




SUAYED


SYMBOLOS
Revista Digital Multidisciplinaria

NÚMERO

5

Symbolos. Revista digital multidisciplinaria es una publicación semestral de la División del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, de la UNAM, que se difunde en formatos multimedia: contenidos interactivos en la página web, pdf descargable, podcast y clips de video.

Symbolos. Revista digital multidisciplinaria es resultado del trabajo colaborativo y los artículos publicados han sido sometidos a un proceso de dictaminación a doble ciego y aprobados por el Comité Editorial Interno del SUAYED.

El contenido de los artículos, así como los comentarios que generan, es responsabilidad exclusiva de los autores y no representan la opinión ni el punto de vista del Comité Editorial, de la División SUAYED ni de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Se autoriza la reproducción parcial de los textos siempre y cuando se cite la fuente original.

Las imágenes aparecidas están sujetas a los derechos de sus autores y fueron tomadas de bancos de imágenes de libre acceso.

Symbolos. Revista Digital Multidisciplinaria. Número 5. © 2026 by [División SUAYED-FES ACATLÁN](#) is licensed under [CC BY-NC-ND 4.0](#)



ISSN: en trámite.

Sitio oficial de *Symbolos. Revista digital multidisciplinaria*:
www.suayed.acatlan.mx/symbolos/

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Rector

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda

Secretaria General

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Mtra. Nora del Consuelo Goris Mayans

Directora

Dra. Ericka Judith Arias Guzmán

Secretaria General

Lic. Sara Luz Alvarado Aranda

Coordinadora de Servicios Académicos

Dr. Roberto Carlos Hernández López

Jefe de División del Sistema Universidad Abierta
y Educación a Distancia

Lic. Norma Guadalupe Rojas Borja

Jefa de la Unidad de Servicios Editoriales

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Roberto Carlos Hernández López

Lic. Bertha Hurtado Jacinto

Mtra. Nora Claudia Ortiz Mercado

Lic. Ismael Centeno Leos

Mtra. Gabriela Ramírez Márquez

Víctor Hugo Hernández Zepeda

Alexis Daniel González Mendoza

DISEÑO EDITORIAL

Jonathan Fernando Mendieta Garrido

Damaris Colmenares Martínez

Samara Nathaly Galindo Trejo

Carlos Aníbal Guzmán Cortés

Dulce Marisol Hernández Contreras

Daniela Hernández Coria

Emilio Macías Martínez

Isaac Moreno Tejeda

Sebastián Roa Carmona

Jessica Sánchez García

- 8** **PRESENTACIÓN**
SYMBOLOS. REVISTA MULTIDISCIPLINARIA DEL
SUAYED

1. ISEGORÍA

- 14** **Más allá de la detección de similitudes:
hacia un diseño de evaluación resiliente en
la era de la inteligencia artificial generativa**
Alexis Daniel González Mendoza
- 22** **Emociones y aprendizaje en la educación
digital: una mirada humanista desde la
enseñanza de lenguas**
Angel Alexander Paredes Burga
- 42** **Las estructuras organizacionales de
empresas hoy**
Alfonso López Reyes

2. LOGOS

- 62** **Soldados de la Armée d'Afrique en México
durante la 2ª intervención francesa: 1861-
1867, una aproximación**
Paul Beedxeli Amaya Sánchez

- 92** **Concepciones históricas sobre el cuerpo,
cuidados y discapacidad en México**
Isaías García Lerma
- 110** **Obstáculos estructurales para el vínculo
afectivo duradero en la sociedad moderna**
Abraham Manuel Milagros Villalobos Ibarra

3. PATHOS

- 130** **All'alba vincerò. Una invitación a escuchar
la ópera Turandot**
Ismael Centeno Leos
- 138** **Ya vamos a llegar a la Cachimba**
Andrés Ayala Nevárez

SYMBOLOS

REVISTA DIGITAL MULTIDISCIPLINARIA

Suma y sigue. Con esta entrega, *SYMBOLOS. REVISTA DIGITAL MULTIDISCIPLINARIA*, creada y publicada por la División del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, cumple su primer lustro de vida y lo hace con un número a la altura de su floreciente historia.

Múltiples revestimientos se han depositado en el número cinco. Tras la revolución, el régimen soviético encabezado por Iósif Stalin desplegó una forma novedosa de planeación: planes quinquenales para la economía nacional, que se extendieron durante varias décadas (desde finales de los años veinte a principios de los noventa) y se convirtieron en timbre de orgullo burocrático para la Unión Soviética.

También alude a un lustro una presunta "teoría" psicosocial que descansa en el supuesto de que cinco años son un periodo suficientemente extenso para formar un ciclo en el que las personas cambian de rutinas e intereses, lo que trae como consecuencia la mudanza de amistades y afectos: cinco años como tiempo suficiente para que personas de trato cotidiano, desaparezcan, se desvanezcan casi de forma imperceptible.

En *SYMBOLOS* la experiencia ha sido muy otra: ni planificación a tan largos plazos, tampoco mudanza de

intereses y afectos. En todo caso, travesía, recorrido, pero sobre todo exploración de territorios y senderos, de continentes y contenidos erigidos de manera coral, multitudinaria, obligadamente hetero-doxa y heterogénea.

Referencia canónica cuando de travesías se trata, en Ítaca (1911), Cavafis insiste —con toda razón y mejor manera— en la centralidad del viaje por encima del destino:

*Siempre ten a Ítaca en tu mente;
llegar allí es tu meta; pero no apresures el viaje.
Es mejor que dure mucho,
mejor anclar cuando estés viejo.
Pleno con la experiencia del viaje
no esperes la riqueza de Ítaca.
Ítaca te ha dado un bello viaje.
Sin ella nunca lo hubieras emprendido;
pero no tiene más que ofrecerte,
y si la encuentras pobre, Ítaca no te defraudó.
Con la sabiduría ganada, con tanta experiencia,
habrás comprendido lo que las itacas significan.*

Más que pensar en el puerto de llegada, en el destino, *SYMBOLOS* persiste en su apuesta por la andadura, el periplo entre esas comunidades de lectores y escritores, colaboradores todos, al final, de un proyecto que pretende zanjar distancias y propiciar encuentros.

Como en otras entregas, las secciones que componen *SYMBOLOS* se articulan para ofrecer una mirada amplia, diversa y no menos profunda respecto de una serie de motivos que asumen como propio el interés

general, pero también que echan luz a espacios poco transitados. Este quinto número abre sus páginas como una reflexión —a cargo de Alexis González—, por demás pertinente, sobre los mecanismos, procesos y formas de evaluación, incluso legitimidad y consistencia, en la educación superior, en contextos de inteligencia artificial e indigencia moral, en los que no pocos ceden a la tentación de echar mano de recursos tecnológicos con fines no solo poco dignos, sino prácticamente inútiles para el aprendizaje.

También en esos territorios siempre fecundos, pero no menos agrestes de la pedagogía, a partir de un enfoque crítico y humanista, Ángel Paredes articula las emociones con el aprendizaje en la educación digital, en particular con la enseñanza de lenguas. Protagonistas de los tiempos que corren, a las empresas se les suelen colocar en ciertos lugares definidos, en no pocas ocasiones, más por convenciones que por justificadas razones. Para cerrar esa sección, Isegoría, el profesor Alfonso López propone un acercamiento a los patios interiores de las empresas, a sus estructuras y su plasticidad en relación con su entorno.

Conformada por tres artículos, Logos, segunda sección de *SYMBOLOS* dedicada a esos campos pocos explorados, abre, precisamente, con un viaje —propuesto por Paul Beedxeli Amaya— por ese México invadido por tropas francesas, en particular por soldados de la Armada africana. Además de original, una colaboración sólidamente documentada. Le sigue una reflexión —a cargo de Isaías García— sobre las concepciones históricas del cuerpo y la discapacidad en México, en tanto superficies de representaciones

sociales. Para cerrar, Abraham Villalobos se ocupa de analizar las relaciones amorosas, las estructuras que las sostienen, en tiempos de modernidad líquida, por emplear la expresión de Zygmunt Bauman.

Cierran esta entrega sendas colaboraciones que hacen de Pathos —tercera y última sección de la revista— un broche lustroso para este número de peculiar significación: la primera, de la pluma del maestro Ismael Centeno, quien nos dirige una invitación —imposible de rechazar—, más que para escuchar, para recrear y deambular por una de las obras más conocidas no solo de Puccini, sino de la ópera, ese género tantas ocasiones desahuciado, pero, al propio tiempo, no solo tan vigente sino necesario en la sociedad contemporánea. Que nadie duerma (*nessun dorma*) y en esa vigilia que lea el texto de Ismael Centeno y, de fondo, escuche Turandot. Finalmente, Andrés Ayala, cuentista y formador, ofrece una historia que involucra, por cierto, una travesía, una muy peculiar, como lo constatará quien comparta el viaje hacia Cachimba.

Suma y sigue. A través de este número, *SYMBOLOS* deja constancia de esta obcecada iniciativa, al propio tiempo que redobla su irrevocable apuesta por seguir haciendo símbolo, por perseverar en el (re)encuentro y sus insospechadas formas.

Dr. Roberto Carlos Hernández López

Comité editorial



**EN MODO
SUAYED**



**EL BALÓN EN TODAS PARTES:
FÚTBOL Y CULTURA MEDIÁTICA**

TEMPORADA 4 COMPLETA

Disponible en el canal oficial de SUAYED - FES Acatlán en Youtube



ISEGORÍA

ISEGORÍA
ISEGORÍA

Plaza pública abierta a todas las voces, que reconoce —en honra de su etimología: igualdad en el derecho de voz— a todos sus derechos a ser escuchados, leídos y, en consecuencia, debatidos. Estas páginas están abiertas, por tanto, a artículos académicos, reflexiones y avances de investigación sobre derechos humanos, los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, educación y tecnología, estudios sobre género, gobernanza, los nuevos populismos, cambio climático y sostenibilidad, terrorismo, historia política contemporánea, formaciones recientes del capitalismo, geopolítica, temas comunes de las agendas globales, nacionales y locales, entre otros.



Más allá de la detección de similitudes: hacia un diseño de evaluación resiliente en la era de la inteligencia artificial generativa

Por Alexis Daniel González Mendoza

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) generativa, como ChatGPT, Gemini, Copilot y otros modelos emergentes, ha provocado una crisis de legitimidad en los métodos de evaluación tradicionales de la educación superior. Las herramientas capaces de generar textos coherentes y complejos en segundos han vuelto obsoletas las evaluaciones basadas en la memorización y la síntesis de información.

Este artículo argumenta que la IA no es una amenaza fundamental a la integridad académica, sino un catalizador que expone la debilidad de un sistema de evaluación centrado en el producto final; se postula que la respuesta pedagógica no es la prohibición o la detección, sino un rediseño fundamental de la evaluación y se proponen principios de diseño para crear evaluaciones adaptadas al contexto de la IA, que desplacen el foco de la repetición (propia de la máquina) a la aplicación, el contexto y la metacognición (propios del ser humano), fomentando así el pensamiento crítico genuino.

Palabras clave: Inteligencia Artificial Generativa, Evaluación del Aprendizaje, Pensamiento Crítico, Integridad Académica, Diseño Instruccional, Pedagogía Universitaria, Evaluación Auténtica.

1. INTRODUCCIÓN: LA CRISIS DEL PRODUCTO COMO EVIDENCIA

La presentación pública de modelos de lenguaje extensos (LLM)¹ a finales de 2022 no fue una simple innovación tecnológica; fue un evento a gran escala que provocó una onda de choque en la educación superior. Durante décadas, la academia ha operado bajo un supuesto fundamental: que el producto textual (el ensayo, el

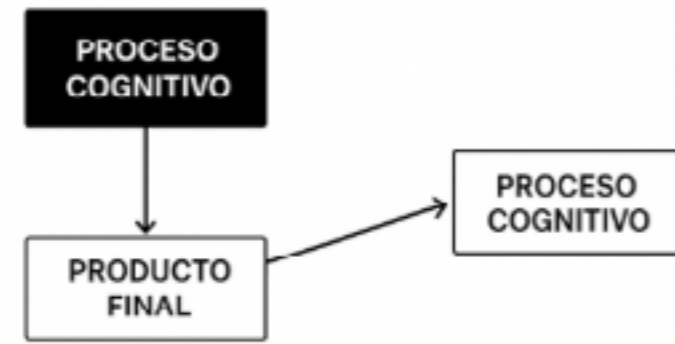
examen de desarrollo, el resumen) es un proxy² fiable del proceso cognitivo del estudiante, entendemos dicho proceso como la serie de operaciones mentales internas —investigación, síntesis de ideas, análisis crítico y estructuración de argumentos— que un estudiante debe realizar para aprender. El propósito de la evaluación, por tanto, no es solo medir el resultado final (evaluación sumativa), sino validar que dicho proceso cognitivo se ha llevado a cabo de manera satisfactoria (Bloom, 1956).

La IA generativa ha roto este pacto, ya que ahora una máquina puede replicar la forma del discurso académico sin poseer, ni requerir, la comprensión subyacente, y esta desvinculación entre el producto y el proceso genera una profunda crisis de validez en nuestros instrumentos de evaluación.

El problema inicial, centrado en el potencial uso indebido o la deshonestidad académica a gran escala, ha revelado una verdad más profunda: la IA no creó la crisis de integridad, simplemente expuso la obsolescencia de nuestras evaluaciones y la vulnerabilidad no reside en la nueva tecnología, sino en la naturaleza algorítmica y replicable de las tareas que hemos estado.



