya labor –a contrapelo de lo estipulado por las clases dominantes– sobrevivían prácticas paganas. Hubo muchas celestinas en la época (Fernández Álvarez, 2002, p. 120). El personaje de la alcahueta en la obra de Rojas es un sujeto de conocimiento depositario de sabiduría ancestral transmitida, en este caso, por Claudina, madre de

Pármemo. Celestina configura una aduana de conocimientos que, en su desarrollo y ejecución, admite operaciones de pasaje porque es la gran abridora de puertas que, en su constitución tópica, alberga relaciones con la cultura clásica y con el universo cultural árabe. Sus habilidades le permiten ingresar a ámbitos contrarios a los de su procedencia. ¿Cuál es el precio de saber? El conocimiento de Celestina, así como su rol de intermediaria le permite funcionar como tercerizadora de servicios, pese a que la Iglesia reprobaba este tipo de prácticas. Celestina se adapta porque necesita trabajar como medio de subsistencia, pero su conocimiento la coloca como sujeto peligroso para los sectores dominantes. Es por ello que la obra termina con el crimen de Celestina, las muertes de Sempronio y Pármemo, la caída de Calisto como “motivo iconográfico de la Edad Media” (Deyermond, 2008d, p. 36), el suicidio de Melibea y el lamento desolado de Pleberio –como “dolor individual” (Lida de Malkiel, 1977, p. 25)– ante la muerte de su hija, ya que ella era la destinataria de sus bienes, que son entendidos como objetos motivados por la trascendencia, es decir, por la prolongación de su uso y acrecentamiento. El final de la obra conjuga afecto y economía, donde el dolor de este padre que pierde a su hija da cuenta del tono de “amarga melancolía” (Huizinga, 1982, p. 46) en torno al fin de la Edad Media. Las pérdidas sufridas por los personajes pueden funcionar como advertencia o impronta moralizante en virtud de que exhibe lo que le puede llegar a ocurrir

a alguien que utiliza los servicios de las alcahuetas.

La construcción del modelo de virtud femenino exige sustraer a María del ámbito terrenal y elevarla al ámbito celestial. En ese sentido, la relación amorosa entre Calisto y Melibea parodia el amor cortés, en virtud de que “la relación del enamorado con su dama resulta de la proyección del lazo feudal en el ámbito del amor” (Funes, 2019, p. 59).

En *La Celestina* todo tiene que ver con perder. Y esas pérdidas adquieren una relación de equivalencia con lo que, paradójicamente, se obtiene: Melibea, al ceder al amor de Calisto, pierde el control de sus sentimientos y de su cuerpo; Celestina, pese a su experiencia como figura de intercesión entre los vínculos, también pierde el control y cede ante su avaricia (Deyermond, 2008c, p. 31). La obra de Rojas configura una máquina negativa donde de manifiesto que el amor divulgado posee corta duración (Abraham, 1992, p. 23). Los criados ocupan roles muy importantes en la obra. Mientras en los inicios del periodo medieval las relaciones de vasallaje estaban sostenidas sobre la fidelidad extrema hacia el señor feudal, en esta etapa, los criados poseen propósitos propios, distanciados de los enunciados por su amo, ya que “tienen vida plena e independiente” (Lida de Malkiel, 1977, p. 25) –o como dice Rodríguez Puértolas, “conciencia de sí mismos” (1979, p. 177)–, donde “los deberes mutuos son sustituidos por el dinero” (Deyermond, 2008e, p. 40). En realidad, el dinero garantiza el servicio, “pero no la fidelidad” (Deyermond, 2008e, p. 40). La relación entre los amos y

criados y viceversa cobran una “definida significación social” (Maravall, 1972, p. 24) que, en parte, se sustenta en la dicotomía ser / parecer que, según Rodríguez Puértolas, tiene que ver con la diferencia existente entre *querer ser* (los deseos de un individuo) y el *tener que ser* de algún modo (1979, p. 177). Este binomio se expresa en la conducta de los criados en virtud de que el segundo componente, *tener que ser*, es el que posibilita que el individuo sobreviva (Rodríguez Puértolas, 1979, p. 179).

Celestina fue un personaje representativo que pudo cruzar de un lado a otro y cuyo desparpajo le permitió el ingreso a la casa de Melibea (Fernández Álvarez, 2002, p. 201). La alcahueta, en tanto promotora cultura de la época (Abraham, 1992, p. 30), posee la capacidad de unir mundos disimiles: lo oculto con lo que yace en la superficie, la noche y el adentro de las casas, con el bullicio callejero, el mundo de la pasión dominado por el imperio arbitrario de la naturaleza con el mundo ordenado de la constrictión sancionado por la prédica pedagógica de los sectores dominantes. La experiencia de la alcahueta consigue resolver situaciones inesperadas y comprometidas. Sin embargo, eso no impide que la relación entre Calisto y Melibea acabe mal porque inició en un marco de ilegalidad, de conflicto humanos cuyos intereses en pugna de se resuelven de manera poco feliz. La literatura española es eminentemente realista (Lida de Malkiel, 1977, p. 26). En esta obra, la alcahueta, los criados y prostitutas son fenómenos procedentes de la calle. Es significativo que los malos, en esta historia,

son los que tienen peso el peso suficiente como para interpelar a las clases dominantes y sus privilegios. Cabe destacar que, mientras Pleberio llora la muerte de su hija, señala que mejor hubiera sido que muera él, que tiene sesenta años; Celestina también tiene sesenta años cuando Sempronio y Pármeno la asesinan. La pertenencia a una clase social en particular permite comprender estas muertes de diferentes maneras porque todo lo que se construye en *La Celestina* es negativo. En esta narrativa caracterizada por perdedores no hay redención posible – excepto quizás para los sectores populares, en virtud de que la casa de Celestina muestra signos de regeneración (Deyermond, 2008h, p. 67; Deyermond, 2008i, p. 83) cuando Elicia se hace cargo– debido a que se trató de unir dos mundos inasibles. La casa de Pleberio queda en ruinas, pero la de Celestina, pese a su precariedad, se revitaliza en manos de las prostitutas Areusa y Elicia. En la obra, todo sale mal porque hay una serie de mentiras, de tergiversaciones, de errores que impactan en las definiciones de la gestión. Si Celestina mintió sobre el dolor de muelas para acercarse a Melibea, ese, junto a otros errores, constituyen pequeños mojones que adelantan la derrota de todos los personajes. El amor fue definido como lazo, red, trampa. Pleberio utiliza las mismas palabras para dar cuenta de los hechos que acaecen en una vida.

Referencias

- Abraham, T. (1992). *La guerra del amor*. Buenos Aires: Planeta
- Alvar, C. y Lucía Megías, J. M. (1992). *Diccionario filológico de literatura medieval española. Textos y transmisión*. Madrid: Castalia
- Baltanás, E. (2001). El matrimonio imposible de Calisto y Melibea (notas a un enigma). *Lemir*. N°5. Recuperado de <https://parnaseo.uv.es/lemir/revista/revista5/calisto/baltanas.htm> [último acceso 26/08/2023]
- Bajtín, M. M. (1990). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Trad. J. Forcat y C. Conroy. Madrid: Alianza Universidad
- Bajtín, M. M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Trad. Tatiana Bubnova. México: Fondo de Cultura Económica
- Bajtín, M. M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Traduc. Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (2014). Cuestiones sobre el arte a partir de una escuela cuestionada. *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura*. Trad. A. Gutiérrez. Buenos Aires: Siglo XXI
- Cátedra, P. (1989). *Amor y pedagogía en la Edad Media. Estudios de doctrina amorosa y práctica literaria*. Ediciones Universidad de Salamanca: Salamanca.
- Deyermond, A. (2008c). Hilado-cordón-cadena: equivalencia simbólica en *La Celestina*. *Medievalia*. N°40. Universidad Nacional Autónoma de México: México. Pp.27, 32.
- Deyermond, A. (2008d). “¡Muerto soy! ¡Confesión!”: *Celestina* y el arrepentimiento a última hora. *Medievalia*. N°40. Universidad Nacional Autónoma de México: México. Pp.33, 38.
- Deyermond, A. (2008e). Divisiones socioeconómicas, nexos sexuales: la sociedad de *Celestina*. *Medievalia*. N° 40. Universidad Nacional Autónoma de México: México, pp.39, 44.
- Deyermond, A. (2008h). Las sociedades femeninas en *La Celestina*. *Medievalia*. N°40. Universidad Nacional Autónoma de México: México
- Deyermond, A. (2008i). Hacia una lectura feminista de *La Celestina*. *Medievalia*. N°40. Universidad Nacional Autónoma de México: México. Pp. 74-85
- Deyermond, A. (2008j). ¿Cuántas hermanas tenía *Celestina*? Las funciones de los personajes invisibles. *Medievalia*. N°40. Universidad Nacional Autónoma de México: México. Pp.96-104
- Deyermond, A. (2008k). Motivación sencilla y motivación doble en *La Celestina*. *Medievalia*. N°40. Universidad Nacional Autónoma de México: México. Pp.105-111.
- Deyermond, A. (2008l). Lectores en, lectores de, *La Celestina*. *Medievalia*. N°40. Universidad Nacional Autónoma de México: México. Pp.112-129.
- Eslava Galán, J. (1991). *Historia secreta del sexo en España*. Madrid: Temas de Hoy.

- Fernández Álvarez, M. (2002). *Casadas, monjas, rameras y brujas. La olvidada historia de la mujer española en el Renacimiento*. Barcelona: Espasa
- François, J. (2019). "Conjúrote triste Plutón...": Reescrituras contemporáneas de la hechicería de Celestina. *Storyca*. N°10. Pp.79-100. Recuperado de https://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/aM_e/s/StorycaWeb/conjurote-triste-pluton-reescrituras-contemporaneas-de-la-hechiceria-de-celestina/ [último acceso 23/10/2023]
- Funes, L. (2019). La vida a manera de contienda: conflicto social y universo femenino en Celestina. *Melibea*. Vol. 13. Universidad Nacional de Cuyo: Mendoza
- Gramsci, A. (2014). *Antología*. Tomo 2. Buenos Aires: Siglo XXI
- Huizinga, J. (1982). *El otoño de la Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial
- Lida de Malkiel, M. R. (1977). *Dos obras maestras españolas: El Libro de buen amor y La Celestina*. Buenos Aires: Eudeba
- Maravall, J. A. (1977). *El mundo social de "La Celestina"*. Madrid: Gredos
- Marx, K. (1974). *La ideología alemana*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos
- Marx, K. (2000). La mercancía. *El Capital*. Tomo 1. México: Fondo Cultura Económica
- Marx, K. (2000). El proceso del cambio. *El capital*. Tomo 1. México: Fondo Cultura Económica
- Marx, K. (2002). Proceso de trabajo y proceso de valorización. *El Capital*. Tomo 1. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/capital1/5.htm> [último acceso noviembre de 2022]
- Marx, K. (2014). *Antología*. Trad. P. Scarón. Buenos Aires: Siglo XXI
- Matamoro, B. (2014). *El amor en la literatura: de Eva a Colette. Razón y locura amorosas*. Madrid: Fórcola
- Perea Rodríguez (2017). Entre La Celestina y los cancioneros castellanos: Calisto, el mal trovador, y Celestina, la puta vieja y alcahueta. V Congreso Internacional del Ayuntamiento de Alcalá la Real, el Centro para la Edición de los Clásicos españoles, el Instituto de Estudios Giennenses, la Fundación Aquae y la Asociación Cultural Enrique Toral y Pilar Soler. Homenaje a Joseph T. Snow. 26 y 27 de mayo. Alcalá la Real
- Rodríguez Puértolas, J. (1979). *Historia social de la Literatura española (en lengua castellana) I*. Castalia: Madrid
- Rojas, F. (1913). *La Celestina*. Edición y notas de Julio Cejador y Frauca. Madrid: Ediciones de "La Lectura"
- Romero, J. L. (2010). *La Edad Media*. FCE: Buenos Aires
- Rossi Landi, F. (1976). *El lenguaje como trabajo y como mercado*. Caracas: Monte Ávila
- Russell, P. (1978). *Temas de La Celestina y otros estudios. Del Cid al Quijote*. Ariel: Barcelona
- Severin, D. (1987). Introducción. *La Celestina*. Cátedra: Madrid
- Snow, J. (2017). Titulada Tragedia de Calisto y Melibea y después Celestina. V

Congreso Internacional del Ayuntamiento de Alcalá la Real, el Centro para la Edición de los Clásicos españoles, el Instituto de Estudios Giennenses, la Fundación Aquae y la Asociación Cultural Enrique Toral y Pilar Soler. Homenaje a Joseph T. Snow. 26 y 27 de mayo. Alcalá la Real

Bajtín, Mijaíl (1998). *¿Qué es el lenguaje?*
Buenos Aires: Almagesto

Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*.
Buenos Aires: Las Cuarenta

Silvia Aguirre es Lic. en Letras y docente de la Universidad Nacional de La Rioja

Correo electrónico: letras.aguirre@gmail.com

Thomasset, C. (1992). La naturaleza de la mujer. Duby, G. y Perrot, M. (dir.) (1992). *Historia de las mujeres. Tomo 2. La Edad Media*. Taurus: Barcelona

Véliz, E. (2012). *Apuntes de clases de Literatura Española Medieval y Renacentista*. La Rioja: Universidad Nacional de La Rioja. [Inédito]

Véliz, E. (2013). *Apuntes de clase. Cátedra de Teoría y Análisis de la Lírica*. La Rioja: Universidad Nacional de La Rioja. [Inédito]

Voloshinov, V.N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje (Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*. Trad. T. Bubnova. Madrid: Alianza

Voloshinov, V. (1997). La palabra en la vida y la palabra en la poesía. Hacia una poética sociológica. Bajtín, M.M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Trad. T. Bubnova. Barcelona: Anthropos / EUPR

Voloshinov, V. (1998). *¿Qué es el lenguaje?* Trad. R. Bruzzese y A. Silvestri. En Voloshinov, V.N. y Bajtín, M. (1998). *¿Qué es el lenguaje?* Buenos Aires: Almagesto
Voloshinov, V. (1998). La construcción de la enunciación. En Voloshinov, Valentín /

Estrategias de permanencia en estudiantes de primera generación de la Licenciatura en Enfermería en la Sede Regional Chamical, UNLaR

Permanence Strategies for first-generation students of the Licenciatura en Enfermería at the Sede Regional Chamical, UNLaR

Erika Lilian Toledo
Universidad Nacional de La Rioja

Teresita del Carmen Moreno
Universidad Nacional de La Rioja

Enviado: 19 de septiembre de 2023
Aceptado: 7 de abril de 2024

Resumen

Este trabajo se centra en las estrategias de permanencia que ponen en juego los estudiantes que son primera generación de su familia en ingresar a la universidad. Como objetivo se pretende comprender el proceso de construcción de esas estrategias e identificar los intereses y capitales que intervienen, desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (1991). La población objeto de estudio está constituida por los estudiantes de primera generación que cursaron el último año de la carrera de Licenciatura en Enfermería en la Sede Regional Chamical de la UNLaR en el año 2019. Se aplicaron estrategias metodológicas cuantitativas (análisis de datos de fuentes secundarias) y cualitativas (entrevistas semiestructuradas). El análisis cuantitativo y cualitativo permitió llegar a la conclusión de que entre las principales estrategias de permanencia en los estudios universitarios aparecen: la toma de apunte literal, grabación de clases en audios y escuchas reiteradas con posterioridad, recursar asignaturas, redes entre mujeres para el cuidado de los hijos, sostenimiento entre pares, conformación de grupos de estudio. Este estudio de tipo exploratorio y descriptivo aportará para la toma de decisiones a nivel de políticas públicas y de gestión institucional para la democratización del ingreso, la mejora en la permanencia, retención y egreso universitario en el ámbito de la Sede Regional Chamical de la UNLaR.

Palabras clave: universidad, estudiantes, primera generación, estrategias de permanencia

Abstract

This work focuses on the permanence strategies put into play by students who are the first generation of their family to enter the university. The objective is to understand the process of constructing these strategies and identify the interests and capitals involved, from the theoretical perspective of Pierre Bourdieu (1991). The study population consists of first-generation students who completed the last year of the Licenciatura en Enfermería at the Sede Regional Chamical of UNLaR in 2019. Quantitative (data analysis of secondary sources) and qualitative (semi-structured interviews) methodological strategies were applied. Quantitative and qualitative analysis led to the conclusion that among the main retention strategies in university studies appear: literal note-taking, recording classes in audio and repeated listening afterwards, retake the course, networks among women for childcare, peer support, and study groups. This exploratory and descriptive study will contribute to decision-making at the level of public policies and institutional management for democratizing access, improving retention, graduation rates, and university graduation in the context of the Sede Regional Chamical, UNLaR.

Keywords: university, students, first-generation, permanence strategies

Introducción

Este trabajo expone parte de los resultados preliminares del proyecto de investigación “Ingreso y permanencia en los estudios universitarios de estudiantes de primera generación de la Sede Regional Chamental de la UNLaR”, aprobado por Res. CICYT N° 016/19, en el cual se abordan las estrategias de ingreso y permanencia de los estudiantes de primera generación de todas las carreras de grado que se dictan en esa Sede universitaria. Específicamente se presentan los resultados referidos a las estrategias de permanencia de los estudiantes de una de las carreras que se dictan en la institución: la Licenciatura en Enfermería.

La temática sobre el ingreso y permanencia en los estudios universitarios adquiere particular interés a través del proceso de masificación de la Educación Superior ocurrida en Argentina, Latinoamérica y en el mundo. Dicho proceso está relacionado con un aumento significativo de la matrícula universitaria debido al ingreso de sectores sociales más desfavorecidos, que antes no tenían ni siquiera como expectativa el estudio en la universidad, y estudiantes que son primera generación en su familia en acceder a este nivel.

El proceso de masificación de la universidad, etapa que se despliega a partir de la reapertura democrática en 1983 en Argentina, es analizado por Carli (2012) quien refiere a la aparición masiva de un nuevo tipo de estudiante que pertenece a sectores medio bajos y bajos, a sectores populares, quienes encuentran en el “ser estudiante universitario”

un espacio y una identidad que le permite dar sentido a su existencia. Dichos sectores son los que explican el gran incremento de las matrículas de las universidades en el período de expansión (1989-2012).