Figura 1. Desafío de la IA contra la evaluación tradicional



Creación propia

Este artículo sostiene que la IA es el catalizador necesario para una transformación pedagógica impostergable: el abandono de la evaluación de la información en favor de la evaluación del juicio.

2. EL FRACASO DE LA CARRERA ARMAMENTISTA TECNOLÓGICA

La respuesta institucional predominante ante la IA ha sido doble: la prohibición y la detección; ambas son, sin embargo, pedagógicamente estériles. La prohibición resulta vana en un mundo donde estas herramientas son y serán omnipresentes en el ámbito profesional, mientras que la detección nos sumerge en una "carrera armamentista" tecnológica sin fin, desviando la atención de su integración crítica, ética y formativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente

considerando su potencial como generadora y revisora de contenidos.

El software de detección de IA es inherentemente problemático por varias razones:

- **Fiabilidad limitada:** genera una cantidad preocupante de "falsos positivos", es decir, identifica erróneamente como producido por IA un texto que en realidad fue escrito por una persona, penalizando injustamente a estudiantes, especialmente a aquellos que no son hablantes nativos o que redactan con un estilo muy formal, estructurado o gramaticalmente correcto, rasgos que estos sistemas suelen asociar —de manera equivocada— con contenido generado automáticamente.
- **Obsolescencia rápida:** los modelos de IA evolucionan más rápido que los detectores, volviéndolos ineficaces casi al instante de su lanzamiento.
- **Enfoque punitivo:** fomenta una cultura de la sospecha que envenena la relación docente-estudiante, enmarcando la evaluación como un acto de vigilancia y no de acompañamiento formativo.

El verdadero problema, por tanto, no es tecnológico, sino pedagógico, ya



que si una tarea puede ser completada satisfactoriamente por una máquina, quizás nunca fue una tarea adecuada para evaluar los niveles superiores del pensamiento humano.

3. PRINCIPIOS PARA UN DISEÑO DE EVALUACIÓN RESILIENTE A LA IA

La solución pedagógica no reside en “atrapar” al estudiante, sino en diseñar evaluaciones que minimicen la dependencia del uso no ético de la IA, o que lo reencaucen hacia un fin constructivo; esto requiere mover el foco de lo que la IA puede hacer con asombrosa eficiencia a lo que solo el ser humano puede ejecutar de manera significativa.

El primer paso en este rediseño es desplazar el objeto de evaluación: de la evidencia del producto final a la **transparencia del proceso**, si el producto textual se ha vuelto vulnerable, el proceso —ese camino iterativo, desordenado y a menudo invisible de la investigación, el error y el descubrimiento— se convierte en la nueva evidencia central del aprendizaje. Esto se puede materializar en la implementación de portafolios reflexivos o bitácoras de aprendizaje, donde el estudiante no entrega únicamente un ensayo pulido, sino el expediente

completo de su trabajo: la propuesta de investigación, una bibliografía comentada donde justifica la relevancia de cada fuente, los borradores iniciales y, crucialmente, una reflexión metacognitiva final donde explica cómo llegó a sus conclusiones y qué obstáculos conceptuales superó. Este enfoque transforma la evaluación de un evento puramente sumativo a una experiencia formativa.

Este enfoque procesual se fortalece de manera exponencial al **anclar la evaluación en la autenticidad y el contexto**, la IA es genérica; opera en un vacío de información basado en sus datos de entrenamiento, careciendo de cuerpo, localidad o experiencia vivida. La evaluación auténtica (Wiggins, 1990) es la mejor defensa contra esta generalidad, porque la IA carece de un “yo situado” y no puede existir en un espacio físico concreto (como una colonia específica), ni tener una historia personal (como una experiencia laboral), ni interactuar en tiempo real con agentes externos (como un entrevistado).

Al anclar la evaluación en estos elementos únicos e intransferibles, se demanda al estudiante una aportación que la máquina, por definición, no puede generar. Así, en lugar de “analice la gentrificación”, la consigna se transforma en: “camine por [un barrio específico de la ciudad],

documente tres signos de gentrificación y entreviste a un comerciante local sobre su percepción del cambio y contraste sus hallazgos con la teoría X”.

Tabla 1. Evaluación tradicional vs evaluación auténtica

Evaluación Tradicional (Vulnerable a la IA)	Evaluación Auténtica (Resiliente)
Escriba un ensayo sobre la globalización.	Analice cómo la cadena de suministro global afecta a un negocio específico en su comunidad.
Resuma el contenido del libro El Principito.	Explique qué lecciones del libro El Principito aplicaría en su vida o trabajo y por qué.
Defina los conceptos de democracia y autoritarismo.	Compare cómo se manifiestan la democracia y el autoritarismo en dos países actuales, usando ejemplos reales.
Describa las etapas del ciclo del agua.	Observe su entorno y documente cómo se manifiestan las etapas del ciclo del agua en su comunidad.
Explique qué es la inteligencia artificial.	Diseñe un ejemplo práctico donde la inteligencia artificial pueda resolver un problema local o educativo.
Resuelva un conjunto de problemas matemáticos.	Aplique conceptos matemáticos para planificar el presupuesto de un evento o proyecto real.
Escriba una reseña sobre la Revolución Industrial.	Analice cómo la Revolución Industrial transformó una profesión o actividad económica específica.

Creación propia

Este rediseño no implica la prohibición total, sino la **integración crítica y regulada de la herramienta**, se propone un modelo de uso limitado y transparente como política institucional y se sugiere establecer un umbral pragmático de aceptación, por ejemplo, del **15% de contribución de la IA** al producto final, ya que pedagógicamente,

este lineamiento tiene una justificación doble: primero, reconoce que la IA es una herramienta legítima de andamiaje³ (Vygotsky, 1978), útil para tareas auxiliares como superar el bloqueo del escritor o sugerir sinónimos; segundo, establece que el núcleo del trabajo (el 85% restante) — la argumentación, el análisis crítico y la síntesis original— debe ser producto del intelecto humano. La implementación de este umbral debe ser inseparable de una **regla de transparencia radical**, donde el estudiante incluya una “declaración de uso de IA” especificando qué herramientas usó, para qué tareas y con qué instrucciones (prompts).

Finalmente, esta nueva arquitectura de evaluación debe **diversificarse hacia formatos multimodales y sincrónicos**, la IA es primordialmente textual y asincrónica; el pensamiento humano es dialógico, corporal y multimodal, la “sustentación oral” de un proyecto, sea presencial o por videoconferencia, se vuelve fundamental, pues es casi imposible defender con fluidez un argumento que no se ha internalizado.

De igual manera, se puede complementar el ensayo tradicional con formatos como un video-ensayo o un podcast analítico, donde la voz y la argumentación en tiempo real sean componentes centrales de la calificación.

4. CONCLUSIÓN: HACIA UNA NUEVA DEFINICIÓN DE INTEGRIDAD ACADÉMICA

La IA generativa no es el fin de la evaluación; es el fin de la evaluación basada en la repetición y la memorización, esta coyuntura nos obliga a abandonar la comodidad de la “educación bancaria” (Freire, 1970) para abrazar la complejidad de la evaluación auténtica.

Debemos evolucionar nuestras preguntas, dejar de preguntar al estudiante “¿Qué sabes?” (Una pregunta que la IA siempre responderá mejor) y empezar a preguntar: “¿Qué puedes hacer con lo que sabes?”, “¿Cómo lo aplicarás a este problema real y ambiguo?”, y “¿Por qué elegiste ese camino y no otro?” y estas son preguntas que evalúan el juicio práctico o phronesis⁴, una cualidad humana irreductible.

La integridad académica en el siglo XXI ya no puede definirse como la “originalidad total del texto”, sino como la honestidad intelectual, la transparencia en el proceso y la originalidad del pensamiento crítico aplicado, en consecuencia, el rol del docente cambia irrevocablemente: de ser un “detector de plagio” a ser un “arquitecto de experiencias de aprendizaje” y, como lo define Schön (1983), un “practicante reflexivo” que valida el juicio humano.

FUENTES

- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. David McKay.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated Cognition and the Culture of Learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Jisc. (2023). *Generative AI and assessment: A guide for staff*. <https://www.jisc.ac.uk/guides/generative-ai-and-assessment>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- UNESCO. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: Quick start guide*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wiggins, G. (1990). *The Case for Authentic Assessment*. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2).



Emociones y aprendizaje en la educación digital: fundamentos para una pedagogía humanista en la enseñanza de lenguas

por Angel Alexander Paredes Burga

1. INTRODUCCIÓN

La educación digital contemporánea constituye un escenario complejo en el que convergen tecnologías, prácticas pedagógicas, dinámicas institucionales y experiencias socioemocionales diversas. Aunque con frecuencia se presenta como un modelo flexible que amplía el acceso al conocimiento, el aprendizaje en línea también implica

tensiones, incertidumbres y desafíos afectivos que inciden directamente en la experiencia formativa. La simple incorporación de plataformas digitales no garantiza aprendizajes profundos ni procesos significativos; por el contrario, exige repensar las condiciones humanas que sostienen la interacción pedagógica.

En el ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, la dimensión emocional adquiere una relevancia particular. Aprender una lengua no implica únicamente la adquisición de estructuras gramaticales o léxico especializado, sino la exposición pública de una competencia en construcción. El uso de una lengua distinta a la materna coloca al estudiante en una situación de vulnerabilidad comunicativa que puede activar emociones como ansiedad, inseguridad o temor al error. En entornos digitales, donde muchas interacciones quedan registradas y las señales no verbales se reducen, estas emociones pueden intensificarse.

En espacios presenciales, el docente dispone de múltiples indicadores gestuales y contextuales para interpretar el estado emocional del estudiantado. En contraste, en modalidades no presenciales dichas señales suelen diluirse: la cámara apagada, el silencio

en foros, la postergación de tareas o la escasa participación sincrónica pueden ser manifestaciones indirectas de procesos afectivos no verbalizados. La virtualidad, por tanto, no elimina la dimensión emocional del aprendizaje; la vuelve menos visible y, en consecuencia, más susceptible de ser ignorada en el diseño pedagógico.

El presente artículo tiene como objetivo analizar la importancia de la dimensión emocional en la enseñanza de lenguas en entornos digitales, a partir de un enfoque humanista sustentado en aportaciones de la teoría del filtro afectivo (Krashen, 1982), la inteligencia emocional (Goleman, 1995), la perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1978) y la pedagogía dialógica (Freire, 1997; Rogers, 1969). Si bien la reflexión se nutre de la experiencia del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Universidad Nacional Autónoma de México como contexto ilustrativo, el análisis no se limita a dicho sistema institucional, sino que busca aportar elementos conceptuales aplicables a la enseñanza de lenguas en modalidades digitales diversas.

A partir de esta delimitación, se examinan los principales desafíos socioemocionales presentes en la educación digital contemporánea —como la sobrecarga



cognitiva, la brecha tecnológica y la soledad académica— y se proponen estrategias orientadas a la construcción de una pedagogía humanista digital que reconozca la dimensión afectiva como componente constitutivo del aprendizaje lingüístico. Se parte de la premisa de que la calidad educativa en entornos virtuales no depende únicamente de la infraestructura tecnológica, sino del modo en que se construyen vínculos pedagógicos capaces de integrar cognición y emoción en una experiencia formativa significativa.

Para sustentar esta reflexión, resulta necesario delimitar conceptualmente qué se entiende por dimensión emocional, dimensión afectiva, educación digital y pedagogía humanista, ya que estos términos suelen emplearse de manera indistinta en el discurso educativo contemporáneo. Precisar su alcance permite evitar ambigüedades y construir un marco analítico coherente desde el cual examinar la enseñanza de lenguas en entornos virtuales. En este sentido, el siguiente apartado desarrolla los fundamentos teóricos que articulan emoción, cognición e interacción social como ejes constitutivos del aprendizaje, estableciendo las bases para comprender cómo estas dimensiones operan en la educación digital.

2. MARCO CONCEPTUAL: EMOCIÓN, COGNICIÓN Y APRENDIZAJE EN ENTORNOS DIGITALES

2.1. Precisiones conceptuales

El análisis de la dimensión emocional en la educación digital requiere delimitar algunos conceptos fundamentales

que estructuran la presente reflexión. En primer lugar, por educación digital se entiende el conjunto de prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías digitales que articulan procesos de enseñanza, interacción y evaluación en entornos virtuales, ya sea en modalidades completamente en línea o híbridas (Bates, 2019). No se trata únicamente del uso de plataformas tecnológicas, sino de una configuración pedagógica específica que transforma las dinámicas comunicativas, los tiempos de interacción y las formas de presencia docente.

En segundo término, conviene distinguir entre dimensión emocional y dimensión afectiva. Aunque en muchos contextos se emplean como sinónimos, la dimensión emocional alude a estados psicofisiológicos específicos —como ansiedad, entusiasmo o frustración— que influyen directamente en los procesos cognitivos (Damasio, 1994; Pekrun, 2006). La dimensión afectiva, por su parte, comprende un campo más amplio que incluye actitudes, creencias, motivaciones y disposiciones hacia el aprendizaje. En la enseñanza de lenguas, ambas dimensiones interactúan constantemente y condicionan la participación comunicativa del estudiante.

Por pedagogía humanista se entiende un enfoque educativo centrado en la

persona, que reconoce al estudiante como sujeto activo, dotado de experiencia, emociones y capacidad reflexiva (Rogers, 1969; Freire, 1997). Esta perspectiva sostiene que el aprendizaje significativo se produce cuando el entorno pedagógico favorece la autenticidad, el diálogo y el reconocimiento de la dignidad del aprendiz. En entornos digitales, este enfoque implica diseñar experiencias formativas que integren acompañamiento emocional, comunicación empática y sentido de comunidad.