En este contexto, marcado por el significativo aumento de la matrícula universitaria, se observa que el fenómeno de la masificación se encuentra relacionado con otra problemática de tipo estructural: las altas tasas de deserción y el bajo índice de egreso, por lo que este proceso no tiene su correlato en la permanencia y consecuentemente, en la terminalidad de los estudios universitarios. De esta manera, la Universidad si bien posibilita el ingreso a mayores sectores de la población, tiene grandes dificultades para sostener, contener y acompañar las trayectorias de los estudiantes, expulsándolos del sistema por la misma puerta que entraron, dando lugar a una verdadera “puerta giratoria” (Tinto, 2004; Ezcurra, 2011). Además, existen estudios que dan cuenta de las “brechas de graduación” que se dan sobre todo en perjuicio de estudiantes de bajos recursos económicos y de primera generación en educación superior (Engle y Tinto, 2008), por lo que para muchos estudiantes el viaje termina allí donde empieza.

Con relación al proceso de masificación, la Universidad Nacional de La Rioja no permanece ajena a esta situación. En el caso de la Sede Regional Chamental, si bien no presenta las características de las mega universidades en relación a la cantidad de carreras y anonimato de sus estudiantes, si se

constituye en un espacio formativo de nivel superior universitario, de carácter estatal y público que comparte algunas de las características señaladas anteriormente en las demás universidades del país. Además, la población mayoritaria de la Sede Regional está integrada en un 78,65% por estudiantes de primera generación para el año 2019, según los datos proporcionados por los formularios de inscripción de la UNLaR. Entre las carreras que se dictan en la Sede se encuentra la Licenciatura en Enfermería, la cual registra un 86,66 % de estudiantes de primera generación para el año 2019, siendo el porcentaje más alto de estudiantes que presentan esta característica en esa institución. De ahí que se retoma esta carrera para abordar específicamente las estrategias de permanencia de sus estudiantes.

El foco de este trabajo no se coloca en investigar las causas de la deserción y el abandono (ampliamente abordada en otras investigaciones), sino precisamente se centra en indagar los procesos por los cuales aquellos estudiantes, que son primera generación en acceder a la universidad, continúan sus estudios, no abandonan, se resisten-persisten-insisten, se empeñan, se “quedan a pesar de”, incluso desafiando el destino de clase. (Kaplan, 2006)

Estos estudiantes despliegan una serie de estrategias que les permiten permanecer, resistir, persistir, insistir en sus estudios, proceso en el cual intervienen siguiendo a Bourdieu (1991) una serie de capitales y un

interés que los llevan a “jugar el juego” de una manera particular.

Por ello, en este trabajo se plantean los siguientes problemas de investigación: ¿cuáles y cómo son las estrategias que ponen en juego los estudiantes de primera generación de la carrera de Lic. en Enfermería para sostenerse-persistir-insistir en los estudios universitarios y no abandonar? ¿Qué intereses y capitales se ponen en juego en la configuración de dichas estrategias?

Como objetivos generales se señalan, por un lado, describir las estrategias de permanencia en los estudios universitarios de los estudiantes de primera generación que cursan el último año de la carrera Lic. en Enfermería en la Sede Chamental de la UNLaR, y por el otro, caracterizar los intereses y capitales que intervienen en el desarrollo de esas estrategias. Entre los objetivos específicos se indican: caracterizar a los estudiantes de primera generación que cursan el último año de la carrera mencionada que se dicta en la Sede Regional Chamental de la UNLaR, identificar las diversas estrategias de permanencia de estos estudiantes y reconocer los intereses y capitales que intervienen en ellas.

Cabe destacar que los propios estudiantes se van constituyendo subjetivamente en ese recorrido por la institución universidad, van transitando y conformando una trayectoria singular y propia, incluyendo nuevas experiencias de aprendizaje, de vinculación con los docentes, con los pares y con la propia institución. Es decir, en términos de Coulon

(1998), aprenden y construyen el oficio de estudiante, en este caso de estudiantes universitarios quienes despliegan diferentes estrategias de permanencia. Se retoma la perspectiva de Pierre Bourdieu para el desarrollo del concepto de estrategias, y se recuperan los aportes de la teoría de la reproducción, entre ellos los conceptos de interés, capitales y trayectorias.

La noción de estrategia desarrollada por Bourdieu, según Gutiérrez (2005):

... no hace referencia a la prosecución intencional y planificada de fines calculados, sino al desarrollo activo de líneas objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y forman configuraciones coherentes y socialmente inteligibles, es decir, comprensibles y explicables, habida cuenta de las condiciones sociales externas e incorporadas por quienes producen las prácticas (p. 28).

Desde esta perspectiva, la estrategia permite informar sobre la existencia de prácticas que si bien, contienen una cierta sistematicidad a lo largo del tiempo, una dirección o intencionalidad objetiva, no son conscientemente asumidas por los sujetos que las ponen en juego (Wilkis, 2004). Es decir que se trata de prácticas que no son totalmente racionales, sino que surgen “en el calor de la acción” dando lugar a las emergencias, imprevistos, y siendo construidas desde una posición y disposición determinada, dependiendo del volumen y estructura del capital en juego.

En este marco, Sosa y Saur (2014) plantean la noción de estrategias asociadas a las

prácticas que los estudiantes despliegan en su recorrido por la universidad. Estos autores afirman que las estrategias también incluyen una serie de recursos que ponen en funcionamiento los estudiantes y que son siempre el resultado de condiciones de posibilidad configuradas a nivel social e institucional. Es decir del contexto y de medios que posibilitan cierto tipo de operaciones y maniobras, siempre situadas, que conllevan decisiones y omisiones, que permiten sortear obstáculos, dificultades, resolver problemas, reconocer situaciones, carencias y limitaciones y generar atajos. Este trabajo se focaliza en aquellas estrategias que facilitan el sostenimiento y la permanencia hasta lograr la conclusión de sus estudios.

En cuanto a la noción de capital, Bourdieu lo define como: un conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden (Costa Ricardo, 1976 citado por Gutiérrez 2005). Este autor, libera al concepto de capital de la sola connotación económica y lo extiende a cualquier tipo de bien susceptible de acumulación, en torno al cual puede constituirse un proceso de producción, distribución, consumo, y por lo tanto un mercado. Desde esta perspectiva, hay distintas variedades de capital, distinguiendo fundamentalmente, además del capital económico, el capital cultural, el capital social y el capital simbólico, que constituyen la gama posible de los recursos y de los bienes de toda naturaleza que sirven a la vez de medios y de apuestas a sus inversores. El capital cultural

para Bourdieu (1979) está ligado a conocimientos, ciencia, arte y puede existir bajo tres formas: en estado incorporado (“disposiciones duraderas del organismo”, que implica inversión de tiempo dedicado a aprendizajes, habilidades), en estado objetivado (bienes culturales) y en estado institucionalizado (titulaciones, acreditaciones). El capital social está ligado a un círculo o red de relaciones estables, a la pertenencia a un grupo social. A estos tres tipos de capital (económico, cultural y social), Bourdieu le incorpora el capital simbólico, que es la forma que revisten las diferentes especies de capital cuando son percibidas y reconocidas como legítimas (Bourdieu, 1987). “Se trataría entonces de una especie de capital que juega como sobreañadido de prestigio, legitimidad, autoridad, reconocimiento, a los otros capitales, principios de distinción y diferenciación que se ponen en juego frente a los demás agentes del campo” (Gutiérrez, 2005, p.42).

Este autor también libera de la connotación puramente económica a la noción de interés, para extenderlo a toda práctica social y todo tipo de beneficios no materiales que pueden orientar las prácticas de los agentes (honor, salvación, reconocimiento, etc.). Desde esta perspectiva no hay práctica social desinteresada o indiferente, como tampoco hay agentes desinteresados. Se considera que ese interés no es sólo un interés material, ya que expresa la creencia de las personas que una determinada actividad social es importante, que vale la pena invertir, es decir,

jugar el juego (Casco y Albanese, 2016). En el caso específico de este trabajo de investigación, se aborda el interés de los estudiantes de primera generación de la carrera Licenciatura en Enfermería que los lleva a continuar jugando el juego, a insistir, a sostenerse, y permanecer en la institución universitaria a pesar de los diferentes condicionamientos.

Otro concepto importante que Bourdieu introduce es el de trayectoria. Para analizar y comprender las trayectorias sociales y educativas de los sujetos, se precisa reconocer las posiciones que los mismos ocupan en el espacio social y que se dan en el campo de relaciones de poder entre los grupos sociales. Al estudiar los recorridos sociales y educativos de los estudiantes es necesario ponerlos en diálogo con el contexto sociohistórico, cultural e institucional en el que estos se desarrollan. En el análisis sobre las estrategias de permanencia en la universidad se retoma específicamente la noción de trayectorias escolares referidas al recorrido de los estudiantes de la carrera Lic. en Enfermería por el sistema educativo, abordando además su tránsito por la institución Universidad (Brachi, 2016).

Metodología

Esta investigación tiene un carácter exploratorio y descriptivo. Se trata de un estudio transversal, en el cual se combinan estrategias cuantitativas y cualitativas. El énfasis está puesto en la “comprensión desde adentro” del fenómeno a estudiar, por lo tanto,

los resultados obtenidos solo serán atribuibles a los sujetos investigados.

El espacio social elegido es la Sede Regional Chamental de la UNLaR y específicamente la carrera de grado Licenciatura en Enfermería (en adelante LEU), que integraba la oferta formativa para el año 2019 de esa institución. Esta carrera contaba con 30 estudiantes que cursaban el último año, siendo de primera generación 26 de este grupo.

Entre las estrategias cuantitativas, se procedió al análisis de datos secundarios que se relevaron en la UNLaR- Sede Chamental, tales como los listados de asistencia provistos por el SIU y formularios internos de inscripción de alumnos Nro. 1 y Nro. 2. Los datos proporcionados por estos instrumentos permitieron la identificación de los estudiantes de primera generación que se encontraban cursando asignaturas del último año de la carrera. Además, estos datos se emplearon en la descripción del perfil de los estudiantes de primera generación que incluye variables sociodemográficas, educativas y laborales. El procesamiento de datos se realizó a través del programa Microsoft Excel 2019 para Windows y se procedió a la construcción de tablas de contingencias, tablas cruzadas y gráficos, así como otros estadísticos en el marco de la estadística descriptiva.

En un segundo momento, se aplicaron estrategias cualitativas (entrevistas semi-estructuradas), centradas en recuperar la perspectiva del sujeto protagonista, es decir, de los estudiantes universitarios de primera generación, y en reconstruir el proceso que

llevaron a cabo para poder sostenerse-persistir-insistir en la universidad. Ello permitió describir las estrategias de permanencia en los estudios universitarios que ponen en juego dichos estudiantes. También se identificaron los intereses y capitales que intervienen en el desarrollo de las mismas. En la muestra se seleccionaron a estudiantes de primera generación (5) que cursaban el último año de la carrera bajo estudio, ya que constituye un momento en su trayecto universitario que les permite analizar y valorar retrospectivamente su recorrido por la propia institución. Estos presentaban trayectorias escolares diversas al momento del ingreso a la universidad (continua/discontinua, modalidad común o especial de la escuela secundaria cursada), diferencias en cuanto al género y situación de ocupación. Se diseñó una guía de preguntas para administrar las entrevistas semiestructuradas que abarcó: características sociodemográficas de estudiantes de primera generación, su trayectorias escolares por el sistema educativo obligatorio, la decisión de estudiar en la universidad, motivaciones, tiempo entre egreso de la secundaria e ingreso a la universidad, ingreso y construcción del oficio de estudiante universitario, estrategias de permanencia en la universidad y capitales (económico, social y cultural). Para el análisis de la información obtenida mediante las entrevistas se procedió a clasificar y agrupar las respuestas en categorías, lo que permitió la descripción de hallazgos y relaciones significativas a la luz del marco teórico.

Resultados y discusión

En este apartado se expone, en primera instancia, una caracterización del perfil de estudiantes de primera generación que cursaron el último año de la carrera de grado Lic. en Enfermería en la Sede Regional Chamental de la UNLaR durante el año 2019. Posteriormente, se presentan resultados y discusiones respecto de algunas de las estrategias de permanencia presentes en los estudiantes bajo estudio.

¿Quiénes son los estudiantes que cursaron el último año de la Licenciatura en Enfermería en la Sede Regional Chamental de la UNLaR?

La descripción del perfil de estudiantes de primera generación de la carrera de LEU se realizó a través de un análisis cuantitativo de fuentes secundarias, a partir del cual se registró un total de 30 estudiantes que cursaron el último año en 2019. Es decir, que el 86,6% (26) son de primera generación, constituyendo el universo de estudio (N: 26). Del total de estudiantes de primera generación de esta carrera se presenta un predominio de mujeres, observando un 76,9% (20). Este dato está asociado a las tareas de cuidado presentes en la profesión de enfermería y ligadas históricamente al rol de las mujeres en la sociedad. Según Aspiazu (2017), las mujeres representan el 71% de las y los trabajadores registrados de la salud (MTEySS, 2014 cit en Aspiazu, 2017), y en el caso de la distribución de trabajadores de enfermería muestra un claro predominio de

mujeres por sobre varones en toda la actividad y en todos los niveles de calificación alcanzando el 85% (Observatorio Federal de Recursos Humanos en Salud, 2015, cit en Aspiazu 2017).

La mayor edad de los estudiantes es otra característica particular de esta carrera, contando con estudiantes de edad avanzada (63 años). La mayoría de ellos se ubica en el rango entre 21 y 63 años, con una edad promedio de 37 años.

Además, en esta carrera se advierte un mayor porcentaje de estudiantes con trayectorias escolares discontinuas. Con respecto a la trayectoria escolar, es decir, al recorrido que los estudiantes realizan por el sistema educativo obligatorio previo al ingreso a la Universidad, se consideran dos variables: la edad de egreso del secundario y la modalidad de la escuela secundaria cursada. En este grupo se observa que 23 estudiantes obtuvieron titulación de nivel secundario, ya sea en escuela común (18) o en modalidad de educación de jóvenes y adultos (5), incluyendo el BADA (Bachillerato de Adultos a Distancia), el plan FINES (Plan de Finalización de la Educación Secundaria) y el CEJA (Centro Educativo de Jóvenes y Adultos). Además, tal como se indica en la Tabla 1 en esta carrera se presentan estudiantes que ingresaron por el art. 7 de la Ley de Educación Superior N°24.521/95 (mayores de 25 años sin titulación de nivel secundario) cumplimentando los requisitos exigidos. En este caso se trata de 3 mujeres con estas características. Por lo tanto, un 46%

de los estudiantes de primera generación de esta carrera presentan interrupciones o discontinuidades en sus trayectorias

escolares anteriores al ingreso a la Universidad, asociadas a repitencia, sobreedad y abandono.

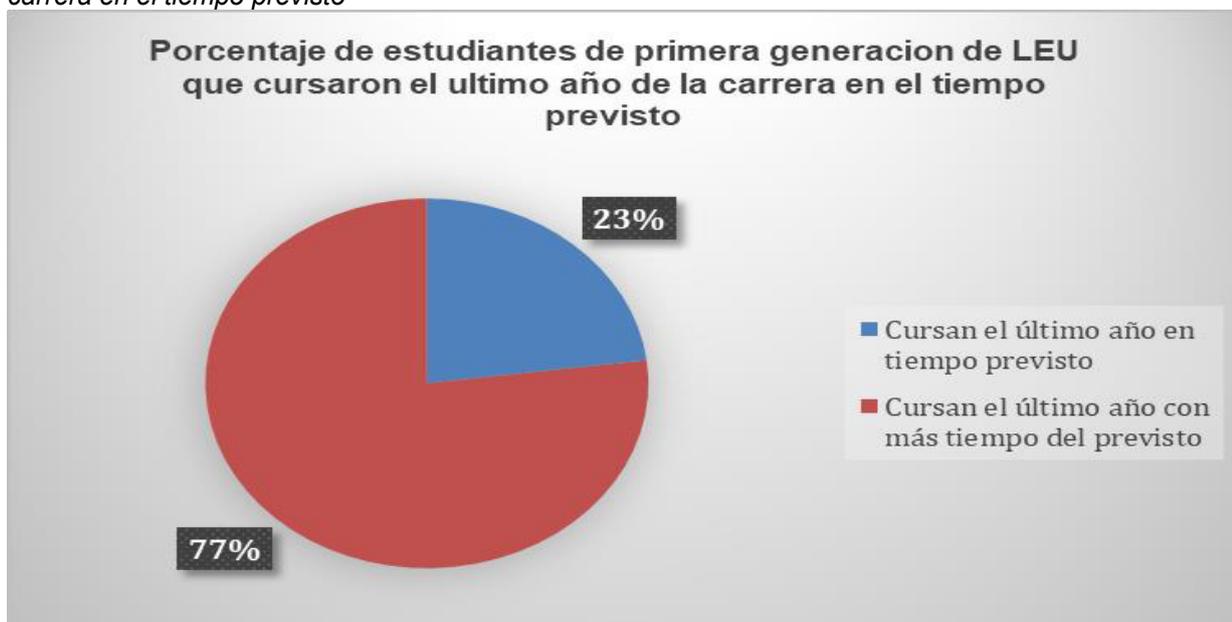
Tabla 1: Modalidad común o especial de la escuela secundaria cursada por estudiantes de primera generación y estudiantes sin título secundario

Carrera	Modalidad de escuela secundaria				+ de 25 años	
	Común		Especial		Cantidad	Porcentaje
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje		
LEU	18	69,23 %	5	19,23 %	3	11,53 %

Esta situación se refuerza al observar el tiempo transcurrido entre el egreso del nivel secundario y el ingreso a la universidad. El 43,5% de estudiantes de primera generación que en el año 2019 cursaron el último año de la carrera LEU, ingresó a la universidad inmediatamente después de su egreso del

nivel secundario. Mientras que un 21,5% ingresó a la carrera entre 1 y 5 años luego de finalizar la escuela secundaria, un 13% de los mismos lo hizo entre 5 y 10 años posteriores a su egreso, y el intervalo fue de más de 10 años en un 22% de los estudiantes que ingresaron a la Universidad.

Gráfico N°1: Porcentaje de estudiantes de primera generación de LEU que cursaron el último año de la carrera en el tiempo previsto



En cuanto al tiempo transcurrido desde el ingreso a la carrera hasta el ciclo 2019 (cantidad en años que emplearon para cursar la carrera), en el Gráfico 1 se presenta el total

de estudiantes de primera generación que les llevó más tiempo del previsto en llegar hasta el último año de la carrera o sea, un 77 % de los mismos.