Asimismo, el concepto de identidad lingüística se refiere a la manera en que el sujeto se posiciona a sí mismo como hablante dentro de una comunidad discursiva determinada. Desde una perspectiva sociocultural, Norton (2013) señala que el aprendizaje de una lengua está estrechamente vinculado con la construcción y negociación de identidades, así como con las relaciones de poder que atraviesan las prácticas comunicativas. Aprender una lengua extranjera implica, por tanto, reconfigurar dicha identidad, asumir nuevas formas de expresión y proyectarse como interlocutor legítimo en contextos donde el reconocimiento no siempre está garantizado. En modalidades digitales, esta construcción identitaria se vincula estrechamente con la identidad digital, entendida como la representación

del yo a través de textos escritos, audios, imágenes y participaciones en línea, donde cada intervención deja una huella visible y potencialmente permanente.

Desde esta perspectiva, la dimensión emocional no puede entenderse únicamente como una variable individual del aprendizaje lingüístico, sino como un fenómeno situado que emerge de las condiciones pedagógicas, tecnológicas y sociales del entorno digital. Autores como Illeris (2014) han señalado que todo aprendizaje implica una dimensión cognitiva, una emocional y una social, inseparables entre sí.

De igual modo, Zembylas (2005) advierte que las emociones no son únicamente estados internos, sino construcciones relacionales que se configuran dentro

de marcos institucionales y culturales específicos. En consecuencia, analizar la enseñanza de lenguas en entornos digitales exige considerar no solo los procesos de adquisición lingüística, sino también el diseño pedagógico, la mediación docente y las dinámicas de interacción que modulan la experiencia emocional del estudiantado.

2.2. Las emociones como condición del aprendizaje

Durante décadas la educación se concibió como un proceso principalmente cognitivo. Se pensaba que aprender consistía en almacenar información, comprender conceptos y desarrollar habilidades intelectuales. Sin embargo, investigaciones recientes en neurociencia

y psicología educativa han demostrado que el aprendizaje está íntimamente ligado al estado emocional de la persona. Autores como Antonio Damasio (1994) han mostrado que la motivación, la atención, la memoria y el razonamiento están profundamente modulados por emociones básicas como el miedo, la alegría o la frustración.

Cuando una persona experimenta ansiedad intensa, su capacidad para procesar información se reduce considerablemente. Por el contrario, cuando se siente motivada, segura y acompañada, su disposición al aprendizaje aumenta. La relación entre emoción y cognición se intensifica en el contexto digital (Pekrun, 2006) porque el estudiantado suele enfrentarse a

entornos nuevos, interfaces desconocidas y dinámicas de interacción relativamente impersonales. La ausencia de presencia física puede generar dudas sobre la propia competencia, incertidumbre respecto de las expectativas del curso y miedo a fallar en público. Es común que los estudiantes eviten participar en foros o actividades orales por temor a ser juzgados, especialmente en cursos de lenguas. Sin la intervención afectiva del docente, esta ansiedad puede persistir y convertirse en un obstáculo que bloquea la adquisición lingüística.

2.3. El aprendizaje como experiencia integral

La psicología humanista, especialmente a través de autores como Carl Rogers





(1969), ha enfatizado que las personas aprenden mejor cuando se sienten comprendidas y valoradas. Rogers no consideraba que el estudiante fuera un recipiente vacío que debía llenarse de información, sino un sujeto activo que busca sentido, conexión y autenticidad. Este principio es particularmente relevante en la educación digital, donde la legitimidad del estudiante puede verse afectada por la percepción de aislamiento o desconexión. Cuando una persona siente que su voz no importa, su participación se reduce. Cuando percibe que sus esfuerzos no son reconocidos, su motivación disminuye.

En ambientes como SUAyED, donde los estudiantes frecuentemente combinan estudios con trabajo, cuidados familiares o responsabilidades domésticas, la dimensión emocional adquiere mayor relevancia. Muchos estudian de noche, en espacios domésticos ruidosos o con conexiones inestables. Estas condiciones inciden en su experiencia afectiva y requieren que el docente digital adopte una postura empática capaz de interpretar las particularidades de cada trayectoria.

3. EMOCIONES Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EN ENTORNOS DIGITALES

3.1. El filtro afectivo de Krashen y la vulnerabilidad comunicativa

La teoría del filtro afectivo de Stephen Krashen (1982) sostiene que la adquisición lingüística se ve afectada de manera directa por variables como la motivación, la ansiedad y la autoestima. Cuando estas variables se encuentran en niveles favorables, el filtro afectivo se mantiene bajo, permitiendo que el estudiante procese

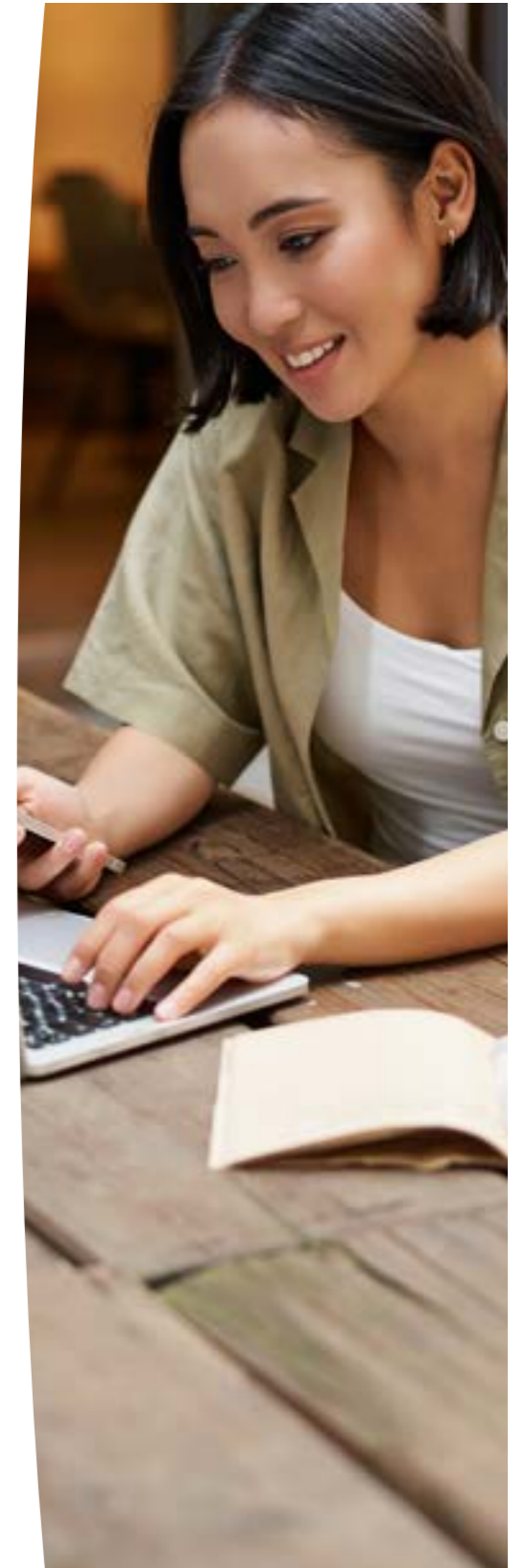
input lingüístico de manera más eficiente. Sin embargo, cuando predominan emociones negativas —miedo, inseguridad, frustración— el filtro afectivo se eleva, bloqueando el acceso al lenguaje.

En la educación digital este fenómeno se amplifica por varias razones. En primer lugar, el error queda registrado. Cuando un estudiante publica un mensaje en un foro, graba un audio o participa en una videollamada, la posibilidad de ser reescuchado o releído aumenta su sensación de vulnerabilidad. En segundo lugar, la ausencia de señales no verbales puede generar malinterpretaciones: un comentario breve puede sonar frío, una retroalimentación directa puede sentirse como una descalificación. En tercer lugar, la participación suele ser más pública que en un aula física, donde las interacciones orales pueden pasar desapercibidas.

Por esta razón, el docente digital debe ser consciente de la carga emocional involucrada en la producción lingüística. Normalizar el error, evitar juicios innecesarios y promover una comunicación empática son acciones fundamentales para reducir el filtro afectivo. De modo similar, se deben diseñar actividades que permitan la experimentación sin temor al ridículo, integrando modalidades privadas de práctica como borradores, ensayos previos o retroalimentaciones individuales.

3.2. Identidad lingüística y construcción del yo digital

Aprender una lengua implica construir una identidad comunicativa distinta. No se trata únicamente de aprender palabras nuevas, sino de aceptar que la propia voz sonará diferente, que ciertas frases pueden carecer





de naturalidad y que la comunicación requerirá más esfuerzo. En un aula presencial, los estudiantes pueden apoyarse en la sonrisa del docente, el gesto de aprobación de un compañero o la retroalimentación inmediata que reduce la incertidumbre. En cambio, en ambientes digitales, la falta de estas señales puede generar inseguridad.

La identidad digital se construye a partir de mensajes escritos, audios, videos y participación en foros. Cada intervención deja una huella, lo que intensifica la sensación de exposición. Este proceso provoca emociones como vergüenza, miedo al juicio o temor al error, especialmente en estudiantes

introvertidos o con antecedentes de baja autoestima académica. Por ello, una pedagogía humanista digital debe considerar estrategias para acompañar emocionalmente la construcción de la identidad lingüística, reconociendo que la vulnerabilidad comunicativa es parte inherente del aprendizaje.

3.3. Motivación y persistencia en modalidades digitales

La motivación es uno de los factores que más influye en la permanencia y el éxito académico en entornos digitales. Numerosos estudios han demostrado que la falta de motivación es una de las causas principales de abandono en cursos

en línea. En la enseñanza de lenguas, la motivación se relaciona con el sentido de utilidad del idioma, la percepción de competencia, la calidad de las interacciones y la presencia emocional del docente. Una clase digital sin conexión humana tiende a generar apatía.

En SUAYED, la tutoría juega un papel crucial en el mantenimiento de la motivación. Los mensajes de aliento, la retroalimentación personalizada y las intervenciones oportunas ayudan a sostener el compromiso académico. La motivación no surge espontáneamente; se construye mediante una relación pedagógica basada en la empatía y el reconocimiento del esfuerzo.

4. LA PERSPECTIVA SOCIOEMOCIONAL DESDE VYGOTSKY Y FREIRE

4.1. Aprender es un acto social

Vygotsky (1978) afirmó que el aprendizaje ocurre primero en la interacción social y después en la interiorización individual. También planteó la existencia de una Zona de Desarrollo Próximo, que es la brecha entre lo que un estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con apoyo, por lo cual depende de la mediación humana; sin ella, el aprendizaje se fragmenta o se limita. Por lo tanto, la educación digital no puede ceñirse a proveer lecturas y actividades aisladas. Requiere espacios de interacción

auténtica que permitan al estudiante construir significados con otros.

En entornos digitales, esta mediación se da a través de foros, videollamadas, comentarios y mensajes privados. Sin embargo, no basta con la existencia técnica de estas herramientas; es necesario que la interacción sea afectiva, respetuosa y significativa. De lo contrario, se convierte en una comunicación superficial que no contribuye al desarrollo del estudiante.

4.2. El diálogo freireano en la educación digital

Paulo Freire (1997) defendía el diálogo como acto amoroso y transformador.

En la educación digital este principio es esencial porque la relación pedagógica corre el riesgo de convertirse en un intercambio mecánico de actividades. El docente que solo evalúa sin dialogar rompe el vínculo pedagógico. En cambio, la tutoría humanista reconoce la palabra del estudiante, valora su experiencia y construye conocimiento de manera conjunta.

Cuando un tutor en la modalidad a distancia, especialmente en cursos de lenguas, escribe una retroalimentación empática, no solo evalúa: dialoga. Cuando se interesa por las circunstancias del estudiante, ejerce una pedagogía humanista que reconoce la realidad

emocional de quien aprende. Esta pedagogía se convierte en un acto ético porque reconoce la vulnerabilidad del otro.

En el contexto de la educación digital, Hodges et al. (2020) distinguen entre enseñanza en línea planificada y enseñanza remota de emergencia, subrayando que la calidad de la experiencia formativa depende del diseño pedagógico más que de la mera mediación tecnológica. Esta distinción es relevante porque las emociones asociadas al aprendizaje virtual no derivan únicamente del uso de herramientas digitales, sino de la manera en que dichas herramientas estructuran la interacción, la retroalimentación y

la presencia docente. Así, el diseño instruccional se convierte en un factor determinante en la regulación emocional del estudiante.

5. DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS DE LA EDUCACIÓN DIGITAL

5.1. Sobrecarga cognitiva y fatiga digital

La sobrecarga cognitiva es uno de los problemas más frecuentes en la educación digital. La multiplicación de plataformas, mensajes, instrucciones y recursos puede abrumar al estudiante. A esto se suma la fatiga digital, un fenómeno asociado con la exposición prolongada a pantallas.



Ambos factores afectan la emoción y la cognición: provocan ansiedad, bloqueos y disminución del rendimiento académico (Bates, 2019).

5.2. Brecha tecnológica y desigualdad emocional

La desigualdad tecnológica no solo implica falta de dispositivos o internet; también genera desigualdad emocional. Un estudiante con mala conexión puede sentir vergüenza al participar en videollamadas. Uno que no domina las plataformas puede experimentar frustración. Por ello, una pedagogía humanista digital debe reconocer que la

justicia emocional es parte de la justicia educativa.