Tabla 2: *Tiempo transcurrido desde el ingreso a la carrera hasta el ciclo 2019 (cantidad en años de estudio universitario)*

Carrera	Cantidad de años estipulados por plan de estudios	Tiempo promedio en llegar al último año de la carrera	Cursan el último año en tiempo previsto	Cursan el último año con más tiempo del previsto	Diferencia en años
LEU	5 años	10,5 años	6 (23%)	20 (77%)	+ 5 años

Por otro lado, en la Tabla 2 se observa que los estudiantes llegan al último año de la carrera en el doble del tiempo estipulado. Esta situación de “dilación” de los estudios superiores es analizada por Giovine y Antolín Solache (2019) quienes distinguen dentro de las estrategias de permanencia a las estrategias de persistencia que aparecen asociadas a una serie de prácticas que no son racionales, ni planificadas, ni conscientes, pero que se articulan para sostener el cursado de la carrera con un ritmo e intensidad diferentes al establecido en el plan de estudio. De este modo el aferrarse a la carrera tanto cuanto sea posible se configura en “una estrategia que predomina en las familias de menor volumen de capital económico y cultural del espacio social, que no cuentan con los recursos suficientes para realizar un cambio de carrera y/o de universidad.” (Giovine y Antolín Solache, 2019, p.102). Dadas las condiciones estructurales en el cual se desarrolla el ingreso y la permanencia en

la universidad se manifiesta en el caso de estos estudiantes, una tensión constante con el mercado de trabajo.

Asimismo, se señala que el plan de estudio vigente en el año 2019 incluía un título intermedio: Enfermería Universitaria en el 3er año, con salida laboral y/o mejoramiento de las condiciones laborales en el caso de estudiantes que ya trabajaban en el ámbito de la salud, lo cual resulta otro factor que incide en la discontinuidad de la carrera de grado. Respecto de los estudiantes que trabajaban al momento del ingreso a la universidad, la totalidad lo hacía en el área de salud (Ministerio de Salud, Hospitales, en cuidados domiciliarios). Estos representaban el 42,3% (11) del total de estudiantes de primera generación. La mayoría de estudiantes bajo estudio no percibió becas al momento del ingreso a la universidad, pero esta situación fue variando a lo largo del cursado de la carrera. En el último año de la carrera se incrementa el número de estudiantes que

trabajan en empleos formales relacionados al área de salud, e informales (comercios, microemprendimientos, cuidados de ancianos, etc).

Por otro lado, se precisa señalar otra característica de este grupo de estudiantes relacionado con la residencia de los mismos. Se observa que un 38,4% de los estudiantes son residentes de la ciudad de Chamental, mientras que el 61,6% viajan durante la semana para el cursado de las asignaturas, con una incidencia en los costos de transporte y en el tiempo que les insume el traslado.

Además, de los aspectos económicos y laborales, se consideran las demandas familiares dado que las estudiantes que inician la carrera o durante el transcurso de la misma se hacen cargo de familiares, especialmente de los hijos. Estos resultan otros factores estructurales que generan nuevas condiciones de cursado, para retomar y finalizar sus estudios.

Giovine y Antolín Solache (2019) sostienen que las estrategias de persistencia se desarrollan en consonancia con ciertas expectativas, a veces no explicitadas que detentan los estudiantes, relacionadas fundamentalmente a que en un futuro estas condiciones estructurales, principalmente de familiares a cargo, económicas y laborales, cambien. Pero también tienen la expectativa de "... que la exposición al mundo universitario logre suplir las carencias educativas que traen de habitar contextos familiares y escolares donde la universidad es algo ansiado pero distante" (Giovine y Antolin Solache, 2019, p.

101). Estas carencias educativas se vinculan al capital cultural de las familias de los estudiantes. Por ello se retoma el capital cultural institucionalizado de los padres. Se observa que las madres poseen mayor capital cultural que los padres, ya que del total de madres el 30,77% acredita secundario completo. Mientras que del total de padres sólo un 7,69% de los mismos completó ese nivel. En ambos casos (madres y padres) el secundario completo es el máximo nivel educativo alcanzado. Respecto de las madres de este grupo de estudiantes, un 50 % completó el nivel primario y del total de padres un 46,1% finalizó dicho nivel. Se observa un 23,1 % de padres sin datos. El registro de una cantidad mayor de padres (que de madres) que figuran sin datos puede estar relacionado con familias monoparentales o padres ausentes. Se considera siguiendo a Mastache et al (2014) y a Leiva (2017) al referirse a los estudiantes universitarios de primera generación, que esta dimensión relacionada con el capital cultural de la familia es un factor importante respecto de las oportunidades y trayectorias académicas de los estudiantes. Los padres y específicamente las madres facilitan dichas trayectorias a través de la cantidad y calidad de información sobre la universidad y la ayuda académica que les brindan a los estudiantes. Cabe destacar que los padres de los estudiantes bajo estudio, no cuentan con formación docente o titulación en el nivel terciario, lo cual incrementa el déficit cultural. Esto condiciona el desarrollo de algunas estrategias y habilidades cognitivas y

académicas, tales como la organización del tiempo y hábitos de estudios, entre otros, especialmente necesarios en el curso de ingreso. En la investigación marco se evidenció el aporte en la construcción de esas estrategias que hacen las madres y padres con formación docente de estudiantes de otras carreras que a su vez residían en Chamental y convivían con su familia.

También a través de las fichas de alumnos ingresantes se aproximó al capital económico de las familias de estos estudiantes de primera generación de la carrera, ya que en ellas se releva entre otros, la ocupación de los padres y la condición de empleo. En el caso de la ocupación de los padres se indican principalmente empleados municipales, y también se registran casos de albañil, jubilado y sin datos. En cuanto a las madres se señala en especial ama de casa y empleadas municipales, en un caso artesana y en otro personal de servicios generales en una escuela.

Caracterización de las estrategias de permanencia: la voz de los estudiantes.

En este apartado se presentan los resultados que emergen de las entrevistas efectuadas a los estudiantes de Licenciatura en Enfermería sobre las principales estrategias de permanencia y algunas discusiones al respecto.

Los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería advierten sobre la importancia de los cambios de hábitos de estudio y la construcción de estrategias diferenciales al

nivel secundario incluyendo nuevas características respecto del tiempo, cantidad y forma; aspectos indicados también en el trabajo de Frazante (2019). Un estudiante de LEU expone las dificultades académicas durante los primeros años en la Universidad asociados a las diferencias que percibe respecto del nivel secundario. Señala la discontinuidad en su trayectoria dentro de la universidad y la relaciona a las dificultades académicas y también a los condicionamientos económicos, especialmente refiriéndose a su situación laboral:

Empecé a estudiar en el 2003, me costó mucho y abandono en el 2005, me costó mucho porque venía del bachillerato y no tenía bien los conceptos... En el bachillerato los trabajos eran grupales, hacíamos grupos, convivencias y así fuimos aprobando... En el 2006 vuelvo, reingreso a la universidad, ya tenía más conocimientos de cómo era universidad, me adapto bien a los chicos, di algunas materias libres y me pude recibir en el 2009 gracias a Dios de Enfermero Universitario. Mientras tanto trabajaba en Desarrollo Social, con un plan de 150 pesos... (Estudiante 1)

Sin embargo, siguiendo a Carli (2012) frente a la fabricación industrial (apuntes de cátedra fotocopiados o el material compilado de textos propuesto por la cátedra) y artesanal de materiales de estudio, el uso de las nuevas tecnologías y el uso limitado de las bibliotecas, aparecen ciertos mecanismos contruidos para vincularse con el conocimiento universitario. Entre ellos los procedimientos para “conservar lo

escuchado” como estrategia para sortear las dificultades, “mediando entre el discurso opaco del profesor y la propia capacidad de escucha” (Carli, 2012 p.98). Así los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería que trabajan indican como estrategia la asistencia a clases presenciales con registro auditivo y toma de apuntes, y el recursado de asignaturas de la carrera. Aparece con mucha fuerza la presencialidad, el estar presente, estar ahí donde acontece la clase y aprovechar al máximo todo lo que el docente enseña en el aula. Esta estrategia se complementa con la toma literal de apuntes y la grabación del audio de la clase con el celular. La toma de apuntes se realiza a través del registro textual sin una técnica específica como esquemas o gráficos sinópticos:

Yo no compraba fotocopias, todo pasaban por filminas, y yo agarraba y las copiaba, tomaba datos y con eso iba y estudiaba, con lo justo... (Estudiante 1)

Las grabaciones en audios de las clases son escuchadas luego recurrentemente en diferentes horarios, ya sea en el trabajo u horas de estudio:

Y ahora con la tecnología ponía el celular y grababa en clase y con eso iba escuchando lo importante, los temas más destacados que me parecían a mí, lo más importante para mí para poder utilizarlo en el trabajo...y los voy escuchando varias veces en el trabajo o mientras descanso (Estudiante 2)

Estas estrategias también son analizadas por Ortega (2000) pero planteadas en el marco de la relación con el conocimiento. El autor analiza cómo se construye socialmente una

relación "evasiva" con los conocimientos escolares y el desarrollo de esas disposiciones incorporadas en las prácticas de los alumnos dentro de la Universidad, configurando estrategias de evasión. También incluye “el estudiar las características del profesor”, lo cual aparece con fuerza en este estudio. Un estudiante relata que, luego de desaprobado en varias oportunidades una materia, desarrolla como alternativa:

estudiar con detenimiento lo que le gustaba escuchar al docente en un examen... Me di cuenta de que no preguntaba los temas que nosotros habíamos estudiado del programa, no preguntaba eso, a veces hacía preguntas que parecían sonsas y que para responderlas había que aplicar un poco de lógica... Entonces me enfoqué en lo que se llaman preguntas de examen... Ahora me doy cuenta que no aprendí bien esa materia y son los problemas que tengo ahora, esos huecos que me quedaron. (Estudiante 3)

Un espacio para estudiar constituye otra de las estrategias que destacan los estudiantes y que se relaciona con destinar un lugar determinado en la casa para el estudio:

me ayudó tener un espacio para estudiar, un rincón con una mesita y una silla... a la mañana iba a la casa de la odontóloga, a la siesta estudiaba, debajo de un parral me acuerdo, ponía una sillita y una mesa, porque mi hijo mientras dormía yo aprovechaba para estudiar, debajo del parral estudiaba. Y a la tarde me iba a cuidar a la señora y cuando volvía de la señora a las 10 u 11 de la noche y cuando se dormía mi hijo, sacaba de nuevo la silla y la mesa y estudiaba un poquito más. (Estudiante 4)

En este caso, se observa que el lugar para estudiar no es fijo, sino que va cambiando según las horas del día y comodidades de la casa. Entre las características de ese lugar, se destaca la disponibilidad básica de una mesa y una silla, además de los materiales de estudio. La importancia de un lugar propio, a la manera de un “cuarto propio” de Virginia Woolf, nos habla de una de las condiciones materiales básicas para el estudio en la universidad: el espacio. Aquí, también aparecen las limitaciones en aquellos estudiantes que detentan menor volumen de capital económico, quienes viven con sus familias y se ven condicionados respecto a la posibilidad de tener un espacio propio destinado al estudio.

Sin embargo, en los discursos no se señala la apropiación de algunos espacios institucionales tales como la biblioteca, el centro de estudiantes; en este último caso dada las dificultades en la conformación del mismo en la carrera de Enfermería en la Sede Regional Chamental. Se observa un menor involucramiento institucional y aprovechamiento de los recursos institucionales de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería que en el caso de estudio de Linnes (2018), quien indica la importancia de ocupar espacios (biblioteca, sala de informática, lugar del centro de estudiantes, cantina, etc) y de sentirse parte de la universidad. En ese sentido se comparte el análisis de Carli (2012) sobre la limitación en el uso de la biblioteca, con una declinación de las prácticas de lectura tradicionales,

asociados entre otros al uso de nuevas tecnologías y los apuntes de cátedra.

La conformación de grupos de estudio con pares aporta saberes, experiencias y recursos diversos al grupo: el que entiende más de un tema ayuda a los otros, además de constituir una red de contención y de apoyo emocional. El préstamo de los apuntes y fotocopias funciona también como estrategia relacionada con las dificultades económicas. De esta manera, el grupo de estudio aporta lo que a cada integrante le falta:

yo me juntaba con los chicos que compraban los libros, los apuntes. Les decía: chicos nos juntemos, nos organicemos, yo les pedía prestado los libros iba copiando las ideas principales, secundarias, lo que me parecía a mí lo más importante. Nos reuníamos y después quedaba en cada uno estudiar. Y así me iba haciendo, presentaba los trabajos prácticos, nos juntábamos. Me siento un poco líder porque incentivaba a los chicos a que nos juntemos y no nos quedemos. (Estudiante 4)

Otra estudiante en su relato indica el rol que asume con los compañeros de estudio, pues los motiva a continuar y no desistir en la realización de las diversas actividades académicas:

inclusive al grupo, que venimos en el auto cuando viajamos, les digo vengan a tal hora para hacer el trabajo, me dicen no no. Yo les digo no te estoy preguntando, vas a tener que venir, acomoda lo que sea pero vas a tener que venir... (Estudiante 5)

Se destaca, también, entre los estudiantes de primera generación, la asunción del rol de coordinador/a o líder funcional que lleva al

grupo al logro de sus metas y se configura en sostén emocional. Esta interacción con el grupo de pares también es una estrategia mencionada en los trabajos de Linne (2018) y de Carli (2012). Esta última autora describe las tácticas de colaboración entre pares para moverse y adaptarse a un mundo percibido como hostil entendida como tácticas de persistencia y permanencia en la Universidad (Carli, 2012).

Además, de indicar al grupo de pares como estrategia que permite el sostén emocional, los estudiantes plantean la importancia del trato personalizado y contención de profesores universitarios. Se destaca el vínculo pedagógico y afectivo con docentes universitarios. Muchos de estos estudiantes de primera generación pudieron llegar al último año de la carrera gracias a que hubo un docente mirando más allá de un número, mirando a la persona, al sujeto, a otro semejante. Esto nos habla del vínculo humano y de la humanización de la tarea docente.

Después de 10 años volví a la universidad porque la licenciada N nos incentivó a los chicos que se habían recibido y que no terminaron la licenciatura, para que volvamos. Y teníamos miedo también porque habían pasado 10 años, 10 años sin estudiar, pero siempre tuvimos el apoyo de la licenciada N y de los profesores que tenemos, son muy buenos, no es porque sea carrera de enfermería, te dan esa contención, te dan ese incentivo, buscan la forma de que entendamos, preparan las clases, bien coordinado, bien organizado y eso está

bueno. Y ya en cuarto año es otra experiencia, es muy lindo, conocí otro vocabulario, como le puedo decir, más técnico, me empecé a dar con las personas, a tener otras relaciones, cómo le puedo explicar... en lo laboral...conocí gente importante, y se me abrieron varias puertas para bien, para mejorar, propuestas de trabajo en otros lados. (Estudiante 2)

En la investigación de Frazante (2019), el autor señala la contención y el sostén externo como favorecedores de la permanencia, entre ellos el apoyo familiar (padres, parejas, amigos, familiares cercanos). Si bien no aparecen en ese trabajo las redes vecinales, en este caso dichas redes resultan de gran importancia y son mencionadas por los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería. Especialmente hacen referencia a aquellos momentos de cursado y de exámenes en los cuales los propios vecinos aportan al cuidado de familiares a su cargo, tal es el caso de los niños. Las redes de mujeres, amigas-compañeras-vecinas, para el cuidado de los hijos se configura en una estrategia que aparece específicamente en las estudiantes mujeres que tienen hijos pequeños.

Yo curse toda la carrera con mi hijo, mi hijo dormía la siesta en mis piernas, en la piernas de mis amigas, en los brazos de mis compañeras... siempre estudiaba al lado mío, yo le llevaba sus colores, sus cosas... pero no quise abandonar (la carrera)...Yo quería seguir estudiando, era todo un tema con mi hijo. Mi hijo era chico... Gracias a Dios la sobrina de la señora de 97 años que cuidaba me ayudaba muchísimo, porque a veces ella se quedaba con mi hijo, porque ella tenía una hija de la misma edad, y a veces se los llevaba a la plaza

para que yo pueda rendir, pueda estudiar. (Estudiante 4)

Otra estudiante relata el apoyo de su madre y de su vecina para cuidar de su hijo mientras ella asistía a la universidad o tenía que estudiar para rendir los exámenes finales.

Una estudiante que trabaja en un hospital público señala que sus compañeras de guardia la ayudan cuando tiene que estudiar: *me cubren en algunas tareas y así me queda más tiempo para estudiar (Estudiante 5)*. Es decir las redes de mujeres- amigas-compañeras se activan, no sólo para el cuidado de los hijos, sino también en los lugares de trabajo para destinar más tiempo al estudio.

Frazante (2019) al analizar los factores internos que inciden en las estrategias de permanencia indica entre ellos el desarraigo, factor que no aparece en los discursos de los estudiantes de LEU aun cuando un gran grupo de estudiantes (61,6%) no residen en el Departamento Chamental. Cabe destacar que, la cercanía de las localidades en las que viven los estudiantes, incluida la ciudad Capital (ubicada a 140 km de la ciudad de Chamental), una mayor accesibilidad facilitada por el transporte local antes de la pandemia, la posibilidad de que los grupos compartan algún transporte particular, permitieron una mayor fluidez y flexibilidad respecto de la residencia. El apoyo económico de la familia resulta una estrategia que mencionan especialmente al referirse a los primeros años de estudio. Al momento de encontrarse en el último año de cursado, los estudiantes entrevistados que no trabajaban señalan que consiguieron trabajo

informal, ya sea cuidando enfermos, ventas en comercios, tareas domésticas y micro emprendimientos:

yo iba para regularizar y con la (materia) que se podía promocionar me esforzaba, no tengo la gran nota porque yo me acomodaba. Hacía changas, trabajaba en verdulerías, panaderías para poder darme vuelta... (Estudiante 3)

Esta tensión constante con el mercado de trabajo los lleva por otro lado, a la dilación de los estudios. La escasa disponibilidad de horarios de cursado, y la imposibilidad de cumplir la exigencia de presencialidad, constituyen dificultades concretas para compatibilizar estos ámbitos, aspectos planteados también en el trabajo de Giovine y Antolín Solache (2019). Aquellos estudiantes que trabajan desde el ingreso a la Universidad en instituciones de salud pública, destacan que es posible obtener licencias o “arreglos” en el trabajo que facilitan el cursado. Sin embargo, estos trabajos incluyen jornadas laborales extensas, a las que se les añade en el caso de las mujeres el tiempo relacionado con el trabajo reproductivo (ligado a los cuidados de los integrantes de su familia). Por lo tanto, cuentan con un reducido tiempo para dedicarle al estudio por fuera del cursado. En el caso de estos estudiantes, ellos destacan la importancia de aprovechar los momentos “libres” en el trabajo, y/o el descanso, tanto para la lectura del material bibliográfico brindado por las cátedras como para la escucha especialmente en aquellos que realizan registros de audios de clase.

En cuanto a la dilación en los estudios, los autores Giovine y Antolín Solache (2019) afirman que:

en el relato de los estudiantes la situación de dilación se reduce, en muchas ocasiones, a la responsabilidad individual. Los factores estructurales aparecen transferidos a la buena o mala relación con un docente, sus habilidades/in-habilidades naturales para el estudio y la comunicación, las “materias filtro” o eventos personales que afectan el proceso, desconociendo las condiciones objetivas de origen (p.102)

Asimismo, en este trabajo se observa cómo los estudiantes naturalizan las desigualdades sociales, elaborando una explicación individual del fracaso social y escolar que apela a la existencia del “gen del éxito”, “el talento para aprender”, “la inteligencia natural” (Kaplan, 2008).

Hay materias que no vi nunca, como por ejemplo antropología, sociología, historia, no sabía a qué se referían, me costó un poquito, pero le entiendo, la profesora se da a entender, pasa que a mí me cuesta mucho, tengo que buscar alguien que me explique y ordenarme y ahí me voy defendiendo... leyendo un poco. (Estudiante 1)

En el marco de las estrategias de permanencia y persistencia, la motivación y perseverancia resultan características personales que posibilitan llegar al último año de la carrera y forman parte del interés que los lleva a continuar sus estudios más allá del tiempo transcurrido desde el ingreso. Entre las expresiones de los sujetos entrevistados se mencionan las siguientes “*tener un sueño*”, “*tener un proyecto, una meta*”, “*ser alguien en la*

vida”, “*tener un futuro*”, “*mejorar la calidad de vida*”, “*ser ejemplo para mi hijo*”, que como en el caso de Cerezo (2017) son expresadas por estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad social, quienes asocian el acceso al título universitario con la posibilidad de salir de esa situación, de despegarse de la inestabilidad laboral experimentada por sus familias.

En esta frase: “*va a haber miles de problemas, te vas a caer muchas veces... pero hay que levantarse y seguir porque no te queda otra*” (estudiante 4) se observa la importancia de mantenerse, de retomar y de finalizar los estudios, que los propios estudiantes relacionan especialmente a cuestiones personales y a la expectativa de que ciertos condicionamientos estructurales cambien en un futuro. La importancia de ser “perseverante”, de permanecer en la institución a pesar de los diferentes condicionamientos, o como sostenía una estudiante: *un tropezón no es caída, levantarse y seguir porque no te queda otra*, evidencia el interés por continuar el juego en este campo. También este interés se relaciona con el capital simbólico, en el sentido del prestigio que les otorga ser estudiante universitario, constituirse en el primer integrante de la familia en ingresar a la universidad, permanecer y encontrarse en una etapa próxima al egreso, el orgullo personal y familiar que sienten, el reconocimiento familiar y comunitario.

Si bien los dispositivos institucionales de retención estudiantil no son objeto de este

estudio, los propios estudiantes de primera generación mencionan entre otros como relevantes en su recorrido por la Sede Regional Chemical de la UNLaR a los siguientes: la importancia de cursos de ingreso intensivos, las asignaturas que enseñan los procedimientos específicos del estudio en la universidad, e indican el trato personalizado de docentes a lo largo de la carrera como otro facilitador en la continuidad en la institución.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten comprender las especificidades que adquieren las estrategias de permanencia desplegadas por los estudiantes de primera generación de una carrera de la Sede Regional Chemical de la UNLaR: la Licenciatura en Enfermería Universitaria. Al rescatar sus miradas y experiencias ligadas a aquellas prácticas en su recorrido por la Universidad que les permiten sostenerse-persistir-insistir y llegar a cursar las últimas asignaturas de su carrera, es posible aproximarse a aquellos aspectos subjetivos pero también objetivos que configuran el ser estudiante universitario.

En primera instancia, la caracterización de estos estudiantes que cursaron el último año durante el 2019 en la Sede Regional Chemical de la UNLaR describe ciertos aspectos que los diferencian de las otras carreras en esta institución. Entre ellas, se indican que se trata de estudiantes mayoritariamente de primera generación, con edades promedio mayor a las

de las otras carreras de la Sede, con un predominio de mujeres, y estudiantes con familia a cargo, que trabajan ya sea en áreas relacionadas con la carrera y en trabajos informales, lo cual incide en sus trayectorias. La totalidad de estudiantes manifiestan dificultades para sostenerse económicamente durante el cursado de la carrera, por lo que apelaron al apoyo económico de sus familias. En sus discursos reconocen estas “ayudas” las cuales facilitaron su permanencia en los estudios. Sin embargo, los ingresos de sus familias de origen provienen del empleo público municipal, trabajos en la construcción, trabajo informal y jubilados, lo cual evidencia la precariedad desde lo económico de estas redes familiares. Por otro lado, la situación de estudiantes con empleo formal al momento de ingresar y la alta ocupación incluyendo empleos formales e informales durante el cursado del último año, limita el tiempo dedicado al estudio y por ende, dificulta la continuidad en la institución, incidiendo en la discontinuidad de sus trayectorias, en el tiempo que les toma concluir la carrera, en cierta dilación de los estudios, llevando al desarrollo de estrategias de persistencia. Estos estudiantes presentan interrupciones en la escolaridad o trayectorias intermitentes tanto en el nivel secundario como en la propia Universidad. Este dato resulta importante para el diseño de políticas institucionales destinadas al acompañamiento en la trayectoria de estos estudiantes por parte de la Sede Regional Chemical.

Otra característica de esta carrera se relaciona al capital cultural institucionalizado de los padres de los estudiantes, predominando en el caso de ambos padres el primario completo. Sin embargo, las madres acreditan un mayor nivel educativo que los padres, registrando un importante número de padres que no posee titulación primaria. Frente a las limitaciones que se evidencian respecto del capital cultural de sus familias y el capital económico que detentan, el capital social presente en este grupo de estudiantes de primera generación relacionados con las redes familiares y redes vecinales, es percibido por ellos como fundamental en el sostenimiento afectivo y de organización de tareas domésticas que facilita la continuidad de los estudios.

Otra de las estrategias de permanencia que ponen en juego estos estudiantes para continuar con sus estudios universitarios es la asistencia a clases, la grabación de audio de las clases, la toma de apuntes de manera literal y el recursado de asignaturas. La presencialidad es, por lo tanto, una de las principales estrategias, por lo que es posible inferir las dificultades que atravesaron estos estudiantes durante la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia por COVID-19.

También se indica la importancia que tienen las relaciones intersubjetivas, ya sea con los docentes y especialmente con los pares. Los grupos de compañeros de estudio para la realización de actividades académicas, y/o extraacadémicas (tales como los traslados de

los estudiantes que residen en otras localidades), las redes entre familiares-vecinos-amigos para el cuidado de hijos en mujeres que son madres, y redes de compañeros de trabajo que facilitan el tiempo requerido para el estudio, son fundamentales desde la perspectiva de estos estudiantes en la permanencia en la institución universitaria. Un aspecto a destacar es la declinación en la apropiación de los espacios institucionales (biblioteca, cantina, etc) por parte de los estudiantes, valorando especialmente la apropiación de espacios al interior de sus hogares destinados al estudio. Estos se presentan como problemáticos por la convivencia con otros miembros de la familia que limita la posibilidad de un lugar propio, destinado al estudio dentro de la vivienda.

Las estrategias de permanencia de estos estudiantes se despliegan a lo largo del recorrido por la universidad y en el marco de la construcción de la subjetividad. Estas se orientan por una serie de ideas, motivaciones e intereses que están relacionados a “ser alguien en la vida”, “tener un futuro”, “mejorar la calidad de vida”, “ser ejemplo para mi hijo”, lo cual supone cierta autonomía, superación y orgullo personal y familiar. Estas motivaciones atravesadas por condicionamientos objetivos les permiten persistir e insistir a través de las estrategias de persistencia observadas.

Como se advierte a lo largo de este trabajo, el rescate de la perspectiva de los propios estudiantes permite comprender aspectos comunes y especificidades de los recorridos estudiantiles por la Universidad en relación

con sus pares, los docentes, el conocimiento y con la propia institución. Por ello se procura complejizar el análisis abordando las demás carreras que se dictan en la institución universitaria bajo estudio, que será retomado en próximos trabajos.

A través de este análisis acerca de las estrategias de permanencia en los estudios superiores por parte de estudiantes de primera generación, se pretende aportar a la universidad un conocimiento que permita mejorar las condiciones en que los estudiantes desarrollan sus trayectorias educativas a través de la generación y el reforzamiento de dispositivos institucionales. Los resultados de la investigación también posibilitan la reflexión sobre las propias prácticas docentes en el contexto de la universidad, debieran contribuir en la toma de decisiones a nivel de gestión institucional, en el diseño de políticas educativas de retención universitaria que mejoren los indicadores de permanencia y egreso, y en la construcción de una universidad verdaderamente inclusiva que contemple las particularidades de este grupo de estudiantes.

Erika Toledo es Lic. en Sociología (UNSJ) y Mg. en Ciencia Política y Sociología (FLACSO). Es además docente de Sociología de la Educación, Historia Económica y Social, y Comportamiento Organizacional y Recursos Humanos de la UNLaR. Ha participado en investigación y extensión en temas de educación superior, experiencias formativas, ruralidad y organizaciones de productores
Correo electrónico: erikatoledo70@yahoo.com.ar

Teresita Moreno es Prof. y Lic. en Psicopedagogía (UNLaR), Dip. y Esp. en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO), Dip. en Escritura de Textos Académico-Científicos (UNLaR). Además se desempeña como Docente de Expresión Oral y Escrita en la UNLaR.
Correo electrónico: teremor68@hotmail.com

Referencias

- Aspiazu, E. (2017). Las condiciones laborales de las y los enfermeros en Argentina: entre la profesionalización y la precariedad del cuidado en la salud. En *Revista Trabajo y Sociedad*, (N° 28), 11-35. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712017000100002&lng=es&tlng=es
- Bourdieu, P. (1979). *Los Tres Estados del Capital Cultural*. Texto extraído de: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, *Revista Sociológica*, México, (N°5), 11-17.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Editorial Taurus
- Brachi, C. (2016) Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Revista Trayectorias Universitarias*. Vol 2 (N° 3), 3-14. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Casco, J. M., & Albanese, L. (2016). *La sociedad en juego: Algunas reflexiones acerca de la noción de jugar en la teoría de Pierre Bourdieu*. Apuntes de investigación del CECYP. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-98142016000200012&lng=es&tlng=es
- Coulon, Alain. (1997). *El Oficio de Estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria*. París: PUF.
- Coulon, Alain. (1998). *El Arte de ser Estudiante*. Entrevista con Valérie Becquet. París. PUF.
- Engle, J. y Tinto, V. (2008). *Moving beyond access. College success for low-income, first-generation students*. Washington: The Pell Institute.
- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cuadernos de Pedagogía Universitaria 2. Universidad de San Pablo.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: IEC- CONADU
- Franzante et al. (2019). *Los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el primer año universitario y las estrategias construidas para afrontarlos*. En XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Disponible en <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/25940>
- Giovine, M. A. y Antolin Solache, A. M. (2019). Estrategias de permanencia y desigualdad social en estudiantes universitarios de Córdoba-Argentina en la actualidad. *Revista de la Educación Superior*, volumen 48 (192), 67-92. Disponible: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/124824/CONICET_Digital_Nro.248b

- [b57f-c85c-4555-9438-0898884c90c1_A.pdf?sequence=2&isAllo wed=y](https://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf)
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Edit. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue
- Leiva (2017) Estudio sobre las figuras del migrar y trayectorias de estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación, a partir del acto de narrar. *Revista Digital del Instituto de Investigaciones en Educación- Fac de Humanidades UNNE*, volumen 8 (Nº 11), 101-121. Disponible en: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/3645>
- Linne, J. (2018). El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, volumen 12 (Nº1), 129-147. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>
- Mastache, A, Monetti, E. y Aiello, B (2014) *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior Horizontes en juego*. Bs As: Noveduc.
- Ojeda, V. (2014). *Estrategias de permanencia de los estudiantes de la carrera del profesorado de inglés de la UNMDP*. Publicación de 2º Jornadas de Educación, Facultad de Humanidades- Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/2jie/paper/viewFile/575/385>
- Ortega, F. (2000) *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Córdoba: Narvaja.
- Sosa, M. y Saur, D. (2014). Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. En Carli, S. (Ed.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. (pp. 235-285) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2011). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. En *Pensar la Escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tinto, V. (2004). *Access without support is not opportunity: rethinking the first year of college for low-income students*. En Annual Conference of the American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, Las Vegas.
- Wilks, A. (2004). Apuntes sobre la noción de estrategia en Pierre Bourdieu. *Revista Argentina de Sociología*. Vol. 2 (Nº3), 118-130. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/269/26920307.pdf>

Expresando “el ser residente” Expressing “being a trainee”

María Inés Nazar
Universidad Nacional de Chilecito
Universidad Nacional de La Rioja

Recibido: 16 de marzo de 2024
Aceptado 11 de abril de 2024

Resumen

En este artículo se recuperan las palabras y los dibujos de los y las residentes, a partir de la realización de *focus group* y la entrega de un cuestionario posterior. Los primeros fueron realizados a distintos grupos de residentes de los ISFD N° 1, 2 y 3 de la Provincia de La Rioja, República Argentina, durante los años: 2015, 2018 y 2021. En los Cuestionarios se introduce la consigna: Identifique con una palabra y exprese con un dibujo lo que significa ser residente. El objetivo central es: analizar las formas de comunicar las representaciones del ser residente en las que están imbricados los sentimientos. Se trabajó con los jóvenes que estaban transitando el proceso de Residencia en los profesorados de la provincia. Este grupo, está conformado por estudiantes varones y mujeres en sus veinte y treinta años de edad. La palabra y la expresión gráfica que se incluyen son resultantes de una selección demostrativa de la atribución de significados al sentirse residentes. Metodología: Para efectuar el análisis se procedió a realizar una lectura exhaustiva de cada Cuestionario a los fines de contextualizar la interpretación del dibujo. A partir de la presentación y descripción de cada uno se identifican algunos ejes a modo de cierre y síntesis. Es decir, se accede a transitar el sendero desde las voces de los/las residentes al concepto con el que enuncia la expresión gráfica, el análisis de las mismas y la elaboración de los ejes en los se agrupan. **Palabras claves:** imágenes, semiótica visual, representación, connotación, ser residente

Abstract

In this article, the words and drawings of the residents are recovered from the focus groups and the submission of a subsequent questionnaire. The focus groups were carried out with different groups of trainees of ISFD N° 1, 2 and 3 of the Province of La Rioja, Argentina, during the years 2015, 2018 and 2021. In the Questionnaires, the central premise has been: Identify in a word and a drawing what “being a trainee” means. The central objective is to analyze the ways of communicating the representations of being a trainee in which feelings are imbricated. We worked with young people who were going through the assistantship process in the province's teacher training schools. This group is made up of male and female students in their twenties and thirties. The word and the graphic expression included are the result of a selection that shows the attribution of meanings to the feeling of being trainee. As for the Methodology, in order to carry out the analysis, an exhaustive reading of each questionnaire was made in order to contextualize the interpretation of the drawings. From the presentation and description of each one, some axes are identified in terms of closure and synthesis. That is to say, there is a path from the voices of the trainee to the concept derived from the drawings, to the analysis of the axes that group them. **Keywords:** images, visual semiotics, representation, connotation, being trainee

Introducción

Desde una perspectiva global en la epistemología actual de las ciencias sociales, son numerosos los esfuerzos para mostrar las eventuales conexiones entre indagación, información obtenida e imputación de significado que trasciendan las visiones reduccionistas del trabajo científico (Williams and May 1996; Fay 1996; Flyvbjerg 2001; en Scribano, 2008)

Como lo expresa Scribano (2008), en las indagaciones cualitativas es relevante abrir a diversas perspectivas con metodologías adaptadas que nos ayuden a encontrar y comprender desde las conexiones que se vuelven aparentes. Utilizar imágenes en la indagación con los residentes ha significado una forma alternativa de encuentro de expresiones significativas sobre las vivencias que hicieron cuerpo durante su proceso de residencia en los profesorados.

Desde el enfoque cualitativo se intenta interpretar en la cotidianeidad, las significaciones que circundan las palabras y los dibujos de los residentes en las escuelas asociadas, nodos de las residencias. Es la forma elegida para explicar las perspectivas de los residentes, comprender las regularidades y las diferencias.

Posicionados en los estudios de Barthes (1986), autor que analiza el sistema de medios y particularmente el mundo de las imágenes, que es quien brinda instrumental metodológico para el estudio de su expresión connotativa. Parafraseando al mismo, se afirma que la lectura de todo texto literario y no literario se da

en dos niveles: Denotativo: es el nivel primario, objetivo. Lo encontramos en el diccionario y es común para todos. Connotativo: es el nivel más profundo de análisis, es subjetivo, sugerente. Es particular porque depende de cada individuo, es decir cada persona tendrá una interpretación sobre la misma imagen.

Interesa ir más allá del nivel denotativo, es decir del significado literal de la palabra para poder acceder a la connotación y en este sentido inferir el sentido tanto de las palabras como de los dibujos de cada uno de los residentes. Poder desentrañar el significado subjetivo a la denotación.

Las imágenes como expresión de sentimientos y vivencias

El hombre siempre ha interpretado imágenes, desde los grabados en las cavernas en edades antiquísimas de la humanidad. Esto ha redundado en una interesante variedad de perspectivas, derivadas principalmente de la semiótica, la antropología, la sociología, la psicología y campos afines.

La semiótica visual es de vital importancia para comprender el sentido de una imagen que, aun cuando no nos demos cuenta a primera vista, está llena de signos y elementos.

Desde el hombre de las cavernas en adelante, el ser humano expresó sus emociones, sentimientos, ideas religiosas y necesidades a través de creaciones artísticas, en este sentido la comunicación a través de los dibujos se conformó en un lenguaje básico, universal.

Antes de que el hombre alcanzara el estadio del lenguaje escrito: lo gestual, los dibujos eran los medios de comunicarse, así como los niños que primero dibujan y después escriben.

Freud, hizo tomar conciencia de que el inconsciente se expresa en imágenes simbólicas. Será por ello que la actividad creadora remite a las capas más profundas del ser humano, y tiende a volver a auscultar en la infancia con sus deseos, luchas e insatisfacciones para poder abrazar a la realidad y establecer contacto con los colectivos.

Sí los dibujos representan una forma de lenguaje simbólico que moviliza lo primitivo de la personalidad de cada residente, es dable preguntarse: sí en la interpretación, se puede ver a través de la representación como es él. Porque cada uno de ellos, no ve la cosa como es, sino como es él.