5.3. Soledad académica y pérdida de comunidad

Muchos estudiantes experimentan soledad en la educación digital. Esta soledad no es solo física, sino emocional: la sensación de que nadie acompaña su esfuerzo. Esta percepción afecta la motivación y puede conducir al abandono. La creación de comunidades de aprendizaje es esencial para contrarrestarla (Siemens, 2005).



6. HACIA UNA PEDAGOGÍA HUMANISTA DIGITAL

6.1. Estrategias para integrar la dimensión afectiva

Una pedagogía humanista digital debe integrar estrategias que fortalezcan el vínculo emocional entre docentes y estudiantes. Las siguientes estrategias no se circunscriben a un sistema institucional específico, sino que se proponen como orientaciones pedagógicas aplicables a diversos contextos de enseñanza de lenguas en entornos digitales. Su pertinencia dependerá de las características del programa académico, del perfil del estudiantado y del modelo educativo adoptado; sin embargo, todas comparten un principio común: integrar de manera intencional la dimensión emocional en el diseño y la mediación pedagógica.

- Retroalimentación empática: Comentarios constructivos que reconozcan explícitamente el progreso del estudiante y ofrezcan orientaciones claras para la mejora, evitando formulaciones que puedan interpretarse como descalificación personal.

- Espacios de expresión reflexiva: Foros o dinámicas donde el estudiantado pueda compartir experiencias, dificultades y logros vinculados con el proceso de aprendizaje lingüístico.

- Acompañamiento tutorial con enfoque formativo: Interacciones sincrónicas o asincrónicas orientadas no solo a la resolución de dudas académicas, sino también al seguimiento del bienestar y la motivación.

- Actividades contextualizadas: Tareas que vinculen el aprendizaje del idioma con experiencias reales, intereses personales o metas profesionales del estudiante.

- Normalización del error: Políticas y prácticas que reconozcan la equivocación como parte constitutiva del proceso de adquisición lingüística.

- Diseño accesible e inclusivo: Materiales y actividades adaptables a distintos perfiles tecnológicos y contextos socioculturales (Bates, 2019).

- Comunicación clara y respetuosa: Mensajes docentes estructurados con precisión conceptual y cortesía académica, que reduzcan ambigüedades y posibles malinterpretaciones.

6.2. La presencia docente como cuidado

La presencia docente en entornos digitales no depende de estar conectado todo el tiempo, sino de comunicar interés, acompañamiento y disponibilidad. Un docente presente es aquel que guía sin controlar, que orienta sin imponer y que escucha sin juzgar.

7. CONCLUSIONES

La educación digital constituye un entorno pedagógico atravesado por dimensiones tecnológicas, sociales y emocionales que incidendemaneradirectaenlaexperiencia de aprendizaje. En la enseñanza de lenguas, esta complejidad se intensifica debido a la vulnerabilidad comunicativa inherente al proceso de adquisición lingüística y a la exposición pública que caracteriza muchas interacciones en línea. La dimensión emocional, lejos de ser un elemento accesorio, se revela como un componente estructural que condiciona la participación, la motivación y la persistencia académica.

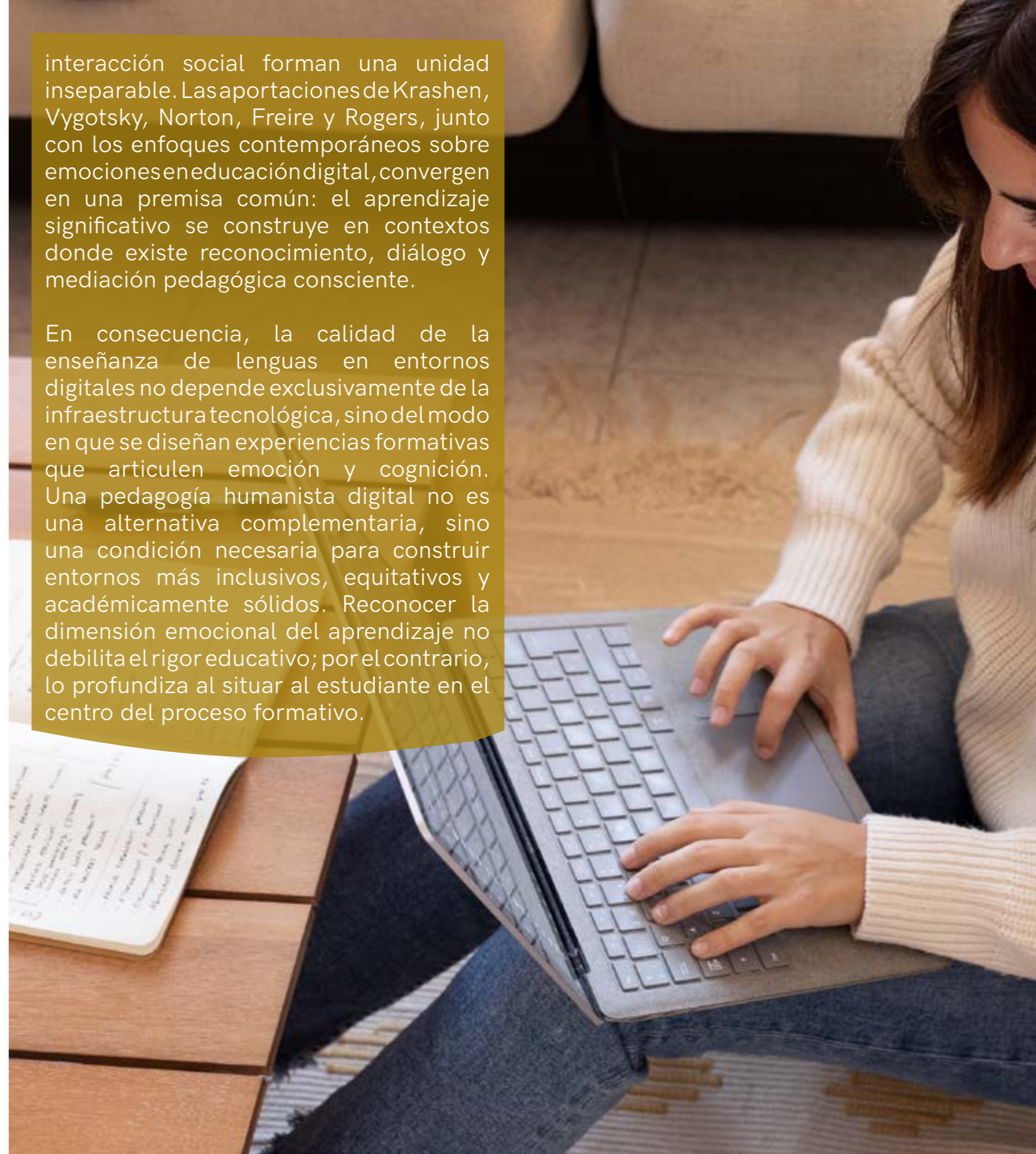
A lo largo del análisis se ha mostrado que las emociones no operan únicamente como estados individuales, sino como fenómenos situados que emergen de las condiciones pedagógicas y tecnológicas del entorno digital. La sobrecarga cognitiva, la brecha tecnológica y la soledad académica no solo representan desafíos operativos, sino también factores que impactan la autoestima, la percepción de competencia y la identidad lingüística del estudiante. En este sentido, el diseño instruccional y la mediación docente adquieren un papel central en la regulación de la experiencia emocional.

Asimismo, la construcción de la identidad lingüística en modalidades digitales se encuentra estrechamente vinculada con la identidad digital, donde cada intervención escrita u oral configura una representación del yo susceptible de evaluación y permanencia. Este escenario puede intensificar la ansiedad y elevar el filtro afectivo si no existe un acompañamiento pedagógico que normalice el error y legitime la voz del aprendiz como interlocutor válido.

Desde una perspectiva humanista, integrar la dimensión emocional en la educación digital implica reconocer la dignidad del estudiante como sujeto integral, cuya cognición, afectividad e

interacción social forman una unidad inseparable. Las aportaciones de Krashen, Vygotsky, Norton, Freire y Rogers, junto con los enfoques contemporáneos sobre emociones en educación digital, convergen en una premisa común: el aprendizaje significativo se construye en contextos donde existe reconocimiento, diálogo y mediación pedagógica consciente.

En consecuencia, la calidad de la enseñanza de lenguas en entornos digitales no depende exclusivamente de la infraestructura tecnológica, sino del modo en que se diseñan experiencias formativas que articulen emoción y cognición. Una pedagogía humanista digital no es una alternativa complementaria, sino una condición necesaria para construir entornos más inclusivos, equitativos y académicamente sólidos. Reconocer la dimensión emocional del aprendizaje no debilita el rigor educativo; por el contrario, lo profundiza al situar al estudiante en el centro del proceso formativo.



FUENTES

- Bates, T. (2019). Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning. Tony Bates Associates Ltd.
- Damasio, A. (1994). Descartes' error: Emotion, reason and the human brain. Putnam.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. Routledge.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.
- Norton, B. (2013). Identity and language learning: Extending the conversation (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Merrill.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1). https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.html
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Zembylas, M. (2005). Teaching with emotion: A postmodern enactment. Information Age Publishing.



Las estructuras organizacionales de empresas hoy

por Alfonso López Reyes

UNA VISIÓN SISTÉMICA

Es bien sabido que el actual modelo económico disponible en todo el orbe ofrece como prototipo de organización empresarial triunfadora, aquel que implica una estructura organizacional que responde a la velocidad de los cambios en su entorno, pero que conserva, al mismo tiempo, la cohesión necesaria para perseguir de manera constante los objetivos previamente planeados de manera estratégica y en estricto respeto a su política basada en principios o valores institucionales.

Así, lo mismo la gran organización empresarial, que la pequeña o micro, se ven sometidas a una presión externa *a priori*, que no sólo las pone en competencia franca y abierta con otras de su género, aspecto propio de la libre competencia, sino que además les somete a las exigencias de normas de calidad, de seguridad, de información comercial, de salud y demás, por cuanto hace a sus productos y a sus procesos productivos o de servicios.

Dichas exigencias son *a priori*, porque las relaciones comerciales que se reproducen hacen que todo competidor, las admita son pena de quedar excluido del sistema comercial en el que pretende aparecer como parte integrante.

Aunado a lo anterior, las estructuras organizacionales se tensan al interior, cuando sus integrantes no encuentran dentro de la estructura organizacional de empresa en la que participan, ni siquiera una expectativa de cumplimiento de los modelos de éxito personal superpuestos en los mass media.

Esta es la descripción de lo que se percibe como ambiente, en donde las estructuras organizacionales de empresa, cualquiera que éstas sean, deberán funcionar, pero, ¿cómo?, ¿cuál estructura organizacional

es más viable?, ¿cómo se provoca un cambio de estructura organizacional?

El presente trabajo plantea teóricamente los paradigmas contemporáneos de las organizaciones formales en el ámbito mercantil, denominadas empresas de comercio, considerándolas estas como sistemas en un entorno complejo y cada vez más entrópico, en el que un sin fin de comunicaciones no solo las informa, las forma; además, y aplicando los principios de la administración del desarrollo organizacional a partir de un enfoque auto-referenciado, se describen los escenarios organizacionales construidos que funcionan en dicho entorno.

El sistema organización como tal, debe responder como ya lo hemos mencionado a un sin fin de cambios, que el mismo entorno en el que se mueve va dando, estos cambios se reflejan de manera directa en la organización, sin embargo nosotros podemos argumentar sobre bases teóricas que dichos cambios internos se perciben como predecibles, medibles y manejables, dado que en este sistema interactúan y se interrelacionan una gran cantidad de elementos, y que además específicamente en esta interacción el factor humano juega un papel preponderante, sobre esta base argumentamos dicho cambio organizacional.



LA DISTINCIÓN EMPRESA-ENTORNO

La referencia de algo en relación con lo que le rodea, se traduce en una comunicación de distinción entre lo que se quiere incluir y lo que se pretende dejar fuera o excluir, quedando así auto-referenciado.

En efecto, la creación de la inclusión de un sistema conlleva a la creación de la exclusión de este, algo que pareciera tautológico, que no lo es, sirve de puntal para sostener que, sin la indicación de algo en relación a su entorno, resulta difícil entenderlo como un sistema, ya que éste funciona a partir de su diferencia con el entorno, el que además contiene otros sistemas.

Desde la antigüedad Platón se encargó de ejemplificar la importancia de distinguir lo observable en dicotomías que sirvieran a su comprensión; en la últimas décadas autores como Niklas Luhmann, (Luhmann, 1997), dieron a la observación una connotación de operación en donde a la vez de observar se distingue o se selecciona, para posteriormente volver a observar y seleccionar lo que quedó incluido en la primera selección.

Lo anterior nos refiere una continua operación de observaciones y selecciones, limitando así la inclusión-exclusión de los sistemas, lo que permite mantener a un sistema en contacto con su entorno. Esto mismo sucede con las organizaciones empresariales, éstas se encuentran en un entorno, del cual seleccionan continuamente lo que previamente observaron y consideraron como relevante, dejando fuera lo irrelevante siendo este parte del entorno y no del sistema de la organización empresarial.

Como lo mencionamos, se observa a la vez que se selecciona lo relevante, para luego volver a observar y seleccionar, buscando con ello distinguir constantemente al sistema, más concretamente para distinguir a la organización empresarial de su entorno y más allá para distinguir a otras empresas dedicadas al mismo objeto social, es decir a "la competencia" o a las organizaciones empresariales proveedoras o a los consumidores de los bienes o servicios que aquella produce, sin olvidar, el sistema de la sociedad en que ésta inmersa la empresa, con sus sistemas político, económico, jurídico, etc. Precisamente se observa el entorno y se selecciona lo que funcionalmente le sirve a la organización empresarial para operar como tal en el entorno.