Tratar de examinar desde la creatividad manifestada por los /las residentes implica como investigadores hacia una co-construcción de la información mediante el análisis y la interpretación, en este caso de la articulación de palabras y dibujos. Al respecto, Scribano, referenciando a Tesch (1992), identifica varias cualidades importantes del análisis de datos, como un proceso cíclico y necesariamente reflexivo.

[...] así el proceso analítico debe ser comprensivo, sistemático, pero no rígido. Apunta a la flexibilidad del análisis, a la ausencia de reglas, pero esto no significa que debe hacerse sin ningún tipo de estructura, ni desordenamente;

el análisis de datos cualitativos requiere un profundo conocimiento metodológico y competencia intelectual, es imaginativo, flexible y reflexivo, también debe ser metódico, erudito e intelectualmente riguroso. (Scribano, 2008, p. 271)

La pretensión es acercarse metodológicamente de forma holística, intentando recorrer un camino de análisis e interpretación en el que las relaciones entre el texto de las entrevistas, dibujos y diálogo son interesantes para vincular información con el significado asignado.

Frente a los recursos expresivos se selecciona un camino de análisis e interpretación, con el objetivo de elaborar un texto, que en base de un dibujo dado en el contexto de una entrevista, se transforma en una explicación cualitativa de las representaciones de los residentes.

Se intenta develar los alcances epistemológicos que poseen las palabras y los dibujos. Éstos sirven para representar sus sentimientos, deseos, son espacios a los que cada uno recurre para crear un mensaje con el que otros pueden coincidir, contradecir, provocar en suma una reacción, sacando afuera lo que es interior al sujeto.

El interrogante que surge es: ¿Se podrá establecer la conexión entre creatividad, estética e identidad como respuesta a la consideración de la representación de la residencia?

¿A través de las palabras y de los dibujos los residentes representan sus íntimas vivencias, pensar y sentir en esta unidad curricular? ¿El colectivo de residentes confluye a través de

palabras y dibujos en elementos comunes que pueden cartografiar la esencia del ser residente?

Los dibujos se convierten en espacios para explicar la representación de la vivencia de la residencia desde los propios residentes, se articulan con la palabra desde sus propias voces, Malossetti Costa (2002), expresa:

En efecto, las imágenes visuales se presentan a sí mismas como artefactos culturales portadores de una cierta fuerza, de una potencial capacidad transformadora más allá (o más acá) de los significados o las realidades situadas fuera de lo que ellas evocan o re-presentan (en el sentido de presentación atenuada de algo que está ausente. (p. 93)

De acuerdo a lo expresado, desde este tipo de análisis se trata de relacionar el dibujo con la asignación de significado. Para ello, se identifican en cada dibujo los elementos

denotativos más decidores y que llaman la atención a la primera mirada; elementos que encontramos expresados en la mayoría de las expresiones visuales. Con ello nos referimos a las regularidades o patrones visuales que se aprehenden de las producciones de los residentes.

Analizando palabras y dibujos de los residentes

Algunos dibujos tienen más detalles indicativos de reafirmar los elementos, en esa organización holística. Cada dibujo muestra relaciones, conexiones que explican lo que es “ser residente”.

A continuación, se presentan las imágenes muestra que analizamos de los residentes.

1- Volante



En este dibujo se establece la comparación del residente con un volante. ¿A qué interpretación convoca? El volante sirve para conducir al auto

en determinada dirección. A través de él se imprime un determinado sentido teniendo en cuenta el itinerario y punto de llegada. ¿El

residente siente que es un volante a través del cual va a manejar? ¿O simplemente, a él lo toman como un volante y lo manejan?

El significado del volante puede conducir por dos caminos de interpretación, uno el que implica una posición activa, creativa y autónoma que revela el que lleva el volante y elige los caminos a transitar, y el otro es el que llama a la dependencia, es el que otro maneja, por lo tanto decide. ¿Quién, quienes deciden? ¿Los docentes de la escuela asociada, los del instituto? ¿Son ellos, los que en realidad manejan?

Algunos residentes así lo afirman: *quieren que hagamos la propuesta de ellos, He vivido situaciones de tensiones con docentes coformadores por el hecho de que no eran de su agrado mis propuestas por el simple hecho de innovar. Es una constante esta denuncia de parte de los residentes”* (E. 11)

Esta residente es la que expresa: *es un proceso un poco frustrante*. Indagando más acerca del origen de ese sentimiento, expresa:

Durante el desarrollo de una clase tuve que dedicar más tiempo a un alumno para que él mismo asimile el contenido; esto demoró mi cierre de clase en el horario estipulado y por ende perjudicó mi nota. En ese momento me sentí frustrada y decepcionada porque creí haber hecho lo correcto y no fue reconocido por mi docente coformadora.

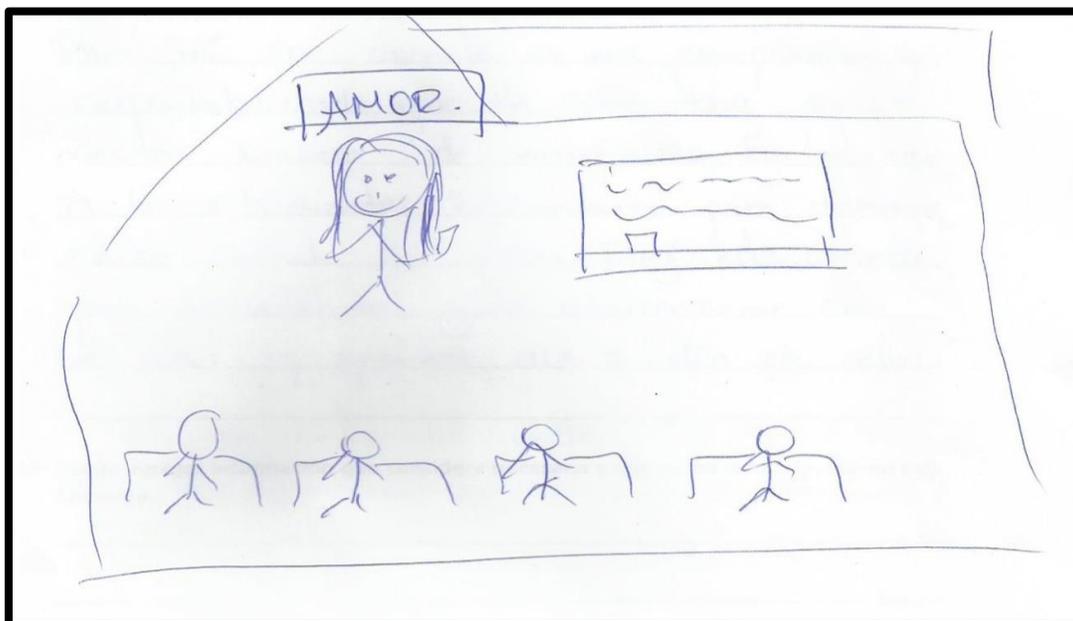
En esta etapa de formación inicial es importante plantearse la noción de obstáculo

epistemológico para aplicarlo a la didáctica. Quienes enseñan tienen que aceptar que hay nociones que los alumnos les cuesta más aprenderlas, que necesitan de otras estrategias y tiempos para comprender, que hay zonas de ignorancia tanto en docentes como en alumnos. En este caso, el asesor priorizó la lectura evaluando la práctica de la residente y el cumplimiento del guion de la clase. Lo importante es tener claridad que como residentes deben estar dispuestos a aprender de sus problemas y decepciones para poder acompañar las dudas y avances de los alumnos.

El Residente es el estudiante-maestro que está aprendiendo su futuro oficio enseñando, mientras desarrolla su trayectoria escolar como estudiante.

Es el residente quien es conducido en esta etapa, pero, también conduce a sus alumnos y quien en un futuro será el conductor, el que sueña con la independencia de los coformadores. Lo que todavía no logra discernir es que en parte, esa función la pasarán a desempeñar los directivos de las instituciones en las que deba trabajar. Por ello, es importante tener en cuenta las experiencias que vivió como estudiante del profesorado y como residente de las escuelas asociadas. En esa conjunción se juegan los sentimientos que vivieron como estudiante.

2- Amor



En este dibujo se observa como a través de un monigote se representa a la residente, colocándose encima de ella un cartel con la palabra amor.

Pareciera que es la única cualidad que tiene que tener el docente. El interrogante es: ¿dónde queda el saber?, ¿cómo se considera los cuatro o más años de formación en los que se coloca fuertemente el acento en el conocimiento disciplinar, en los sujetos de aprendizajes, en el saber pedagógico que se despliega en la enseñanza situada en diversos contextos?

Por otro lado, se puede observar junto a la sonrisa que parece forzada por la exageración impresa al rasgo: la ubicación de los alumnos. Alejados de la residente y conformando un escenario uniforme, ya conocido en la tradición escolar, que por otro lado, es una manifestación

del lugar de poder que asumen las relaciones asimétricas.

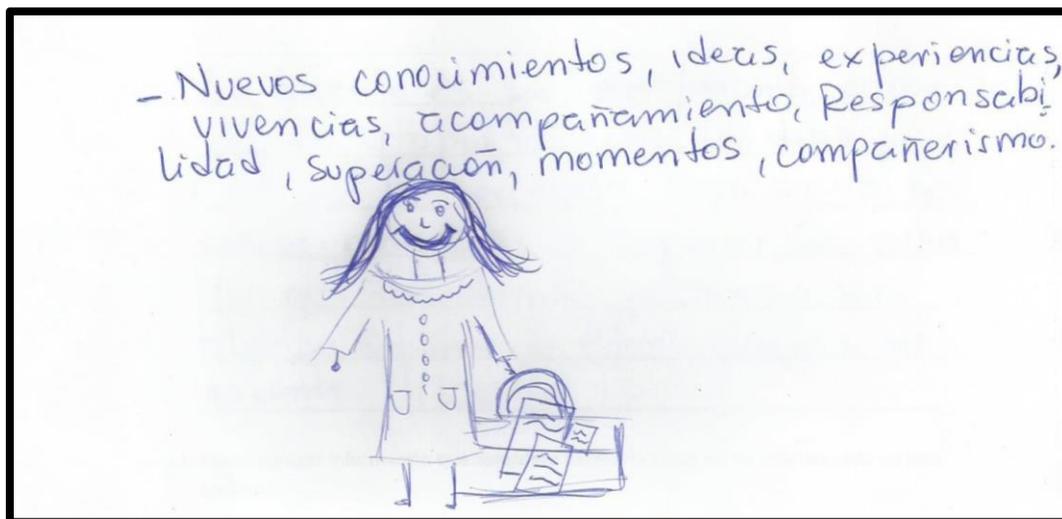
Posiblemente, en la palabra Amor resume todas las competencias incluidas las cognoscitivas, las habilidades intelectuales y las destrezas, solamente que al poner el acento en los afectos la relación que el residente busca establecer con los alumnos es de confianza y seguridad. Probablemente, tiende a enfocarse en lo que los alumnos poseen, en lo que saben hacer y no en lo que saben o deben saber. De todos modos, al centrarse en los afectos, el deseo de la residente es fundamental para promover el desarrollo del proceso de conocer de los alumnos.

Cuando priman los afectos positivos en la relación residentes/alumnos el error asume otra connotación, no el de la falta sino el de la posibilidad, reconociéndole un espacio y un

tiempo en el que cada uno de los alumnos pueden expresar sus dudas, sus conocimientos, con la seguridad de ser

respetado en sus singularidades, en sus propios ritmos de aprendizajes.

3- Nuevos conocimientos, ideas, experiencias...



El dibujo es representativo de una docente cuyas extremidades, tanto inferiores como superiores están poco definidas.

Posiblemente estas extremidades inferiores sean indicativas de debilidad, de poca base para acompañar la tarea pedagógica y esos brazos que se extienden a manos invisibles, sean de poca capacidad para brindar lo que se necesita.

Ella, porta un gran maletín cuyas transparencias muestran cuadernos, libros. Allí, estarán inscriptos todos los senderos, los secretos que llevan a adquirir esas cualidades que según ella, deben acompañar al residente. La residente plantea desde la complejidad lo que necesita: modelos teóricos y estrategias operacionales provenientes de distintas

disciplinas unido a esto, otros aspectos personales, subjetivos como el compañerismo, responsabilidad, etc. Es decir desde su propia subjetividad acompañar a otras subjetividades. Esta residente expresa varias cualidades que acompañan o deberían estar presentes en el ser residente, desde: los nuevos conocimientos, ideas, experiencias, acompañamiento, superación, momentos, responsabilidad, compañerismo. Cualidades que acompañan un dibujo algo infantil; si bien no se los percibe como niños, ya que la experiencia en el trabajo con la unidad curricular: Residencia docente es indicativa de una mirada individual, la misma está teñida de una connotación social, a través de la cual se significa las condiciones de un grupo escolar

determinado. La siguiente cita de Scribano (2008),

[...] parecen dibujos de niños” remite al lugar donde el espectador posiciona al sujeto que produce un dibujo y a su capacidad expresiva. Los continentes en el sistema mundo parecen “garabateados” tal como lo hacen los niños, sin reproducir exactamente la forma, sin respetar el “mapa político del mundo. (p. 278)

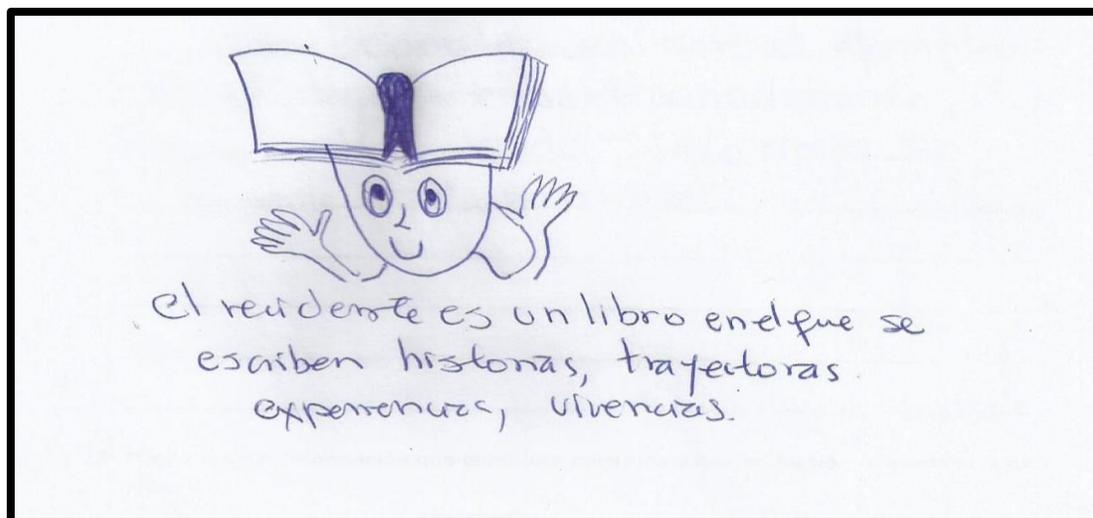
Estos dibujos no se deben interpretar como simples, sino que simplifican los rasgos, difuminan los detalles. Los/las residentes son adultos, que si bien, algunos dibujan como niños a través de ellos muestran su independencia. Autonomía que se ejerce a través del decir, de la palabra, a la que se está más acostumbrados de ejercerla cotidianamente. El ojo como órgano físico ejerce en la mirada una posición determinada,

mirada construida desde lo social. Scribano (2008) expresa:

Las representaciones colectivas de Durkheim, el otro generalizado de Mead, el Súper yo de Freud son vías para mostrar la presencia de lo social en las percepciones y en las miradas “ajustadas” al libreto social. (p. 279)

Los /las residentes se expresan a través del dibujo retratándose como grupo, verbalizan sus ideas de forma autobiográfica, cartografían “el ser residente” desde sus propias vivencias. Lo que se intenta aprehender desde la hermenéutica es articular la palabra con el dibujo, lo que dicen, cómo lo dibujan, lo que representa y las nociones que les parece más importante. El dibujo es holístico, se pueden analizar los distintos componentes, esos indicios demostrativos de las huellas que quedan plasmados en los distintos significados que portan las representaciones.

4- *‘El residente es un libro en el que se escriben historias, trayectorias, experiencias, vivencias’.*



El dibujo coincide con lo que expresa la definición. La cabeza se abre a un libro dividido en dos partes. Es allí donde otros escriben: autores, profesores, compañeros, estudiantes, aludiendo de esa manera a lo que estudia, comparte, argumenta lo que le permite construir conocimientos y cimentar experiencias. Habla de historias, trayectorias, experiencias, vivencias, pero, no habla de conocimientos, saberes. Lo inferimos, pero, no está consignado.

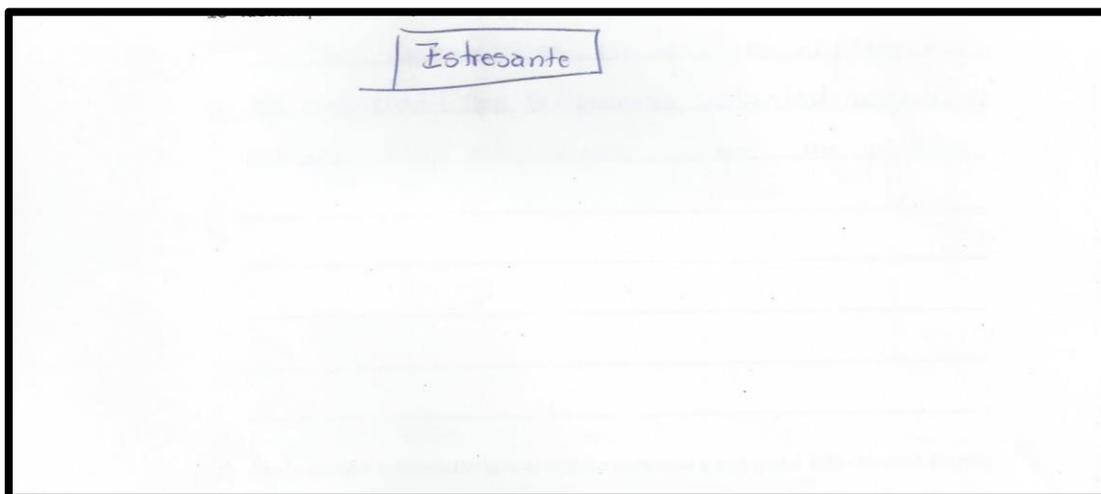
Por otro lado, no se especifica que el residente sea el autor del libro, que él se siente protagonista al relatar su historia, sus experiencias, vivencias. Debieran reconocer al igual que Ángel Díaz Barriga que, la residencia es el tiempo más prolífico para escribir sus experiencias.

Se piensa con palabras y también con imágenes sensoriales, aunque

inconscientemente el interjuego entre representaciones verbales y sensoriales conforma un mecanismo que regula las emociones.