Bien es sabido que, en la adelantada teoría general de los sistemas desarrollada a partir de los trabajos de Von Bertalanffy (Bertalanffy, 1976), el resultado de la observación, como parte fundamental de las operaciones de un sistema social, en donde el elemento fundamental es la intervención del hombre en comunicación con otros hombres, depende sobremanera desde donde se observe, significando con ello que el bagaje cultural, intelectual, así como el grado de identificación de quien observa con lo observado, juega un papel importante al final de la operación de la observación.

La operación de observación-selección, propia de todo sistema, es ejecutada en la mayoría de las empresas, casi siempre por los mismos operadores, es decir, por quienes tienen facultades de Dirección o de Administración, y son quienes terminan seleccionando lo relevante de lo observado, basándose en criterios marcados claramente por la finalidad de la organización empresarial. Dichos



operadores, generalmente se encuentran vinculados a la empresa, es decir, se trata de sujetos concretos que forman parte de la organización a la que los une en su mayoría una relación de negocios accionaria o de parentesco.

Aunado a lo anterior, la observación como operación de sistema, conlleva una paradoja consistente, esto es que el observador no ve, que no ve, lo que no ve, es la mancha oscura del observador, el punto ciego de éste. Esto no puede precisamente ser visto por quien observa y en el sentido que Thomas Khun (Khun, 2011), da al término paradoja, ésta solo se rompe por un nuevo paradigma, en este caso, este paradigma se rompe por otra observación en donde se observe lo que no se observó en la primera, con lo que llegamos sistemáticamente a lo que se llama una observación de segundo orden.

A efecto de romper este paradigma en la observación, es necesario observar desde otro punto de vista, desde otra óptica, hacer de la operación de la observación algo dinámico, que atienda no a la finalidad de la organización empresarial, sino a la funcionalidad de ésta.

LA FUNCIONALIDAD DE LA ORGANIZACIÓN EMPRESARIAL (AUTOPOIESIS)

La organización empresarial por definición agrupa para su funcionamiento elementos humanos, económicos, técnicos, materiales, etc., (Chiavenato, 2005), y que de manera administrada cumple un fin; algunos dirán que el fin de la organización empresarial es eminentemente económico y con propósito de especulación comercial (Código de Comercio, 2025), otros dirán, que su fin



es o debiera ser social y otros sostendrán posturas intermedias y hasta eclécticas. Lo destacable de este trabajo, no atiende a una finalidad determinada, ésta última debe ser y de hecho lo es, definida por cada organización empresarial, sin embargo, la funcionalidad de ésta deberá responder al fin pretendido si se desea no solo su permanencia, sino su destacada permanencia.

Efectivamente, esta sincronía entre la funcionalidad y la finalidad de la organización empresarial es un arduo tema que ha agotado artículos completos, tratando siempre de resaltar la importancia de la relación entre ambas. Consideramos válida la acotación en el sentido de que en la mayoría de las organizaciones empresariales, bien se puede observar que la finalidad de éstas sólo atiende a intereses minoritarios, fundamentalmente a los de los socios y/o tomadores de decisiones; por el contrario en la funcionalidad de la organización empresarial, no solo participan, sino que se incluyen las posturas e intereses de los que hacen posible la operación de la organización empresarial, destacándose aquí la representación del elemento humano de aquellas, a través de lo que se ha denominado grupos de enlace o mandos medios.

Hecha la anterior acotación, partiremos de la base de que, para la consecución de un fin, es necesario escoger los medios idóneos. Precisamente en ello radica la diferencia entre las organizaciones empresariales que permanecen y las que no, así como entre las que permanecen con éxito y las que lo hacen por inercia.

El sistema formal llamado organización empresarial, deberá lograr esa sincronía entre fines y medios (finalidad y funcionalidad) a partir de sí mismas, es decir, a partir



de lo que tienen como elementos para funcionar, esto en teoría de sistemas auto referenciados (Luhmann, 2002b) se llama autopoiesis, concepto extraído de la biología y aplicado a las ciencias sociales.

La autopoiesis se refiere a considerar al sistema de la organización empresarial y su entorno, como entidades interactuantes entres sí, pero conservando siempre esa identidad de sistema una y de entorno el otro. Lo anterior se logra una vez que se observa y se selecciona del entorno algo como relevante, luego se interpreta dentro del sistema de la organización empresarial como información útil para la realización de alguna operación (función).

Las funciones operacionales de la organización empresarial son ejecutadas al interior de ésta y una vez concluidas deberán ser confrontadas con el entorno (exterior), a efecto de referenciarlas con la propia organización empresarial, lográndose así una autorreferencia en el entorno.

Con lo anterior pretendemos significar, que la empresa debe encontrarse en constante apertura con el entorno por cuanto hace a la observación y selección de información

relevante para su funcionalidad, pero al mismo tiempo deberá cerrarse en la operación misma de sus funciones, las que se referencian a manera de espejo en el entorno a partir de nuevas observaciones y selecciones de información relevante, que sirvan para nuevas operaciones funcionales y así sucesivamente.

Sin embargo, las funciones operacionales no deben ser llevadas a cabo más que por los operadores especializados, quienes cuentan con un lenguaje (comunicación), especializado de una función determinada de la organización empresarial. Los operadores de la función deberán observar y seleccionar del entorno, lo que consideren relevante para la función que deberán ejecutar al interior del sistema empresarial.

Tomando en consideración que una función puede ser vista (observada) de diversas maneras, varios también deberán ser los operadores de una misma función dentro de la organización empresarial, los que observen y seleccionen información relevante del entorno, a la vez que operen una función concreta para aquella, eso asegurará una constante de múltiples referencias de operaciones de la organización empresarial, realizadas por los propios operadores de las funciones referenciadas, lo que garantiza el más alto dinamismo en el comportamiento de la organización, pues los propios

operadores observan y operan, no rompiendo el contacto nunca con el entorno y auto referenciando las funciones que ejecutan.

EL MODELO DE TRIUNFO COMO ENTORNO DE LA EMPRESA

Los sistemas de empresa al observar en su entorno otros modelos de sistemas que aparecen en la palestra como exitosos, se encuentran expuestos a ser llevados por la imitación de la funcionalidad de aquellas, lo que implica una importación de modelos funcionales de otras organizaciones empresariales, los que casi siempre acaban por fracasar y peor aún por frustrar a los operadores que se encargan de observar y seleccionar información relevante en el entorno, para su función, pues ésta no es clara.


CAMBIO ORGANIZACIONAL Y CULTURA ORGANIZACIONAL

Retomando lo que hemos venido mencionando, las organizaciones empresariales están en constante dinamismo que les permite funcionar independientemente del fin que cada una persiga. Esta es diferente del entorno, sin embargo, constantemente tiene que estar abierto a él para monitorear y reflejar en ella la información que es relevante. Ya hemos mencionado también que las empresas como sistemas formales están para perdurar, el modelo de triunfo que encierra al complejo de las organizaciones, en la actualidad representa todo un reto. Si bien en el pasado sencillamente teníamos que mirar atrás y predecir un comportamiento futuro de las organizaciones, ahora no es posible determinarlo así,

ya que todos los fenómenos que van ocurriendo como los rápidos y constantes cambios en la información, los fenómenos económicos que están afectando los mercados financieros globales y por otra parte el uso e implementación de la nueva tecnología, están modificando profundamente el trabajo y el entorno en las organizaciones, éste, está siendo replanteado y reorganizado continuamente. Otro factor contundente que encaja perfectamente en todo este reto es el de la competencia, es decir todos aquellos sistemas, como ya mencionamos, dedicados al mismo objeto social. Las organizaciones se deben "defender" de los competidores tradicionales que crean y desarrollan productos nuevos, así como también de las organizaciones empresariales pequeñas y los emprendedores que surgen con ofertas creativas e innovadoras. Un tercer factor que se incluye, no de forma independiente, pero como parte de él, es el entorno en sí mismo, es decir, todo aquello que no es incluido en la organización, va cambiando va moviéndose.

Dados todos estos cambios, las organizaciones empresariales deben ir modificándose, es parte de su dinamismo e identidad, no son entes estáticos que existen por sí solos; muy al contrario, en la medida en que hay cambios, éstos, a través de esta constante comunicación, se deben ir integrando en la funcionalidad misma de la organización empresarial.

La funcionalidad de los operadores que están alerta precisamente en la selección de lo relevante del entorno juega este papel fundamental en la perduración y factores de éxito. Sin embargo, las organizaciones empresariales no funcionan solas, hay un sin fin de factores que la impulsan y uno de ellos es precisamente el factor humano.



Partamos del concepto de organización para poder incluir y ejemplificar la importancia de todos estos cambios en los sistemas formales. Una organización es un conjunto de personas que actúan juntas, con una división lógica del trabajo, para alcanzar un objetivo común (Shermerhorn, 1995 citado en Chiavenato, 2022). Las organizaciones son instrumentos sociales, son la expresión de una realidad cultural, que están llamadas a vivir en un mundo de permanente cambio, tanto en lo social, como en lo económico y tecnológico. Esa realidad cultural refleja un marco de valores, creencias, ideas, sentimientos y voluntades de una comunidad institucional (Chiavenato, 2022). Hoy en día contamos con un concepto el cual nos permite enlazar muchas de las afirmaciones citadas en el presente artículo, y es precisamente al cual hemos hecho referencia en reiteradas ocasiones se le denomina cambio organizacional. A partir de aquí, podemos afirmar que la permanencia y competitividad de las organizaciones empresariales dependen en gran medida de cómo ellas pretenden adaptar su cultura o ambiente organizacional a los rápidos cambios, sin embargo, no solo se reduce a ello hay otros factores, pero nos permitimos solo centrarnos en este en particular.

Ciertamente, este cambio organizacional sirve como mediador en esta relación entorno-empresa. Podemos retomar de lo dicho anteriormente que el cambio organizacional permite la supervivencia y el éxito de las organizaciones empresariales en los entornos sociales en donde se mueve ya que a medida que el entorno cambia, la información generada y relevante se va adaptando a ella, por otro lado, ésta cultura organizacional sirve de marco de referencia a los miembros de la organización y da la pauta acerca de cómo las personas deben conducirse

en ésta, con una sola finalidad: adoptar las conductas necesarias para el óptimo funcionamiento de las organizaciones empresariales y lograr así su supervivencia. Sin embargo, esto tiene varias connotaciones ya que el problema principal al cual nos podemos enfrentar para generar comportamientos deseados es precisamente como introyectar este ideal de "conducta".

La cultura organizacional se refiere al conjunto de valores, necesidades, expectativas, creencias, políticas y normas aceptadas y practicadas por un grupo de personas (Shein, 1998) que son comunes y pertenecientes a un sistema en este caso llamado organización empresarial.

A este respecto podemos decir que en muchas ocasiones la cultura es tan evidente que se puede ver como la conducta de la gente cambia en el momento en que traspasa las puertas de la organización empresarial. Cuando una persona asiste a su trabajo, lleva consigo diariamente una serie de ideas preconcebidas sobre sí mismo, quien es, qué se merece, y qué es capaz de realizar, hacia dónde debe marchar la organización empresarial, etc. Aquí la personalidad de cada individuo juega un papel muy importante entre dos vertientes una es en cuanto al éxito mismo de la organización, ya que el individuo adoptará muchas pautas de comportamiento ya sean impuestas, mediadas, adoptadas, introyectadas, de acuerdo a esta cultura organizacional, para lograr por un lado los objetivos organizacionales, más sin embargo, coexisten también en este mismo medio los intereses y motivaciones propios del individuo, es decir, esquemas de comportamiento que el individuo ya trae consigo, derivados del plano cultural, familiar, social. Debe existir un equilibrio entre estas dos partes para lograr

una verdadera homeostasis relacional individuo-organización y extrapolándolo a un esquema más general lograr el mantenimiento de esta relación entorno-empresa.

La cultura organizacional tiene la particularidad de manifestarse a través de conductas significativas de los miembros de una organización, las cuales facilitan el comportamiento en las mismas, y se identifican básicamente a través de un conjunto de prácticas gerenciales, por una serie de políticas, normas, reglas, formas de liderazgo, etc.

Con todo ello podemos significar entonces lo que en un principio se mencionaba, todos aquellos cambios que se necesitan ir adaptando a un sistema (organización empresarial) de forma interna para ir ajustándose al entorno, se conciben como predecibles, medibles y manejables, dado que estamos hablando de la interacción del factor humano y sobre esta base argumentar también este cambio organizacional.

A este respecto nos interesa en particular la conducta de las personas de manera individual, pero en relación con el ambiente de trabajo. Esto tiene varias implicaciones y es precisamente ésta, la importancia de producir conductas

“deseables” en los trabajadores, en estos momentos los dirigentes, los empresarios o quien tiene la responsabilidad de dirigir hombres, es precisamente la problemática de la conducta del hombre dentro de la organización empresarial, problemática que de no conocerse, hace que no se comprendan una serie de reacciones que se dan en la vida normal del trabajo.

Si pretendemos comprender la conducta del hombre en el trabajo solo por las diferencias individuales que, en cuanto a aptitudes y rasgos de personalidad tienen los individuos, no comprenderíamos una serie de conductas, que se dan en la organización empresarial. Al lado de las diferencias individuales aparecen una serie de motivaciones y actitudes que no se tienen en cuenta al tratar de explicar una conducta (Ballesteros, 1982).

Básicamente encontramos una disyuntiva para tratar de explicar la generación de una conducta, por un lado, tenemos teorías que se inclinan por identificar factores hereditarios y por otro lado tenemos aquellas teorías que optan por determinarlo enteramente por la influencia social. No vamos a realizar un análisis exhaustivo de estas teorías que defienden una u otra posición, pero si tratar de ubicar el problema.





CONCLUSIONES

El modelo de éxito es, pues, aquel en el que las organizaciones empresariales son capaces de lograr su mantenimiento en autonomía, vista como su propia referencia, logrando una comunicación exitosa con el entorno, manteniendo su identidad y, al mismo tiempo, ser capaces de cambiar para responder con rapidez a la competencia. Su tamaño no importa, estas tendrán que ser flexibles, desarrollar productos y servicios nuevos, y ofrecerlos

de inmediato al mercado, antes que lo hagan sus competidores. Con todo ello vemos la interacción constante del sistema de organización formal limitado como tal, pero manteniendo esta apertura con el entorno, entendiendo así el concepto de autopoiesis.

Nos permitimos afirmar que para que un cambio se produzca al interior de las organizaciones empresariales, es porque el equilibrio al interior de esta se ha roto y con ello ha dado paso a una crisis, de

la que la organización deberá responder de manera efectiva en el menor tiempo posible si pretende perdurar.

Para lograrlo no existen métodos únicos y universales, las organizaciones empresariales deben más que nunca buscar en su propia referencia un nuevo estadio, que les permita resolver el equilibrio al interior, manteniendo su finalidad y adecuando su funcionalidad, a la vez que respondiendo al entorno, representado por el mercado.

Las organizaciones empresariales, además de considerar aspectos como productividad, calidad y competitividad, deberán considerar sobremanera el factor humano, seleccionando y capacitando a personas para adaptarse a constantes cambios al interior de la organización y responder a los cambios en el entorno, los que se presentan cada vez a mayor velocidad.

Para hacer un cambio en una organización, el primer paso es el cambio en la mentalidad

de las personas. Los cambios en las organizaciones solo ocurren a partir de las personas. Asimismo, es necesario preparar el ambiente psicológico (cultura organizacional) que sea propicio al cambio y adecuado para que las personas aprendan a aprender e innovar continuamente, sin estos factores el cambio solo sería pasajero y todo sería como antes.

La cultura organizacional debe considerar la filosofía empresarial "Desde la Cima"(Tone at the Top), ya que el compromiso de la organización empresarial debe permear desde los órganos de decisión hasta quienes realizan las operaciones concretas, esto se hace de manera constante y recursiva, tantas veces como sea necesario para alcanzar así una funcionalidad efectiva y continuar así, de manera permanente.



FUENTES

- Argyris, C. (1979). El individuo dentro de la organización. Barcelona: Herder.
- Chiavenato, I. (2022). Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones (4ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (1889). Código de Comercio. Cámara de Diputados. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/3_310523.pdf
- Cuevas, L. E. (2003). En busca del sentido de la acción en T. Parsons. En L. Páez Díaz de León (Ed.), La sociología estadounidense: Ensayos y textos. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (1992). Genealogía del racismo: de la guerra de razas al racismo de Estado (A. Tzveibely, Trad.; T. Abraham, Present.). Madrid: La Piqueta.
- Habermas, J. (2010). Teoría de la acción comunicativa (M. Jiménez Redondo, Trad.; 6ª ed.). Madrid: Editorial Trotta.
- House, E., & Bowditch, J. (1986). El comportamiento humano en la organización. México: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Katz, D., & Kahn, R. (1977). Psicología social de las organizaciones. México: Trillas.
- Kuhn, T. S. (2011). La estructura de las revoluciones científicas (C. Solís Santos, Trad.; 2ª ed. revisada). México: Fondo de Cultura Económica
- Luhmann, N. (1997). Observaciones de la modernidad: racionalidad y contingencia en la sociedad moderna (C. Fortea Gil, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. (2002a). El derecho de la sociedad (A. López Ruiz, Trad.). México: Iberoamericana.
- Luhmann, N. (2002b). Introducción a la teoría de sistemas. México: Iberoamericana.
- Marx, K. (2023). Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política. En Introducción general a la crítica de la economía política de 1857. México: Siglo XXI Editores.
- Vega, M. T., & Garrido, E. (1998). Psicología de las organizaciones: procesos de socialización y compromiso con la empresa. Salamanca: Amaru.
- Von Bertalanffy, L. (1976). Teoría general de los sistemas. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2001). Sociología del Estado. En L. Páez Díaz de León (Ed.), La teoría sociológica de Max Weber: ensayos y textos. México: UNAM.
- Wiener, N. (1981). Cibernética y sociedad. México: CONACYT.



tv.unam



Facultad de Estudios Superiores

Acatlán



La multidiscipliplina en la FES Acatlán

La transversalidad del conocimiento

Ya disponible:

Temporada
Completa



Disponible en el Portal SUAYED FES Acatlán



Λόγος

LOGOS

LOGOS

Convoca a reflexionar acerca de temas novedosos —que abundan—, o bien, temas clásicos desde perspectivas heterodoxas —que escasean—, se trata de introducir (e introducirse) en nuevos territorios, nuevas superficies: la biopolítica y sus múltiples expresiones, el mundo tras el confinamiento sanitario, ciberseguridad global, el mundo de la pospolítica, la construcción de las subjetividades, la colonialidad, la condición posthumana y la vida digital.



Soldados de la Armée d'Afrique en México durante la 2ª Intervención francesa: 1861-1867, una aproximación

por Paul Beedxeli Amaya Sánchez

Entre 1861 y 1867 la joven nación mexicana fue invadida por tropas francesas enviadas por Napoleón III. La invasión fue apoyada por el grupo mexicano de políticos conocidos como los "conservadores", que querían crear un sistema monárquico en el territorio bajo el mando del austriaco Maximiliano de Habsburgo, con la esperanza de acabar así con el régimen liberal y sus recientes reformas.¹

Gracias a investigaciones de varias y varios historiadores, se conoce la manera en que se gestó este "Segundo Imperio" mexicano, la diplomática que se llevó a cabo para traer a Maximiliano a México y las políticas que intentó implementar Maximiliano una vez que se instaló en el territorio.² Por otro lado, existen obras que dan cuenta de la composición estructural de ambos ejércitos, las batallas libradas por ambos bandos, sus itinerarios geográficos, las contiendas ganadas y perdidas, el número de muertos y heridos, y los nombres de algunos de los principales generales al mando.³

Sin embargo, poco es lo que se sabe sobre los soldados de menor rango de ambos ejércitos, de su origen y destino una vez que terminaron los combates. Con respecto al Ejército francés, es poco lo que se sabe sobre los integrantes que conformaron los batallones de Zuavos, de Cazadores de África, y de la Legión Extranjera. Incluso hay desconocimiento sobre la participación de estos grupos al interior del ejército francés de la Intervención.

Con el presente ensayo se buscó llenar algunas de estas lagunas. Se partió de la hipótesis de que los Zuavos y los Cazadores de África podrían haber provenido de Argelia, pues en 1830 Francia había comenzado la colonización de aquel

país; o de Senegal y Gabón, países que ya habían sido ocupados por Francia cuando ocurrió la invasión a México. (Ver Jean Meyer, Jean Tarrade y Annie Rey-Goldzeiguer (1991, pp. 453-696). Sobre la Legión Extranjera, la única certeza que se tuvo es que debía tratarse de soldados no franceses venidos de diferentes puntos de Europa.

En cualquier caso, el objetivo final fue sacar del anonimato a algunos de los soldados pertenecientes a estos destacamentos. Para ello se revisaron obras historiográficas donde aparecen transcritas cartas y documentos oficiales de militares franceses y mexicanos que participaron en las batallas de Intervención, y se localizaron y revisaron algunas memorias de batalla de soldados mexicanos y extranjeros.

Se eligió investigar a estas agrupaciones con el propósito de derribar la creencia de que los soldados del ejército francés eran en su totalidad ciudadanos de raza blanca provenientes de la Francia metropolitana. También porque el Ejército francés de la Intervención ha sido menos estudiado por la historiografía mexicana, que ha preferido, aunque muy poco, estudiar a los cuerpos del ejército mexicano y a algunos de sus integrantes.



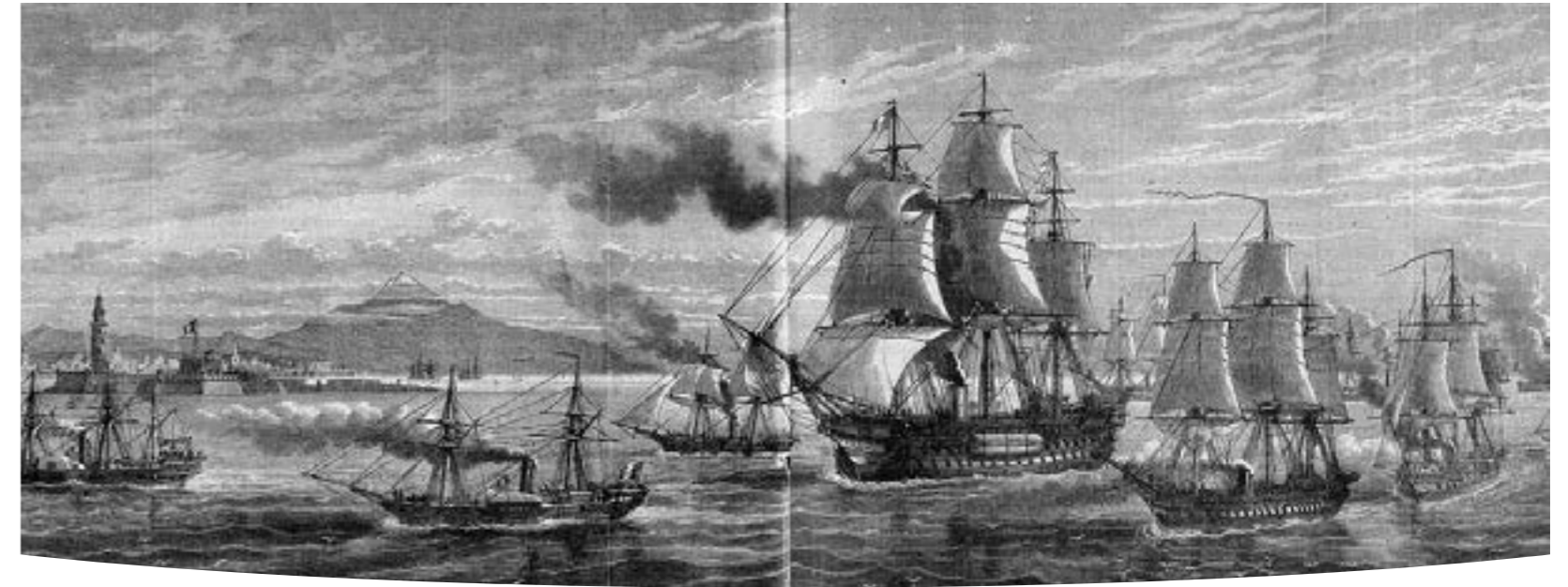
Lo que más nos interesó poner en evidencia al final de este trabajo es el hecho de que el Imperio francés de Napoleón envió a luchar, al menos en México, a soldados extranjeros y entre ellos, a africanos provenientes de colonias francesas. Esto abre un campo de análisis y discusión en torno a las lógicas raciales y diferencias de ciudadanía al interior de la sociedad francesa de aquel entonces, y en torno a la imagen que se podía tener sobre los invasores. El trabajo está dividido en cuatro partes. En la primera

se expone la conformación del ejército francés para demostrar que, en efecto, los grupos a los que nos hemos referido formaban parte de las milicias invasoras. La segunda parte es una breve explicación sobre los orígenes de estas agrupaciones que conformaban la Armada africana. En la tercera parte se describen algunas acciones militares de estos grupos durante su estancia en México, y en las últimas dos partes se busca identificar individualmente, a través de declaraciones de prisioneros de guerra, o

de cartas que ellos mismos escribieron, a algunos de los integrantes de estos grupos.

1. COMPOSICIÓN DE LA TROPA FRANCESA DE LA 2ª INTERVENCIÓN.

Egon Cesar Conte Corti (2003, pp. 95, 109), escribió que las primeras tropas francesas que arribaron a Veracruz en enero de 1861 al mando de Jean Pierre Édmond Jurien de la Gravière estuvieron compuestas por 2000 soldados, 600 de los cuales pertenecían al Regimiento



de Zuavos. Patricia Galeana (2012, pp. 23- 27) inicia la cronología de desembarcos franceses en Veracruz con la fecha de marzo de 1862, cuando dice (sin mencionar la fuente de donde ha extraído las cifras), que llegó un grupo con 4711 soldados y 613 caballos al mando de Charles Latrille, conde de Lorencez, quien destituyó a la Gravière rompiendo así con los Tratados de la Soledad.

Tras la derrota en Puebla, Galeana (2012, p. 23) arroja la cifra de 14,365 soldados de refuerzo, con

1 887 caballos, enviados a México al mando de Frédéric Forey, agrupación que desembarcó en Veracruz en septiembre de 1862. Para Conti Corti (2003, p. 135) la cifra de soldados enviados con Forey era de 28 000.

De acuerdo con Galeana (2012, p. 9), "por sus desavenencias con los conservadores mexicanos, [...Forey] fue sustituido por [...François Achille] Bazaine, a quien le tocaría emprender las campañas militares para controlar al país [...]".