A través del dibujo expresan el sentimiento que refleja una práctica social y que a su vez sirve para que otros puedan realizar una lectura en la que pueden acordar o no con esos sentimientos que se plasman a través del dibujo. En cada uno de esos dibujos circulan sentidos que a la vez provocan sentimientos, estos pueden animar a sacarlos afuera a través de otras expresiones, demostrativa de la identidad grupal, o bien, permanecen en la interioridad silenciosa, todavía no se está en condiciones de hacer la ruptura en sus propios procesos, dejan en latencia aun cuando se hizo el ejercicio de mirar las producciones de otros, significarlas.

5-Solo una palabra para expresar lo que es "ser residente": *Estresante*. Omite el dibujo.



Su residencia tuvo que ser interrumpida: *ya que no existía compromiso de la docente coformadora. Sentía que no le interesaba lo que hacía en el aula. No tenía un registro ni mucho menos una devolución diaria.*

Si la residente sentía que no le interesaba su trabajo de parte de la co-formadora, la desmotivación debe haber sido muy fuerte. Ella rescata el trabajo pedagógico realizado en la escuela rural, en desmedro de la escuela urbana.

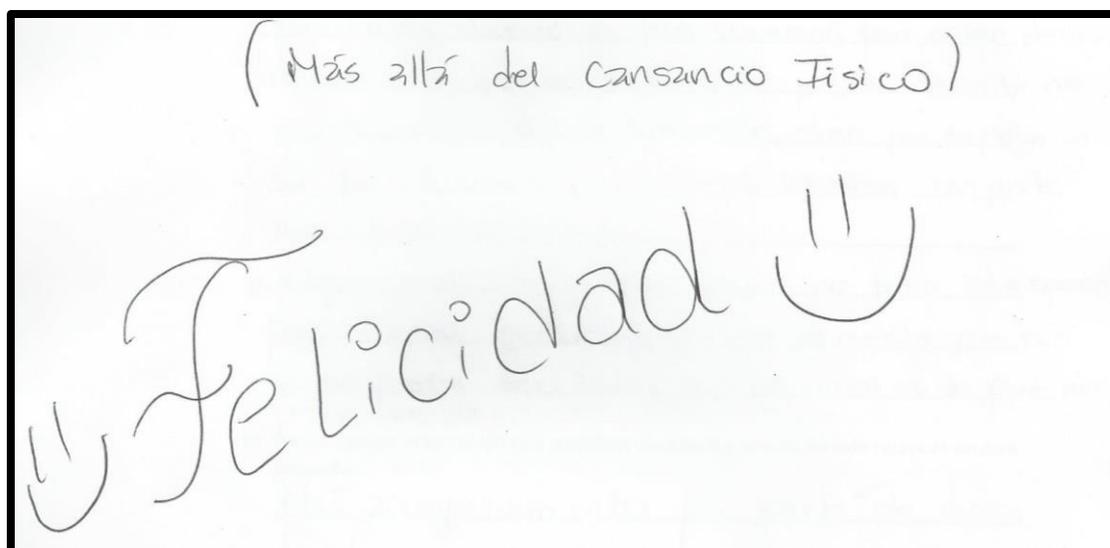
La situación que le generó angustias, miedos, es narrada por la residente:

Una de las situaciones que más me generó tensión y angustia fue darme cuenta que la docente, dueña del aula entraba a destiempo del módulo (20 o 30 min tarde) y me reprobaba por no dar un cierre o cuando me reprobaba por no haber leído la secuencia.

Ante la situación narrada, la denuncia es elocuente, de ella se puede leer la existencia de una comunicación deficiente entre la co-formadora y la residente. Por ello, asume conductas que van a boicotear la clase de la residente y de esa manera bajar la nota o reprobando la clase.

La ausencia del dibujo puede leerse como una desnaturalización de lo que en la residencia debiera ser natural: el acompañamiento por parte de asesores y docente de escuela asociada. La ruptura con lo prescripto, con lo que debiera ser natural lo utiliza como un recurso de expresión indicativo de lo que está ausente y genera tensión.

6- ¡Felicidad!



No hay dibujo. Alude al cansancio físico, causa común a todos los residentes de todas las cohortes. Lo que no es común, es la palabra con la que describe lo que es ser residente:

¡¡FELICIDAD!!

La residente alude que no existe la escuela ideal y que tuvo muy buena experiencia:

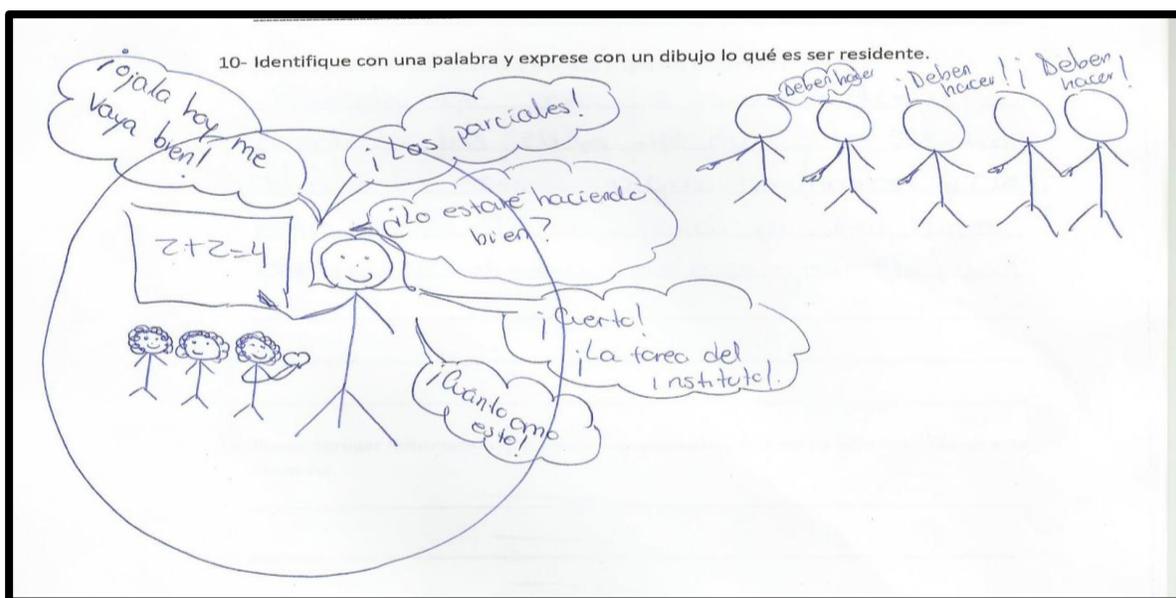
[...] solo me queda decir que requeríamos de un mayor acompañamiento por parte de estos docentes, ya que como residentes tuvimos demasiados problemas en cuanto al acompañamiento de los mismos.

La residente vivió el proceso desde la actitud positiva, lo que le permitió movilizar

mecanismos de adaptación para sentir al proceso desde la felicidad de una etapa de formación concluida.

La palabra Felicidad está dibujada en grandes caracteres, encerrada en dobles signos de admiración que asemejan caras de alegría. Esa felicidad es significada desde la satisfacción por acercarse al cierre de la residencia, encerrando al interior las frustraciones vividas, como la necesidad de acompañamiento por parte de los asesores del instituto como de los docentes de la escuela asociada.

7- Alude a todas las tareas a realizar por la residente



En un círculo, aislados se encuentran dibujada la residente con sus alumnos, mientras ellos le entregan un corazón y en la pizarra se encuentra una cuenta, una variedad de

pensamientos se plasman desde la mente de ella: ¡ojalá hoy me vaya bien!; ¡los parciales!; ¿lo estaré haciendo bien?; ¡Certo! ¡La tarea del Instituto! Al lado de las exigencias y la

incertidumbre hay un pensamiento que le ayudará a superar los obstáculos: ¡Cuánto amo esto!

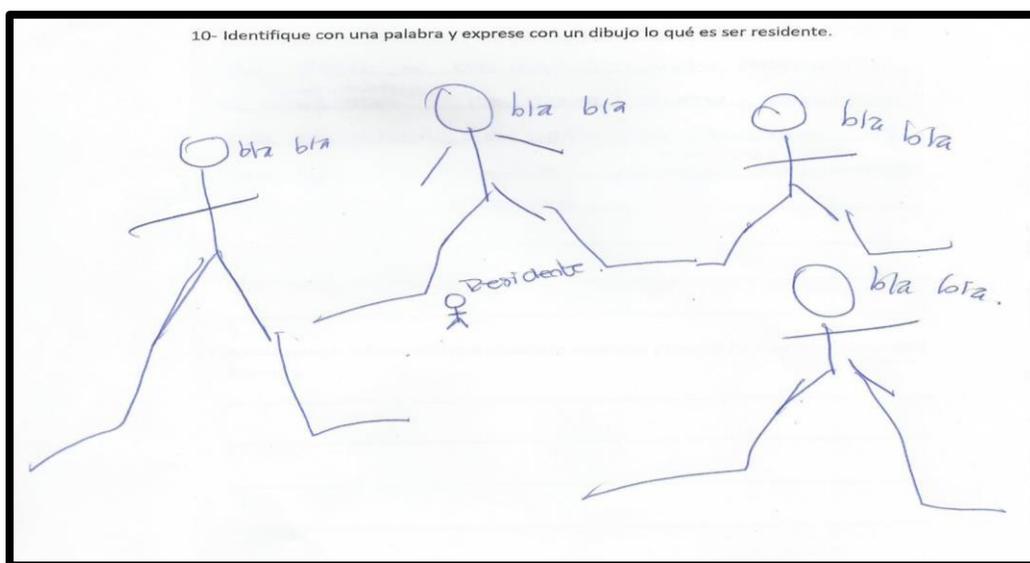
El amor a la profesión es lo que sirve de andamio, de soporte, ante todos los fantasmas demandantes que instauran la obligación: *¡Deben hacer!, ¡Deben hacer!*

Esto lo podemos relacionar con las respuestas trabajadas en otro apartado, en el que los residentes afirman que a pesar que la carrera se ha extendido de 3 a 4 años, no queda la Residencia como única unidad curricular a

cursar en el 4to año. Al contrario, deben seguir asistiendo al Instituto, no solo para el visado de planes y el asesoramiento de parte de asesores generalistas y disciplinares, sino para cursar distintas unidades curriculares, con todo el tiempo de trabajo que ellas insumen. De allí, las múltiples demandas a las que se sienten sometidos.

Los dibujos representan metáforas, expresan a través de la totalidad un mensaje representativo de lo que les significa la residencia.

8- *bla, bla, bla...*



El dibujo pequeño representa a una residente, rodeada de otros que sin nombrarlos inferimos que, representan a los docentes, sean de la escuela asociada o del profesorado, dibujados éstos de gran tamaño, para contrastar con la figura pequeña de la misma. Lo que puede interpretarse como una desvalorización o

sentirse pequeña ante los mandatos de tantas autoridades.

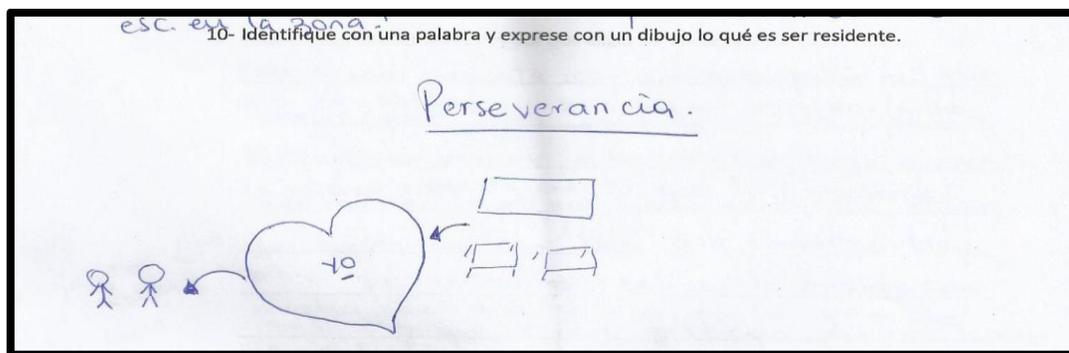
La residente no tiene dibujado ningún parlamento, el silencio la acompaña. Mientras que a los docentes a cada uno le acompaña: *bla, bla*. Nos hace pensar en ese discurso, que representa el *bla, bla*, ¿es significativo para los

residentes? Sí hay buena teoría que lo respalde o sí solo hay fragmentos aislados de la misma, es bueno interrogarse acerca de su silencio ante tanta ecolalia. Es que ¿no tiene nada interesante qué decir? ¿Se siente invadida por los discursos de sus docentes? ¿Siente que le otorgan el tiempo suficiente para responder? ¿Sentirá que sus palabras serán valoradas positivamente o caerán en el vacío?

Los indicios marcados en la imagen hacen recordar a la escuela tradicional, academicista, sostenida en la palabra sacro-santa del maestro, repetidor del discurso plasmado en los libros y en los alumnos pasivos, que irían a cerrar el círculo memorizando y repitiendo.

Se busca moldear al residente a través de las palabras, de las acciones, del propio cuerpo, ello es vivido como amenazante donde fuerzas reales e imaginarias constituyen un nudo difícil de desanudar, al que se resiste y confronta o también se acepta y padece o se deja pasar como mecanismos de defensas, al decir de Duschatzky y Sztulwark (2004): "formas reactivas de protección frente al peligro encarnado en los otros" (. 2). Los otros en este caso son los profesores del ISFD, asesores de la Residencia y los docentes de la Escuela asociada

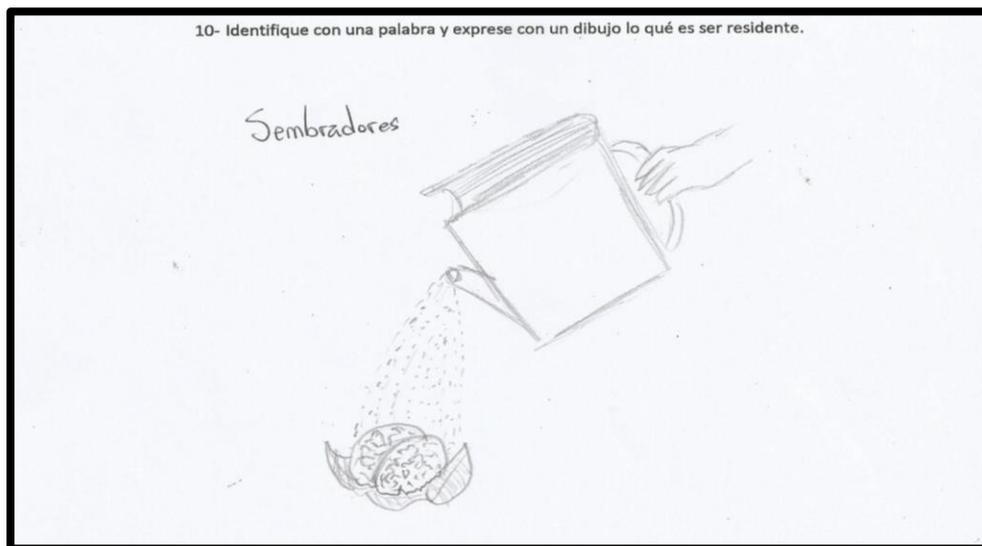
9- Perseverancia



La palabra Perseverancia parece dominar la escena, ante un pizarrón y dos bancos vacíos, hay un corazón grande con un Yo que representa a la residente y que desde él se

extiende a modo de brazo hacia dos niños. La residente es puro corazón que intenta abarcar y abrazar a otros que son los alumnos.

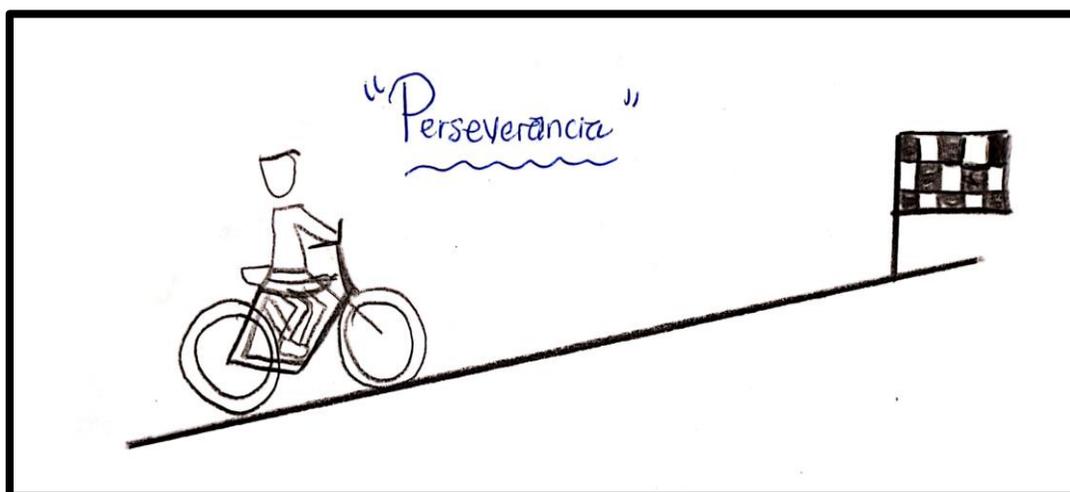
10- La palabra que define al 'ser residente' es: Sembradores.



Una metáfora muy usada y que entronca con los relatos bíblicos, cuando el Maestro Jesús explica la parábola del sembrador, quien tira la semilla y depende de la calidad del suelo la fructificación.

En este caso, se observa una regadera en forma de libro que seguramente la sostiene el residente, quien riega una planta. Nos cabe la pregunta: ¿se identifica al alumno con la planta que se riega?

11-Perseverancia



El dibujo representa una línea por donde la residente se desplaza en bicicleta, falta un largo trecho para llegar a la bandera a cuadros, que representa la llegada. La residente afirma:

Para mí ser docente es un cúmulo de factores. Es tener vocación de servicio, ser facilitador del aprendizaje, es ser la guía del alumno. Cuando me preguntan por qué elegí ser docente, la respuesta es simplemente porque lo sentí.

El “sentir” de la elección pareciera que en el contacto con los alumnos aumenta en sensibilidad respecto al trabajo concreto del aula: el enseñar, que hace desaparecer el temor de las primeras prácticas.

Conectando datos y significados, articulando la teoría y la empiria

Se ha intentado a través del análisis identificar algunas regularidades en las expresiones creativas del colectivo de residentes de distintas cohortes y diferentes ISFD de la provincia de La Rioja. Se puso énfasis en las palabras y en los dibujos para indagar las representaciones del ser residente en tránsito por la unidad curricular Residencia Docente.