Patricia Galeana (2012, p. 23), aún añade un desembarco de 6 326 soldados franceses con 388 caballos en marzo de 1863, y luego otros "desembarcos posteriores" que en total sumaron 1 302 soldados y 360 caballos. En cuanto al contingente francés, la misma autora, y de nuevo sin mencionar la fuente de donde obtuvo los datos, nos dice que el Contingente de soldados franceses era el siguiente:

Primer escalón: dos batallones de Zuavos, una sección de ingenieros.

Segundo escalón: Batallón de Fusileros de Marina, una batería de montaña.

Guardaflanco: Primer Batallón de Cazadores de a Pie, Escuadrón de Cazadores de África.

Reserva: Regimiento de Infantería de Marina.

Escolta de trenes: 99° Regimiento de Línea.

*Total general: más de 6,000.
(Galeana, 2012, p. 29).*

Queriendo confrontar estos datos, encontramos dos obras que mencionan la formación de combate del ejército francés durante la Batalla del 5 de mayo de 1862 en Puebla. Pedro Ángel Palau (2000, p. 80), sin citar su fuente, proporciona los siguientes nombres de agrupaciones y comandantes:

Efectivos del ejército francés
Segundo periodo de la expedición

General en jefe general de brigadas:
Carlos Latrille, conde de Lorencez
([...] ascendido a divisionario [...] al inicio de la Intervención).

Jefe del estado mayor general:
coronel E. M. Letellier-Valazé.
del servicio de administración:
intendente militar Raoul [sic].



Comandante de Artillería, jefe de escuadrón Michel [sic]: comandante de Ingenieros, capitán de Coatpont. Tropas de Marina. Batallón de Marineros Fusileros: capitán de fragata Allégre. Regimiento de infantería de Marina: coronel Hennique, con 700 hombres en efectivo.

Tropas de Tierra. Primer batallón de cazadores a pie: comandante Mongin [sic] (después divisionario). Nonagésimo noveno regimiento de línea: coronel L'Heriller (después general). Segundo regimiento de zuavos: coronel Gumbier. Caballería. Segundo escuadrón del segundo regimiento de cazadores de África: capitán de Foucaut. [sic].

Artillería de Marina. Segunda batería de artillería de Marina. Batería de obuses de montaña servida por marinos: subteniente de navío Bruat.

Ingenieros. Sexta compañía del segundo regimiento: capitán Barillón. Primera compañía del tercer escuadrón de tren de equipajes: capitán Torracinta, con cuatro mil 474 hombres en efectivo

Total efectivo enviado sobre Puebla:
5 mil 174 hombres.

Los datos de Palou coinciden algunas veces con los mencionados por el Gral. Miguel A. Sánchez Lamago (1963, pp. 11-36). Los datos, que este autor dice haber encontrado "hurgando entre los papeles del Cuerpo del Ejército de Oriente, que existen en el Archivo Histórico de la Secretaría de la Defensa Nacional [...]" (Sánchez Lamago, 1963, p. 11), si bien nos permiten corregir los nombres de algunos de los generales mencionados por Palou, en algunos casos no coinciden con los cargos y grupos que Palou mencionó para algunos comandantes:

Estado mayor.....48 hombres
1er. Btn. de Cazadores a Pie (Comandante

Mangin).....720 hombres

99º. Reg. de Inf. de Línea (Corl. L'Heriller)
..... 1544

2º. Escdn. más un Pelotón del 2o. Reg. de Cazadores de África (Cap. Foucault)
.....173

2º. Reg. de Zuavos (Corl. Gambier)
.....1143

6ª. Cía. Del 2º. Reg. de Ings. (Cap. Barillon)158

Reg. de Inf. de Marina (Corl. Hennique)
.....800

Btn. de Fusileros de Marina (Cap. Fragata

Allegre)700

1ª. Batería del 9º. Reg. de Art. (Cap. Bernard) con 6 cañones de a 4 203

2ª. Batería de Art. de Marina (Cap. Mallet), con 6 cañones de a 4100

Batería de Obuses de Montaña (Subte. Navío Brouat) con 6 piezas74

1ª. Cía. Del 3er. Esdn de Equipajes (Cap. Torracinta)269

Tropas de Administración y enfermeros (Subintendente Raoul) 416
(Sánchez Lamago, 1963, p. 20).

Por su parte, María Dolores Posada Olayo (1963, pp. 133-199), con base en datos tomados de la obra de Manuel Payno, dice que Ejército Francés estaba compuesto, además de los batallones de Infantes de Marina, de Cazadores de África y de Zuavos, por el batallón de Cazadores de Vincennes, los Tiradores de Marina, la Batería de Artillería de Marina y el 6º Batallón de Ingenieros. Además menciona que, junto con Latrille, Forey, Bazaine y Loizillón, el Coronel Cartevet Trecourt y el General Thomas conformaron el alto mando francés. (Posada Olayo, 1963, p. 179).





2. ORÍGENES DE "L'ARMEÉ D'AFRIQUE" Y ELEMENTOS QUE LA CONFORMABAN.

Conocer los nombres de los comandantes de estos regimientos y el número de soldados que los componían es un intento, aunque limitado, de dar identidad a los soldados de estos regimientos. Lamentablemente no hemos podido encontrar información sobre el Capitán Foucault y el Coronel Gambier. En cambio hemos encontrado información sobre el Gral. Manguin en Maurice Favre (2010). Favre (2010, p. 6) nos dice que este militar fue partidario de la creación de l'Armée colonial, "la Force noire" fundada en 1900, cuyos reclutas, provenientes del África ecuatorial francesa, pelearon en la Primera Guerra Mundial, según lo explica Marc Michel (2003, pp. 15-19).

Volviendo a la Armada de África, por Favre (2010) sabemos que esta estuvo compuesta por las siguientes unidades: "los Zuavos", "los Cazadores de África", "los Tirailleurs", "los Spahis" y "las compañías méharistes". De las dos primeras nos dice que se crearon en 1830 y 1831 a raíz de la conquista de Argelia y de la colonización de África, y que, aunque en sus inicios estuvieron conformadas por argelinos, desde 1831, cuando aquellos se reincorporaron a sus douar (sus comunas nómadas de origen), fueron voluntarios franceses quienes ocuparon sus puestos. De la Legión Extranjera sólo nos dice que fue creada en 1831 y que también participó en la exploración de Argelia. De los Tirailleurs dice que eran los famosos turcos que cambiaron su nombre por el de Tirailleurs en 1841, y que desde 1835 estos fueron reclutados de las compañías de infantería

como auxiliares. Por último, del cuerpo de Spahis sólo dice que se incorporó en la Armada en 1841, y las compagnies méharistes hasta 1894. (Favre, 2010, p. 4).

3. ACTUACIONES DE LA ARMADA DE ÁFRICA EN MÉXICO DURANTE LA 2ª INTERVENCIÓN FRANCESA.

3.1 Zuavos y Cazadores de África.

Si bien es poco lo que nos dicen nuestras fuentes sobre los orígenes de estas unidades, en numerosas ocasiones encontramos descripciones de ellas y de sus acciones. Por ejemplo, Posada Olayo (1963) se refiere a los zuavos como sigue:

Aparte de la perfecta organización del ejército francés, hay que tomar en cuenta la presencia de los llamados "Zuavos". Soldados de

infantería originarios de Argelia, actualmente ex protectorado francés, tenían fama de ser en extremo valientes, fuertes, atrevidos. Aunque sujetos a la dura disciplina francesa, hacían gala de su corpulencia y de su arrojo. Precisamente por eso fueron enviados por Napoleón III, pensando indudablemente que ponía a Goliat frente a David. (p. 178).

El Gral. Sánchez Lamego (1963) fue más específico sobre la actuación de los zuavos cuando dice que, durante la batalla del 5 de mayo de 1862 en Puebla, el 2º regimiento de zuavos fungió como integrante de la "Columna de ataque" del Fuerte de Guadalupe, mientras que los Cazadores de África actuaron como las "Tropas de Exploración" con 170 jinetes. (Sánchez Lamego, 1963, p. 21). Añade que, "hacia las once de la mañana [del día



5 de mayo], el dispositivo ofensivo francés, es decir, la columna de ataque, se puso en movimiento formada de dos escalones y pasó a situarse en las cercanías de la hacienda de Rentería (a unos 2km. al noreste del fortín de Guadalupe) [...]”.(Sánchez Lamego, 1963, p. 22). Siguiendo a Sánchez Lamego (1963), comandados por el comandante Cousin, el 2º. Btn. del 2º. Reg. de Zuavos “[...que sumaba] (unos 600 hombres) [...]”, junto con el Btn. de Cazadores de a Pie, cubrió el flanco izquierdo del campo de batalla en las cercanías de la garita de Amozoc, mientras que “[...] con el 1er. Btn. del 2º. Reg. de Zuavos (unos 540 hombres) y el resto de la Cía. de Ingenieros [...]”, se formó una Reserva que igualmente se instaló en el flanco izquierdo del segundo escalón. (Sánchez Lamego, 1963, pp. 23, 24). Esta actuación de los zuavos se verifica parcialmente en un documento oficial



sobre la batalla, redactado en Orizaba por el Gral. Latrille el 22 de mayo de 1862 y transcrito por Pedro Ángel Palou (2000, pp. 49-53). Siguiendo esta transcripción, el conde de Lorencez declararía que, durante la batalla del 5 de mayo los zuavos dieron fuego al fuerte de Guadalupe y se desplegaron al frente de la batalla. (Palou, 2010. (Palou, 2000, p. 50). Como la disposición del terreno no le permitiera “[...] abrir una brecha practicable [...]y puesto que...] tampoco tenía el material de sitio necesario para destruir la fortaleza de Guadalupe; resolv[ió...] tentar un ataque a viva fuerza”. (Palou, 2000, p. 52).

Los zuavos, listos a lanzarse, habían llegado a la mitad de la cuesta; mandé traer cuatro compañías de cazadores de a pie, prescribiéndoles que trepasen por las pendientes a la izquierda

de los zuavos, de manera que quedara dividida la línea de defensa del enemigo [...]. Di la señal; los zuavos y los cazadores de a pie se lanzaron con la inteligencia y tradicional intrepidez de estos dos cuerpos [...]; llegaron bajo un fuego terrible de artillería, de fusilería y de metralla hasta los fosos del fuerte; algunos llegaron a treparse sobre las trincheras en donde fueron muertos, a excepción del clarín Roblet, de los cazadores de a pie, que se mantuvo allí durante algún tiempo tocando paso de carga. (Palaou, 2000, p. 52).

Palou (2000) también nos proporciona la transcripción de un documento oficial redactado por Miguel Negrete, lo que nos permite conocer la versión de este militar mexicano en lo referente a la acción de los zuavos durante la Batalla de Puebla:



Los soldados franceses [...] seguían avanzando al paso de carga protegidos por su artillería convenientemente situada, que arrojaba multitud de proyectiles sobre el cerro y por el 2º Regimiento de Zuavos que marcharon desplegando en tiradores haciendo fuego sobre nuestros soldados. [...C]omo a las cuatro de la tarde [...] dirigieron los invasores otra columna formada del acreditado Regimiento de Cazadores de Vincennes cubiertos por la ala de Tiradores, del famoso Regimiento de Zuavos que atacó con intrepidez la fortificación de Guadalupe llegando hasta el foso, logrando algunos cazadores apoderarse de la trinchera en la que quedaron muertos y rechazada la columna a al que nuestros soldados salieron a batir fuera del parapeto. El enemigo



dejó más de 30 muertos y algunos heridos [...]. (Miguel Negrete al Gral. en Jefe, Línea de Loreto y Guadalupe, Mayo 6 de 1862. Transcripción de Palou, 2000, pp. 57, 58).

Nuestras fuentes también describen el papel de los zuavos y cazadores de África durante el sitio de Puebla de 1863. De acuerdo con Aldo Roberto Rivero Pastor (2013, p. 14), el Gral. de Brigada, Agustín Alcérreca Flores, fue uno de los militares que luchó en el Ejército de Oriente, y que

después fue enviado prisionero a Francia.⁴ En su Diario del Sitio de Puebla de Zaragoza (1863, p. 25), Alcérreca Flores escribió que el día 6 de abril de ese año las tropas del Estado de Veracruz habían logrado rechazar un ataque de zuavos e infantería de línea, dejando varios muertos y capturado a 36 zuavos; y que en esa misma lucha el capitán Miguel Galindo había sido muerto por un zuavo. Anota también que la madrugada del 25 de abril un intento de asalto a los edificios de Santa Inés y La Concordia fue rechazado por las

fuerzas mexicanas, las cuales lograron capturar a “[...] siete [...] oficiales con 130 soldados del 1er. Regimiento de zuavos”. (Alcérreca Flores, 1863, p. 32).

Luis Chávez Orozco (1999) completa el cuadro al citar las memorias del Gral. Francisco Troncoso relativas al sitio de Puebla. Según Chávez Orozco (1999, pp. 42-51), Troncoso escribió que fueron los zuavos al mando del general Forey los principales protagonistas de asalto del 29

de marzo de 1863, cuando los franceses tomaron el fuerte de Iturbide (San Javier):

Fue tan momentáneo el asalto, que cuando se sintió, ya estaban los zuavos dentro del fuerte [...] Un capitán de zuavos, llamado Gilard, se adelanta al centro del 1er. patio y propone al teniente coronel Rosado, a nombre del general Douay, que se rinda, puesto que ya no había otra resistencia en el fuerte. [...] Rosado respondió, que se rendía, pero no a los zuavos, porque



había notado que algunos de éstos estaban borrachos [sic], y no perdonaban ni aún los heridos, pues había visto matar a todos. [...] A poco volvió Gilard con un comandante de zuavos, y dijo que se había concedido lo solicitado. Efectivamente, se oyó en el momento la llamada de los zuavos, y éstos se retiraron del patio, viniendo en su lugar los cazadores.