Construir este texto en base a lo trabajado en el *focus group* y en el cuestionario posterior desde

la mirada cualitativa permite conectar los datos con los significados que se les atribuyen, a partir de la articulación teoría y empiria y guardando la vigilancia epistemológica.

Por ello, desde las palabras, los dibujos, los elementos que se desprenden del mismo son informaciones que sirven a la producción de significados.

Las palabras se sujetan a los dibujos, se amarran a una representación no solo del sentirse residente sino también de su tránsito por la residencia, como un acto de vivencia defensiva de esa unidad curricular, el ser residente ligado al sacrificio y la escalera de ascenso, que debe subirse, con los riesgos que implica, el caerse, el detenerse o quedar suspendido en algún peldaño, o también aquellos que se encuentran cursando el último tramo y una bandera a cuadros o la palabra meta les aguarda.

El dibujo da indicios que son necesarios descifrar para armar a la manera de un puzle. Se debe armar el puzle con todos los indicios, las señales que el residente deja en su dibujo, para ello en el rol de investigador se debe romper con el sentido común, con los prejuicios, con la propia experiencia en recorridos por las residencias para tratar de comprender los significados del dibujo en su totalidad.

Palabra	Dibujo	Elementos	Relaciones "Ser Residente"
Volante	Volante	Doble círculo Líneas paralelas al medio Líneas que unen los lados del círculo.	El residente es el volante a través del cual se conduce al grupo clase. También es conducido por otros que toman el volante.
Amor	Aula	Cartel con palabra: AMOR Monigotes que representan residente y alumnos. Pizarrón	Los afectos son los que dominan el hacer del aula. "Pensar los afectos conduce a zonas desprolijas y contradictorias en las que se gestan lazos e identidades, se construyen sensibilidades y se generan posibilidades" (Ana Abramowski y Santiago Canevaro (compiladores), 2017, pág. 15)
Nuevos conocimientos ideas experiencias vivencias...	Residente	Monigote que representa al Residente con una gran sonrisa. En su mano un portafolio transparente con libros.	La alegría con los conocimientos, las experiencias son las consideradas más importantes para desempeñar el rol docente.
Estresante	No dibuja	-----	"[...]no existió compromiso de la docente co-formadora". Su vivencia entronca con la denuncia. "Los sentidos asociados a la jerarquía, a la verticalidad, la bajada de línea por parte de los profesores y la obediencia acrítica por parte de los estudiantes parecen definir más bien el estereotipo de una relación que se centra unidireccionalmente en la jerarquía del rol de profesor y que se presenta siempre fija y estable" (María Aleu, 2017, p. 279)
¡Felicidad!	No dibuja	-----	"Ser docente no es compartir contenidos abstractos, sino que engloba un sin fin de cosas que si no la hacemos con gusto nunca funcionará". La denotación es suficiente. En cualquier contexto comprendemos el significado de la palabra felicidad, aun cuando para cada uno de los sujetos tenga una significación diferente.

Libro	El residente representado por un libro.	Una cara con ojos muy vivaces. Su cabeza es un libro abierto.	“El residente es un libro en el que se escriben historias, trayectorias, experiencias, vivencias”. Con esta frase se define.
¡Debe Hacer! ¡Debe Hacer! ¡Debe Hacer!	Aula	Monigote de mayor tamaño que representa al residente. Los pequeños representan a los alumnos, uno de ellos tiene un corazón en sus manos. En el pizarrón una cuenta escrita.	El amor a la profesión es lo que sirve de andamio, de soporte, ante todos los fantasmas demandantes que instauran la obligación: ¡Deben hacer!, seguramente desde la escuela asociada y desde el Instituto.
Bla bla, Bla bla,	Residentes Alumno	El dibujo pequeño que representa a una residente rodeada de otros que sin nombrarlos representan a los docentes. Dibujados éstos de gran tamaño, para contrastar con la figura pequeña de la misma.	Puede interpretarse como una desvalorización o sentirse pequeña ante los mandatos de tantas autoridades. La residente no tiene ningún parlamento, el silencio la acompaña. Mientras que a los docentes a cada uno le acompaña: bla bla. Nos hace pensar en ese discurso, que representa el bla, bla, ¿será o lo sentirá como vacío?
Perseverancia	Un corazón Alumnos Pizarrón y bancos	La residente se representa como un corazón que mantiene sus brazos hacia los alumnos y hacia el pizarrón.	¿Habrá sentido la residente que le estiraron los brazos para guiarla? Ella afirmó: “Que no nos subestimen a nosotros los estudiantes, somos todos capaces, solo necesitamos que nos guíen en este camino y nos enseñen lo que ya saben, sin la necesidad de hacernos sentir menos.....Enseñemos a enseñar.” Sintió la subestimación? Se siente su reclamo, no es necesario que sus formadores la desvaloricen.
Sembradores	Regadera Libro planta	Se observa una regadera en forma de libro, la sostiene el residente, quien riega una planta.	Nos cabe la pregunta: ¿Por qué se identifica con el sembrador? Afirma: “Ser docente es la responsabilidad más grande que puede tener un ser humano. La elegí por querer ser un buen profesional, tan importante a la sociedad”. El docente en su afán civilizador, el sembrador de cultura.
Perseverancia	Camino recto Residente Bicicleta Bandera cuadros	La residente se dibuja en un camino recto en bicicleta, lo llamativo es que falta un largo trecho hasta la llegada (bandera a cuadros).	La residencia necesita de la perseverancia del residente. Ella, define así su elección, desde sus sentimientos: “Cuando me preguntan por qué elegí ser docente, la respuesta es simplemente porque lo sentí.”

Enhebrando el Cierre

Los interrogantes planteados fueron: ¿A través de las palabras y de los dibujos los residentes representan sus íntimas vivencias, pensar y sentir en esta unidad curricular? ¿El colectivo de residentes confluye a través de palabras y dibujos en elementos comunes que pueden cartografiar la esencia del ser residente? ¿Se podrá establecer la conexión entre creatividad, estética e identidad como respuesta a la consideración de la representación de la residencia?

El análisis fue realizado en base a las palabras y a los dibujos de los residentes realizados individualmente y en los que intentamos encontrar las regularidades más notables. A través del dibujo se saca afuera lo que se siente, lo que se tiene adentro, lo intrapersonal. Ejercer la vigilancia en la interpretación implicó traer a la conciencia las propias concepciones y vivencias acerca del residente y de la residencia, como asimismo realizar el ejercicio de la mirada, lo más libre posible. Aun cuando sabemos que la mirada nunca es neutra, responde a las concepciones del mundo, de la educación que se sostiene, de las representaciones que se tiene acerca de las prácticas de la residencia, de la biografía, específicamente de cómo se sintió y vivió la residencia.

Y desde los residentes, como productores, sus miradas también responden a dispositivos clasificatorios, a esquemas que tienen que ver con sus vidas, experiencias, saberes, intereses,

en fin con sus biografías, desde esos lugares particulares a cada uno de ellos van a expresar cómo se siente ser residentes y cómo la transitan, la viven a la residencia. Es decir, se dibujan a ellos mismos, verbalizan cómo la describen a la unidad curricular, es una actividad autobiográfica, donde incluyen más o menos elementos en los dibujos.

Las escaleras, los caminos empinados, escalones, residentes-monigotes que se quedan, libros, palabras como perseverancia, sacrificio, desafío, son elementos con los que expresan lo natural a los sentidos. Los dibujos funcionan como metáforas, expresan más de lo que muestran sus elementos, dicen más o permiten ir más allá del sincretismo, el residente que su cabeza está representado por un libro y riega una planta, muestra la asimetría de la relación residente-alumno, produciendo transposiciones interesantes para el análisis.

Sucintamente en este apartado pensamos haber dado respuesta a estos interrogantes, ya que sí tenemos en cuenta que la mimesis no es imitación, más bien se relaciona con la creación. A través de ella, los/las residentes pudieron dar rienda suelta a la representación de lo que significa el ser residente, a cómo lo definen, a cómo lo sienten, cómo lo viven o vivieron. Al respecto traemos a colación el concepto de mimesis (Wulf, 2004), autor cuya teoría fue abordada ampliamente en el desarrollo del capítulo:

La mimesis hace referencia, más bien, a una capacidad creativa del hombre que permite a éste

realizar cosas nuevas. Finalmente, su origen histórico y lingüístico. Y los primeros modos de utilización del término, hacen referencia al papel que la mimesis desempeña en la escenificación del comportamiento corporal dentro de la cultura de lo performativo. (p. 79)

A partir de la percepción comienza el proceso de la mimesis a través de la cual se dará lugar a la representación del ser residente tanto a través del dibujo como de la palabra. Dibujo y palabra que van más allá de lo consciente, que escapan al control de la consciencia para implicar al inconsciente. Más allá de los elementos inconscientes que los constituyen en ellos se encuentra un saber social, construido en el proceso de socialización, a los que no es ajeno el espacio y el tiempo, así como tampoco el género y las clases sociales de pertenencia. Los residentes a través de la palabra y de los dibujos se evaden de las estructuras hacia la expresión y la representación vivenciándolo como agradable o desagradable, de acuerdo a cómo hayan vivido el proceso de la residencia. Los estados de ánimo se plasman en las expresiones miméticas, influidas por las culturas institucionales tanto del profesorado como de la escuela asociada.

Ya se afirmó que en la mimesis se da un proceso creativo, en los gestos institucionales se encuentra la tradición, pero también el cambio tanto en las formas como en los significados.

Es a través de los nuevos desarrollos sociales donde se establece un proceso de intercambio entre residentes-destinatarios de la gestualidad

institucional y los representantes- directivos, docentes, asesores de las instituciones. Es en ese seno donde se genera la identificación de los representantes y los destinatarios con la institución a través de compartir la forma y el significado de gestos. Ello, va a permitir el surgimiento del sentimiento de pertenencia que se van a ver confirmados por la realización de los gestos propios de la institución de origen. Si bien el contenido de los gestos se encuentra más unido a los sentimientos del residente, demuestran de forma más vivida la interioridad del mismo, más que las palabras relacionadas con el registro de lo consciente, estos gestos y las distintas formas de expresarse se lo lee como un texto de lo social.

Se observa en los cambios que establecen los residentes en el escenario escolar, cuando las sillas móviles así lo permiten, el sentarse en círculos, para permitirse mirarse los rostros, es un nuevo gesto, que lleva implícita una intencionalidad: de establecer una mejor comunicación.

Al describir a los dibujos como monigotes, se lo hace no desde el lugar de los que carecen de capacidad expresiva, como los garabatos propios de los niños, sino de adultos que a través de ellos sintetizan lo que piensan y sienten desde sus lugares de autonomía que los ha llevado o lleva a la meta de culminar sus estudios.

La residencia como unidad curricular es desafiante para el colectivo de los residentes y también para los profesores del profesorado,

por el compromiso institucional que implica el proceso y por los docentes de las instituciones destino quienes también se sienten observados y muchas veces puestas en tela de juicio las propias prácticas pedagógicas.

Los distintos conceptos expresados como representación del “ser residente” permiten expresar en conclusión que a pesar de ser una tarea que implica diversas cualidades, que debe desarrollarse con amor y que busca la felicidad como la culminación de una etapa formativa, el ser residente alude a un libro que nutre a futuros sembradores que requiere perseverancia y que a veces resulta estresante para mantener el volante.

Hubiese sido interesante, que una vez realizada esta actividad individual, trabajarla a través de collages, dramatizaciones o dibujos del colectivo: residentes docentes. Además de plantearles algunas preguntas sobre la situación del colectivo que más impactaron en su subjetividad.

Se desempeña como docente de Didáctica General de la Educación y Currículum; Observación y Práctica de la Enseñanza I y Pedagogía y Planeamiento de la educación Superior y Universitaria, Es además docente investigadora Categoría II; autora de numerosos artículos científicos y evaluadora de Informes y Proyectos de Investigación

Correo electrónico: mi_nazar@yahoo.com.ar

María Inés Nazar es Lic. y Prof. en Psicopedagogía, Lic. en Ciencias de la Educación y Especialista en Docencia Universitaria.

Referencias

- Barthes, R. (1986). Retórica de la imagen. *Lo obvio y lo obtuso*, 29-47..
- Duschatzky y Sztulwark (2004), Subjetividades de intemperie y escuela. *Dossier Doctorado. Mención Educación*. UNCA. Facultad de Humanidades. Catamarca.
- Malossetti Costa, L. (2002). Presentar/representar. Tensiones en la activación de los poderes de la imagen, *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Año XXVIII, N° 56, Lima-Hanover, 2° semestre dc, pp. 93-109
- Scribano, A. (2008). *El proceso de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tesch, R. (1990, 1992). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. New York: The Falmer Press.
- Wulf, C. (2004). *Antropología de la Educación*. Berlin: Free University of Berlin.

Entre el arte, el esoterismo y la tecnología. Una entrevista con Claudia Melo

Between art, esotericism and technology. An interview with Claudia Melo

Miguel Nigro

Universidad Nacional de las Artes

Recibido: 21 de abril de 2024
Aprobado: 4 de mayo de 2024

Resumen

En esta entrevista realizada a la artista visual argentina Claudia Melo, hablamos del arte en relación al esoterismo y a la tecnología aplicada a la generación de imágenes. Estos tópicos aparecen en sus proyectos artísticos y definen una estética original, donde se alterna lo trascendente y lo sublime con inquietantes escenas cotidianas. Su obra puede ser interpretada como el resultado de un proceso donde se cruzan diversas experiencias subjetivas y campos de conocimiento. Algunos proyectos son el producto de un trabajo interdisciplinario que se nutre de la tradición artística occidental, de la sabiduría oriental, del conocimiento espiritual y de las respuestas que ofrecen los actuales medios digitales. Finalmente, intercambiamos intereses comunes abordados desde distintas perspectivas. Tales intercambios se enfocan en el objeto físico y virtual, y en la magia auténtica y el ilusionismo.

Palabras clave: artes visuales, esoterismo, nuevas tecnologías, interdisciplinario,

Abstract

In this interview with Argentine visual artist Claudia Melo, we talk about art in relation to esotericism and technology applied to the generation of images. These topics appear in her artistic projects and they define an original aesthetic, where the transcendent and the sublime alternate with disturbing everyday scenes. Her work can be interpreted as the result of a process where diverse subjective experiences and fields of knowledge intersect. Some projects are the product of an interdisciplinary work that draws from Western artistic tradition, Eastern wisdom, spiritual knowledge and the answers offered by current digital media. Finally, we exchange common interests approached from different perspectives. Such exchanges focus on the physical and virtual object, and on authentic magic and illusionism.

Keywords: visual arts, esotericism, new technologies, interdisciplinary.

Introducción

Claudia Melo investiga desde 1990 las posibilidades artísticas basadas en el lenguaje digital. Junto al compositor Teodoro Cromberg desarrolló los primeros trabajos multimediales explorando la imagen y el sonido a través de ordenadores. Realizó exposiciones

individuales en el Museo de Artes Plásticas Eduardo Sívori y en la Galería Holz, en Buenos Aires y varias exposiciones colectivas en la Galería Arte x Arte, Galería Holz, el Museo Nacional de Bellas Artes, el Centro Cultural Recoleta de Buenos Aires, ArteBA, Expotrastiendas Buenos Aires, Centro Cultural San Martín, Centro Cultural Borges y Caladan Gallery, Cambridge, MA, Centro Cívico de Barcelona, entre otras.

Desde 1999 participa en varios premios y salones en Argentina, como el Salón Nacional de Artes Visuales, el Premio Colección Costantini, la Bienal de Fotografía Arte x Arte de Buenos Aires, el Premio MacStation Paradigma Digital, el Premio Platt, Salón Fundación Avón, la Bienal Nacional de Arte de Bahía Blanca y Salón Nacional de Rosario, Premio AreaTec de Artes Visuales, Premio UADE.

Participó también en festivales como, por ejemplo, 404 Festival Arte Electrónico - IV Edición en Rosario; Arte en Progresión en Centro Cultural San Martín, Buenos Aires en el 2003; y el Festival Internacional de Arte Electrónico en Buenos Aires en el Museo Nacional de Bellas Artes.

A lo largo de su carrera obtuvo premios y distinciones entre los que se destacan el

Primer Premio en Artes Visuales en la Bienal de Arte de Bahía Blanca, en 2013; la Mención Expotrastiendas en Fotografía, en 2008; la Mención Premio Platt, Segunda Edición, en 2007, entre otros.

Actualmente vive y trabaja como artista visual en la ciudad de Buenos Aires.

Miguel Nigro (MN): ¿Cuál es tu formación y cómo comenzó tu relación con el arte?

Claudia Melo (CM): Mi formación universitaria fue el estudio ingeniería civil en la Universidad de Buenos Aires y también estudié el profesorado de matemática en el Joaquín V. González. En mi infancia asistí a talleres de arte.

Luego me interesé en el estudio de las religiones comparadas y en los sistemas simbólicos como el tarot, la astrología y el neo chamanismo.

Mi relación más formal con el arte comenzó a partir de mi encuentro con el diseño de imágenes digitales por computadora, y con la exploración de la impresión de mis trabajos en distintos soportes a través de impresoras de gran formato.

MN: El acercamiento a las prácticas esotéricas ¿fue en paralelo al del arte?

CM: Sí, el acercamiento fue en paralelo. Comencé a trabajar como tarotista en los 90 y a incursionar en el arte digital, casi simultáneamente.

MN: ¿Qué vínculos puedes establecer entre arte y esoterismo?

Me gustaría explicar o matizar el concepto de esoterismo. El esoterismo es una palabra que ha adquirido mala prensa, pero es etimológicamente la búsqueda por lo interior, no por lo externo. Es lo oculto, y eso produce incomodidad. Lo profundo suele tener que ver con lo oculto. Entre mis proyectos artísticos, diseñé un mazo de tarot, que podríamos emparentarlo con lo esotérico. La escuela de psicología jungiana en general y particularmente Sallie Nichols (1988), profundizó mucho en los símbolos del tarot, considerándolos arquetipos universales, experiencias humanas de gran importancia para la individuación. El origen del tarot está relacionado con la cosmovisión judeocristiana. Yo intenté abordarlo en este sentido (Ver Figura 1. *Yu Tarot*)

Para mi producción gráfica de un oráculo del budismo tibetano, conocido como *Mö*, fui guiada por un instructor de la escuela *Sakya* y por el libro *Mö. Tibetan Divination System* de Jamgon Mipham (1990). Con esta práctica obtuve las visiones que luego trasladé a imágenes 3D impresas en tela.

Entonces diría que, por mi experiencia en la búsqueda interior de lo oculto, su carácter es universal y está en todas las tradiciones religiosas y oraculares de Oriente y Occidente.

La relación entre mi obra y el esoterismo se manifiesta paralelamente a mi camino interior de autoconocimiento. Y es a través de ese conocimiento que parece para pocos, no en el sentido elitista, que se mantiene la calidad de

aquello que se transmite, por lo que lo llamaríamos esotérico.

Pienso que, en las artes plásticas, a través de la historia, siempre hubo interés en lo místico y el ocultismo, mediando el mundo interior, en contraste con lo mundano. Un ejemplo de ello sería el desarrollo de la Geometría Sagrada, presente en muchísimas obras (Ver Figura 2. *El sonido del Vayra*)

MN: ¿Qué reflexiones puedes hacer respecto al arte y la tecnología?

CM: El rápido desarrollo de la tecnología informática y las nuevas tecnologías en las últimas décadas ha hecho que surjan diversas manifestaciones de obra artística bajo el concepto de *arte digital*. En mi caso, el uso del CAD en los 90, me llevó a explorar la posibilidad de generar dibujos 3D, con el modelado de objetos, utilización de luces, cámaras, texturas, cada vez acercándome más al foto-realismo. Los pigmentos de impresión de calidad museográfica permitieron que las obras digitales fueran una técnica más dentro de la plástica. La virtualidad como forma de mostrar obra también adquirió protagonismo. Con respecto a los últimos programas de IA, se podría discutir si no se pierde la identidad del artista. Tal vez el avance de los algoritmos permita individualizar la obra

MN: ¿Cuáles son las ventajas que presentan los medios tecnológicos actuales para concretar una obra visual?

CM: No sé si la ventaja está en el medio, ya que todos los medios son tecnológicos. Creo que los conceptos, las ideas y la capacidad o destreza para comunicar con cualquier técnica son la clave del artista. En una sociedad de redes sociales, parece tener mucho valor el uso de la imagen digital. Pero subyacen los mismos elementos geométricos, volumétricos y colores que en el pasado. No hemos cambiado lo suficiente, creo que el paleolítico todavía nos asombra. De alguna manera todo tiene algo de simulacro.

MN: ¿Cuál es el proceso creativo para cada proyecto artístico?

CM: Mi proceso creativo generalmente parte de algún objeto digital o físico que me atrae por su forma o por el contexto que me sugiere. A partir de ese objeto genero una serie con un sentido narrativo. Esa narración está vinculada generalmente con un concepto metafísico.

MN: En una etapa de tu producción domina el reino animal ¿por qué esa elección y qué encuentras en el animal como temática de las obras?

CM: Mi atracción por el reino animal es la diversidad. El asombro por la variedad de especies que habitan el planeta no deja de acercarme a la idea de infinito (Ver Figura 3. *¿Hay alguien ahí afuera?*)

MN: Además de la imagen fija, ¿qué otras posibilidades expresivas te interesan?

CM: Me interesa la animación digital con sonido, el collage y el objeto-instalación.

MN: Ya que las artes representativas y plásticas profundizaron la esencia y el sentido del objeto ¿qué tipo de intensidades surgen de las diferentes versiones de los objetos: física y virtual?

CM: Durante el proceso creativo aparece un mundo imaginario, con contrastes, resistencias materiales, dificultades técnicas, motivaciones que entusiasman y a veces desvían el propósito inicial narrativo de un proyecto. Encuentro mucha similitud entre el trabajo con objetos físicos y virtuales. La focalización en un concepto nuclear aparece como guía interna, para que las obras se aproximen a un conjunto coherente de sentido.

MN: ¿De dónde proviene la motivación para desarrollar proyectos con otras temáticas como *Las Otras* o *El Secreto del Otro*, donde domina la artificialidad de la muñeca?

CM: El uso de la muñeca, como protagonista de estas dos series mencionadas, trata de indagar en la respuesta a la pregunta: ¿quiénes son las otras? Esta pregunta suele ser respondida en base a un imaginario colectivo que predomina en la actualidad, por lo que *ser otra* está representado por estereotipos que son construidos y reproducidos desde los medios de comunicación masivos y la cultura hegemónica.

Socialmente aceptamos la diversidad, o sea aquellas diferencias que el mismo sistema establece y consiente.

En palabras de Byung-Chul Han: “Los tiempos en los que existía el otro se han ido. El otro como misterio, el otro como seducción, el otro como eros, el otro como deseo, el otro como infierno, el otro como dolor va desapareciendo” (2017: 9) (Ver Figura 4. *El espejo*)

MN: En la actualidad tu obra se expande al mundo del NFT ¿qué reflexión merece este nuevo circuito artístico?

CM: Los *tokens* no fungibles son objetos digitales verificados en la cadena de bloques (*blockchain*) que poseen características como su singularidad y no intercambiabilidad. Hay numerosas plataformas donde puedo exhibir mi trabajo bajo este formato. Me ha servido para interactuar con artistas de todo el mundo y para conocer las nuevas tendencias artísticas, especialmente aquellas que utilizan inteligencia artificial para generar imágenes. Como cripto activos están sujetos a la volatilidad de las criptomonedas (Ver Figura 5. *Reciprocal Oblivion*)

MN: Desde mi interés investigativo basado en el objeto en el ilusionismo, donde dominan naipes, monedas y otros muchos, tu producción se me presenta como oportunidad para comparar el uso de los objetos en ambos territorios: la magia auténtica y el ilusionismo. Teniendo en cuenta tu estudio en distintos sistemas simbólicos como *Yu Tarot* y el

Alfabeto de los árboles celtas (The Tree Alphabet) ¿qué función específica cumplen los naipes en la práctica adivinatoria?

CM: Los naipes del tarot pueden ser usados como un medio o herramienta de adivinación, también como un código de símbolos que abarcan las reacciones del inconsciente, aunque no fue concebido para ello. Se ha dicho que surgió como un juego de naipes de salón. También se le adjudica un sentido que trasciende lo lúdico, considerándolo como un medio de desarrollo espiritual, una clave para el aprendizaje esotérico, o un compendio de enseñanzas antiguas. Todas estas interpretaciones son complementarias.

El mayor desafío que tiene el tarot como artefacto mántico es su interpretación. Como cualquier estructura simbólica, mágica o poética encierra infinitos significados. Leerlo desde una única perspectiva implicaría un reduccionismo en tanto que está estructurado como un conjunto de imágenes.

Con respecto al *Alfabeto de los árboles celtas*, también muy utilizado en forma de naipes en la actualidad, para comprenderlo, nos vemos obligados a introducirnos en la cosmovisión celta. Para este pueblo los árboles han sido seres sagrados y preciosos, parte plena de su concepción de la realidad física y espiritual. En mis dibujos respeté las características botánicas de los árboles, intentando presentar al objeto sin mediación poética. La finalidad es que la imagen opere como opera el árbol en la realidad celta, un acceso o vehículo a mundos paralelos de conocimientos, significados y asociaciones. El universo de los

celtas es mucho más misterioso y profundo de lo que usualmente creemos. Como naipes adivinatorios podemos utilizarlos desde la visión ancestral y también resignificarlos desde nuestra experiencia actual con los bosques, la bruma, el agua y el mundo natural todo (Ver Figura 6. *The Tree Alphabet*)

Referencias

- Byung-Chul Han. (2017). *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*. Barcelona: Herder.
- Mipham, Jamgon. (1990). *Mö. Tibetan Divination System*. New York: Snow Lion.
- Nichols, Sallie. (1988). *Jung y el Tarot. Un viaje arquetípico*. Barcelona: Kairós.

Fuentes

Claudia Melo, blog. Disponibles en <https://www.claudiamelo.com/proyectos/>

Miguel Nigro es Lic. en Escenografía (Universidad Nacional de las Artes), Profesor Nacional de Bellas Artes (Escuela Nacional de Bellas Artes P. Pueyrredón) y Profesor Nacional de Escenografía (Escuela Superior de Bellas Artes E. de la Cárcova). En la

actualidad cursa el Doctorado en Artes de la UNA y es profesor titular y adjunto de la Licenciatura en Escenografía, UNA. Dirige y codirige proyectos de investigación radicados en el Instituto de Investigación en Artes Visuales, UNA. Integra la Red Internacional de Investigadores de la Universidad de Palermo. Publica artículos en revistas académicas y participa en congresos y jornadas universitarias. Realiza diseños escenográficos y puestas en escena para ópera, teatro de prosa, teatro infantil, ilusionismo, títeres y formas animadas en Argentina y el exterior. Participa de festivales, ciclos, congresos y encuentros nacionales e internacionales de teatro, ilusionismo y artes plásticas.

Correo electrónico: miguelNigro50@gmail.com

Anexo

Figura 1: Yu Tarot (2006)



Edición impresa, Claudia Melo.

Figura 2: *El sonido del Vayra* (2010)



De la serie *Mö*, Claudia Melo.

Figura 3: *¿Hay alguien ahí afuera?* (2012)



De la serie *Mirar los animales*, Claudia Melo.

Figura 4: *El espejo* (2019)



De la serie *Las Otras*, Claudia Melo.

Figura 5: *Reciprocal Oblivion* (2023)



NFT, Claudia Melo.

Figura 6: *The Tree Alphabet* (2007)



Objeto instalación, Claudia Melo.

Pautas de Presentación para Autores

Los artículos enviados deben ser inéditos y suponen la obligación del autor de no mandarlo, simultáneamente, a otra revista. Pueden ser informe de investigación, revisión teórica, reseña o entrevista.

Para enviar los artículos es conveniente registrarse en la página web, en la pestaña "Login", a través del siguiente link: <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar/login>

Por cualquier inquietud, el mail de la revista es: agora@unlar.edu.ar

Una vez enviado, el artículo es revisado por el Comité Editorial, para verificar el cumplimiento de las Pautas de Presentación, el mismo se reserva el derecho de realizar modificaciones menores de edición. Luego es evaluado por dos especialistas en el Área de Conocimiento. De cualquiera de estas instancias puede surgir la necesidad de devolver el artículo al autor para su corrección.

1- FORMATO DEL TEXTO

Formato: Documento Word. Tamaño de página A4, con 2,5 cm en los cuatro márgenes.

Letra Arial 11, con interlineado doble, sin sangría y alineación izquierda

Numeración consecutiva en la parte inferior central de la página

Portada: Título en español y en inglés

Resumen: hasta 250 palabras, en español y en inglés. (Arial 10, interlineado simple)

Palabras clave: Describen un contenido específico de una disciplina. Hasta cinco, en

español y en inglés. (Arial 10, interlineado simple)

Área del conocimiento: El autor especifica el área del conocimiento

Sección: Especificar a qué sección va dirigido el trabajo, por ejemplo: Artículos de investigación o Revisión Teórica, Artículos de Tesis, Producción Artística, etc.

Cuerpo del manuscrito: Introducción, Metodología, Resultados y Discusión.

Para destacar una palabra o una idea se utiliza cursiva; nunca comillas, subrayado o negrita.

Los neologismos o palabras en lengua extranjera se consignan en cursiva

El texto debe estar redactado utilizando un lenguaje respetuoso e incluyente

Extensión (máxima)

- Artículos de Investigación o Revisión Teórica: 25 páginas
- Artículos de Tesis: 20 páginas
- Producción Literaria: 10 páginas por poema o texto narrativo
- Crítica Literaria: 20 páginas
- Producción artística: 10 páginas
- Reseña: 10 páginas
- Entrevista: 10 páginas

2- CITAS Y REFERENCIAS

Estilo básico de las Normas APA 7ta. Ed.

a- Citas

Citas de menos de 40 palabras basadas en el autor: Apellido (año) afirma: "cita" (p. xx).

Citas de menos de 40 palabras basadas en el texto: "cita" (Apellido, año, p. xx)

Citas de más de 40 palabras basadas en el autor

Apellido (año) afirma:

Texto de la cita con sangría de un punto y letra Arial 10, sin comillas. (p. xx)

Citas de más de 40 palabras basadas en el texto

Texto de la cita con sangría de un punto y letra Arial 10, sin comillas. (Apellido, año, p. xx)

Paráfrasis basada en el autor

Apellido (año) refiere que

Paráfrasis basada en el texto

Texto de la cita (Apellido, año).

Citas en idioma distinto

Por normas de Cortesía con Lector, si el artículo incluye citas en un idioma distinto al utilizado en el texto, el mismo presentará también su traducción.

b- Referencias

Las Referencias van al final, ordenadas alfabéticamente y con sangría francesa

Libro

Apellido, A. A. (año). *Título en cursiva*, Editorial.

Si tiene varios autores, se separan por comas y el ultimo se separa por la letra 'y'.

El año de la primera edición de la obra deberá ir entre corchetes: Ejemplo: ([1984] 2004)

Capítulo de un libro

Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (año). Título del capítulo. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx), Editorial

Artículo Científico

Apellido, A. A., Apellido, B. B., y Apellido, C. C. (año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), xx-xx (páginas, sin pp adelante).

Artículo de Revista Impresa

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. Nombre de la revista. Volumen(Número), xx-xx (páginas, sin pp adelante).

Artículo de Revista on line

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. Nombre de la revista. Volumen(Número), xx-xx (páginas, sin pp adelante). Disponible en www.....

Referencias Especiales

Diferenciar el tipo de material citado agregando un subtítulo en las referencias:
Partituras, etc.

Partituras

Apellido, inicial del nombre (Año). Título.
Ciudad: Editorial

Grabaciones

Apellido, inicial del nombre(Año). Título. Sello.
Soporte.

Se pueden incluir: compositor, otros intérpretes, lugar

Pintura, escultura o fotografía

a) Si se consultó la obra:

Apellido, inicial del nombre. Título de la obra.
Fecha. Composición. Institución donde se encuentra la obra, ciudad.

Puede agregar la colección a la que pertenece o señalar si es una colección privada.

b) Si se consultó la foto de una obra:

Apellido, A. A. Título de la obra. Fecha.
Composición. Institución donde se encuentra la obra, ciudad. En A. A. Apellido. (año) *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial

Catálogos de muestras

Apellido, inicial del nombre. Año. Artista.
Ciudad: Museo

Espectáculo en vivo

(Ópera, concierto, teatro, danza)

Título. Nombre y apellido del autor. Nombre y apellido del director, actor o intérprete. Nombre del teatro o escenario, ciudad. Fecha. Tipo de espectáculo (ópera, concierto, teatro, danza).

Si la cita se refiere a una persona involucrada, se comienza la Referencia con el nombre de ésta

Citas de Cuentos o Poemas: Siguen la misma composición que Capítulo de Libro

3- RECURSOS VISUALES

- Niveles de títulos

- Nivel 1: Arial 12. Centrado. Negrita
- Nivel 2: Alineación izquierda Negrita (Continúa Arial 11, como en el cuerpo del texto)
- Nivel 3: Sangría de 5 puntos. Negrita. Con punto final
- Nivel 4: Sangría de 5 puntos Negrita cursiva. Con punto final
- Nivel 5: Sangría de 5 puntos. Cursiva con punto final

- **Notas al pie** (En lo posible, las mismas deben ser evitadas)

Extensión: no más de tres líneas. Se usarán, únicamente, para ampliar o agregar información.

- Fragmentos del discurso del entrevistado o texto de fuentes primarias y secundarias

Sangría de 1 punto. Identificación del entrevistado con las siglas correspondientes o identificación de la fuente. Fragmento en letra Arial 10, cursiva, sin comillas.

- **Tablas y cuadros:** Con interlineado sencillo. Numeración correlativa con números arábigos. Se hace referencia a ellas desde el texto (Tabla 1). Cada tabla tiene su propio título en la parte superior, del siguiente modo: la palabra tabla y su correspondiente número en negrita, el título con mayúscula inicial solamente y en cursiva. Ej: **Tabla 1.** *Título*
Si corresponde citar la **Fuente**, la misma se incorpora en la parte inferior.

- **Figuras.** Las imágenes (fotos, diagramas, gráficos, dibujos, etc.) se designan como Figura. Numeración correlativa con números arábigos y se referencian desde el texto (Figura 1). Cada Figura tiene su título en la parte inferior, así: la palabra Figura y su correspondiente número en negrita, el título con mayúscula inicial solamente y en cursiva. Ej: **Figura 1.** *Título.*

En archivos de imágenes (JPG, GIFF, etc.), de buena calidad. Cantidad: 6 por artículo

- Pies de fotos | epígrafes

Estos se utilizan para obra artística o partitura del siguiente modo:

Obra artística:

Figura 1. *Título de la obra*, año entre paréntesis, nombre y apellido del autor.

Partitura:

Figura 1. *Título de la partitura*, año entre paréntesis, nombre y apellido del autor.
Aclaraciones.

También podrá indicarse el tema o el contenido que se refleja en la partitura.

Toda situación no contemplada aquí, se resuelve en base al criterio de Cortesía con el Lector

Considerandos del Decreto N° 29.337 del 22 de noviembre de 1949
Decreto a través del cual se garantiza el derecho a la educación
universitaria pública gratuita.

** Que el engrandecimiento y auténtico progreso de un Pueblo estriba en gran parte en el grado de cultura que alcanza cada uno de los miembros que lo componen;*

** Que por ello debe ser primordial preocupación del Estado disponer de todos los medios a su alcance para cimentar las bases del saber, fomentando las ciencias, las artes y la técnica en todas sus manifestaciones;*

** Que atendiendo al espíritu y a 2ª letra de la nueva Constitución es función social del Estado amparar la enseñanza universitaria a fin de que los jóvenes capaces y meritorios encaucen sus actividades siguiendo los impulsos de sus naturales aptitudes, en su propio beneficio y en el de la Nación misma;*

** Que, como medida de buen gobierno, el Estado debe prestar todo su apoyo a los jóvenes estudiantes que aspiren a contribuir al bienestar y prosperidad de la Nación, suprimiendo todo obstáculo que les impida o trabe el cumplimiento de tan notable como legítima vocación;*

** Que dentro de la Nación y de acuerdo con la misión específica que la ley les impone, son las universidades especialmente, las encargadas de difundir la cultura y formar la juventud;*

** Que una forma racional de propender al alcance de los fines expresados en el establecimiento de la enseñanza universitaria gratuita para todos los jóvenes que anhelan instruirse para el bien del país*

Desde Ágora UNLaR compartimos el reclamo expresado el 23 de abril en la Gran Marcha Federal Universitaria bajo el lema: La universidad pública: base de la democracia y el desarrollo social. La marcha estuvo convocada por trabajadores, rectores y alumnos; desde nuestra revista, nos incluimos como trabajadores/as docentes, investigadores/as y administrativos/as. Presentar los considerandos del Decreto 29.337, es nuestro pequeño aporte.

Elena Camisassa
Directora
Mayo de 2024