El comandante de zuavos, con el capitán Gilard, subieron a los altos; allí reunió Rosado a los 130 hombres que sobraban de los 200 [...] Los oficiales franceses bajaron con Rosado y siete de sus oficiales prisioneros, y al pasar por el patio, unos seis o siete zuavos que se habían quedado escondidos tras un montón de escombros, hicieron fuego sobre oficiales mexicanos y franceses, hiriendo mortalmente al teniente Cristóbal Velázquez; y haciéndole pedazos su plaid al capitán Jesús Lobato. Indignado Rosado, pronuncia fuertes palabras de queja, y los oficiales franceses, indignados también, se dirigen a los zuavos; el comandante da un sablazo en la cabeza a un zuavo, que cae del golpe; el capitán Girald hiere con su espada a otro zuavo que apuntaba con su fusil a un oficial mexicano, y los cazadores rodean al resto, los desarman y los conducen presos. El comandante francés da excusas a Rosado y demás oficiales [sic...]

[...] El teniente coronel Emiliano Rodríguez, se encontró sin salida en la segunda vez que se retiraban nuestras tropas del segundo patio. Un zuavo se dirige a él y le tira un golpe de marrazo; [...]. Este zuavo [...] se apellidaba Louet. (Troncoso, 1909, citado por Chávez Orozco, 1999, pp. 44, 48-51).

Aunque por el estilo narrativo consideramos que los testimonios de Troncoso deben tomarse con cautela en cuanto a su veracidad, por lo menos nos permiten conocer la percepción que un soldado mexicano se hizo sobre los zuavos de la Intervención, y confirmar que la presencia de los zuavos durante la Invasión francesa no pasó desapercibida.

Para terminar este apartado, enlistamos, en la versión de Chávez Orozco, la formación del ejército francés, que se había modificado luego que Bazaine ocupara el mando. Con ello damos a conocer los nombres de los comandantes de la Armada de África que pelearon durante el sitio de Puebla del sesenta y tres:

El ejército francés puesto a las órdenes de Forey estaba formado por dos divisiones de infantería, una brigada de caballería, y el material de sitio, reservas de artillería y servicios administrativos necesarios.

La primera división de infantería, al mando del general Bazaine, se componía:

1ª Brigada, General Neigre: 18º batallón de cazadores a pie; **1er. regimiento de zuavos**; 81º regimiento de línea.

2ª. Brigada, General Castagny: 20º batallón de cazadores a pie; **3er. regimiento de zuavos**; 95º regimiento de línea; **un batallón de tiradores argelinos, de nueva formación.**

[...] La segunda división, a las órdenes del general Douay, se componía: 1ª Brigada, Coronel L'Heriller:



1er. batallón de cazadores a pie; **2° regimiento de zuavos**; 99° regimiento de línea.

2ª Brigada, General Bertier: 7° batallón de cazadores a pie; 51° regimiento de línea; 62° regimiento de línea.

[...] La brigada de caballería, al mando del general Mirandol, constaba de: 1er. regimiento: **dos escuadrones del 1° de cazadores de África; dos escuadrones del 2° de cazadores de África.**

2° regimiento: **dos escuadrones del 3° de cazadores de África;** dos escuadrones del 12° de cazadores.

Y de un semi-escuadrón del 5° de húsares para la escolta del general en jefe [...]. (Chávez Orozco, 1999, pp. 15, 16).

3.2 La Legión Extranjera

Es por el Gral. Penette y el Cap. J. Castaingt por quienes podemos dar a conocer una versión de la participación de la Legión extranjera durante la 2ª Intervención francesa en México. Los autores explican que la Legión no hubiera sido contemplada para formar parte del cuerpo expedicionario a México de no ser porque unos oficiales de este regimiento,



que se encontraba estacionado en Sidi-Bel-Abbés (Argelia), atreviéndose a romper las reglas militares, enviaron una petición al gobierno francés para que los sumara a “[...] los regimientos de zuavos estacionados en Orán [...que se han enterado] van a salir de refuerzo con destino a México”. (M. Penette y J. Castaingt, 1961, pp. 12, 13). Aunque según se lee en el diario del Gral. Charles Zédé (1933), citado por Penette y Castaingt, (1961), esta acción les valió el arresto a algunos de ellos por haber pasado por encima de su jefe inmediato el coronel Butet, la petición habría sido aceptada. El 19 de enero de 1863 se le asignó al coronel Pierre Jeanningros el mando de la Legión Extranjera que partió rumbo a México los días 26 y 27, pasando antes por Ued Imbert, El Tlelat y Orán, para completar el 1er y 2do batallones, que finalmente salieron del puerto de Mers el Kbír, de acuerdo con Penette y Castaingt (1961, p. 20, quienes agregan que estos batallones hicieron escala en la colonia caribeña de Martinica del 5 al 11 de marzo de ese año, antes de su desembarco final en la Isla de Sacrificios (México).⁵

Quizá la Batalla de Camarón (Edo. de Ver.) del 30 de abril de 1863 sea el combate de la Intervención francesa más recordado por la Legión extranjera en México.

Fue la 3ª compañía del primer batallón de la Legión al mando del capitán Jean Danjou, el subteniente Napoléon Vilain y el subteniente Clément Maudet la que, según Penette y Castaingt, luchó contra los mexicanos de la Brigada del Centro al mando del coronel Francisco P. Milán. Aunque en esta batalla ganaron los mexicanos, por los autores sabemos que "[...] el nombre de los tres oficiales [...] fue] grabado en letras de oro sobre los muros del Palacio de los Inválidos en París [...]" y que la Legión "[...] decidió rememora[r] a los setenta y dos legionarios de Camarón [...] escog[iendo] el día 30 de abril como fiesta anual y solemne de su Cuerpo". (Penette y Castaingt, 1961,

p. 128). También, que en el Museo de la Legión y al lado del retrato de Clément Maudet, conservarán el retrato de Juana Marrero de Gómez, a quien la Legión llamará "la Dama del gran corazón" por los cuidados que brindó a este coronel durante su estancia en México. (Penette y Castaingt, 1961, pp. 130, 131).

Gracias al corpus documental que presentan los autores (legajos del Archivo del SHEF [sic] y del Archivo Militar francés, microfilmados por Ernesto de la Torre Villar), (Penette y Castaingt, 1961, pp. 130, 134) podemos conocer, no sólo los nombres sino las nacionalidades de varios de los combatientes (alemanes, belgas, suizos,

un holandés, un danés, un español, un austriaco, dos italianos, polacos y franceses), sus orígenes y su destino posterior a la campaña mexicana. Por ejemplo, de los heridos tenemos que:

El sargento Alfred Palmaert murió el 20/8/1863 en Córdoba, de disentería. El sargento Karl Schaffner murió [...] cuando regresaba a Europa, a bordo del "Tarm", el 15/8/1865.

El tambor Casimir Lai, [quien fue el] primero [en dar] una reseña verbal de los acontecimientos [...] era oriundo de Calgari (Italia) [...] y fue recogido la mañana del 1º de mayo por el coronel Jeanningros [...].

[Al fusilero] Friedrich Fritz [...le fue amputado] el brazo derecho en la ambulancia de la Brigada mexicana del Centro [...por] el comandante y doctor Francisco Talavera.

[El fusilero] Josef Rerbers murió de disentería el 1/10/1863 [...]

[El fusilero] Luitpold Van Opstal murió el 23/3/1864 en Orizaba de una "fiebre perniciosa" [...]

[El fusilero] Hartog De Vries, oriundo de Amsterdam, fue liberado por la contraguerrilla del coronel Du Pin en el encuentro nocturno del 25 al 26/6/1863 en Tomatlán. [...]. (Penette y Castaingt, 1963, p. 134).

De los prisioneros nos sorprende sobre todo conocer la identidad de los siguientes dos cabos:

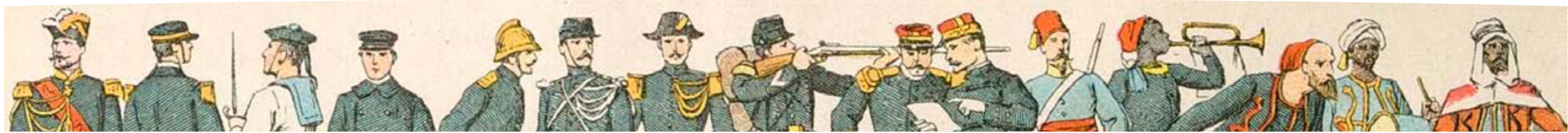
El caporal Evariste Berg era oriundo de la Isla Borbón, en el Océano Índico y descendía de hidalga familia francesa. Era un ex subteniente de Zuavos. Murió en un hospital militar de Puebla el 11/6/1864. [...]

[El fusilero Hippolyte] Kunasseg, hijo de un pintor austriaco de renombre, vivía todavía en 1902 [...]. (Penette y Castaingt, 1963, p. 135).

Además, en la lista de heridos aparece incluido "un arriero mexicano [de identidad desconocida, que] cuidaba a la cabalgadura del

capitán Danjou. Fue herido al empezar el combate. Estaba en el campamento del coronel Milán, en La Joaya el 1º de mayo de 1863". (Penette y Castaingt, 1963, p. 135).

Resulta curioso que, mientras en el ejército francés había "un arriero mexicano", en el ejército del sargento Milán se encontrara un francés peleando para México: el capitán Ramón Lainé, "[...] hijo de un ciudadano francés capitán del puerto de Veracruz". (Penette y Castaingt, 1963, p. 123). De acuerdo con el Diario de Marcha del 95º regimiento de Infantería de Línea, y de una carta del gral. Forey "[...] carta número 321 del 7 de julio de 1863 [...]" al gral. Maussion, comandante



superior de la plaza de Orizaba" citados por los autores, sabemos que...

...el 14 de julio [...posterior a la batalla], en San Juan Coscomatépec, por un común acuerdo entre estados mayores de ambos bandos, se canjean los prisioneros sobrevivientes de la Legión Extranjera por un jefe mexicano, el coronel Manuel M. Alba [quien quedó librado así de ser incluido en la lista de prisioneros de guerra mexicanos ¡enviados a Martinica!]. Por los legionarios que fueron canjeados se supo que las tropas del coronel Milán y en particular el coronel Cambas y el capitán Lainé les habían dado muy buen trato. (Penette y Castaingt, 1963, p. 128).

4. PRISIONEROS DE LA ARMADA DE ÁFRICA EN EL EJÉRCITO MEXICANO

Continuando con los prisioneros de guerra, gracias a la transcripción de unas "Declaraciones" que aparecen en la obra de Palau, ya referenciada, podemos conocer la identidad de dos militares pertenecientes al Regimiento de Zuavos que participaron en la batalla del 5 de mayo en Puebla y que fueron tomados prisioneros por el ejército mexicano:

El primero expresó llamarse Hipólito Goutier, ser cabo del Segundo Batallón del Segundo Regimiento de Zuavos; que él vino con su Cuerpo de los Armados de África, y que llegó a Orán en donde quedó a las órdenes del Almirante Jurien de La Gravière, a cuyas órdenes vino

a esta República; que posteriormente tomó el mando de todo el ejército el Gral. Lorencez, quien los ha conducido hasta los suburbios de esta ciudad [Puebla], en donde se dio la acción ayer, que a dicha acción concurren cuatro mil hombres, formados de los cuerpos de zuavos, Cazadores de Vincennes, Infantería de Marina y Fusilería de la misma con dos baterías, [...que en la batalla] quedaron fuera de combate, sólo de los suavos, 300 hombres [...] Interrogado si sabe el motivo por qué la Francia ha venido a hacer la guerra [...], contestó: que el Almirante La Gravière les dijo a los soldados que venía el ejército a pacificar a la República que se hallaba en anarquía [...]

[...] el otro prisionero Bernardo Joubet, preguntando su nombre y clase y cuerpo a que pertenece, contestó: llamarse como queda dicho, caporal o cabo de Cazadores de Vincennes; que la fuerza del ejército a que pertenece, consta poco más o menos de seis mil hombres con dos baterías [...] y ciento cincuenta caballos de Cazadores de África; que de esta fuerza se han batido ayer cuatro mil hombres formada de batallones de zuavos, uno de Cazadores, la fusilería de Marina y el escuadrón de Cazadores de África [...]

Preguntando si sabía le objeto de la venida del ejército francés a esta República [...] contestó que a él y a toda la tropa se le ocultó que venían a hacer la guerra, asegurándoles que no





llegarían a batirse pues venían de paz [...] (Declaraciones de Hipólito Goutier y Bernardo Joubert a Guerra Manzanares [sic], auditor de la Comandancia General, ordenadas por el Gral. Tapia, Puebla, 6 de Mayo de 1862, transcritas en Palou, 2000, pp. 87, 88).

5. CARTAS DE MILITARES FRANCESES EN MÉXICO:

Por Jean Meyer (2004, pp. 40-60) sabemos que en los archivos militares parisinos se conservan un sinnúmero de cartas privadas, diarios, memorias e informes oficiales donde distintos militares del ejército francés vertieron impresiones y opiniones acerca del paisaje mexicano, la comida, la administración y el estado de las ciudades, sobre la iglesia y la religión, la sociedad, las mujeres, los campesinos e indígenas, y sobre los liberales y conservadores del ejército mexicano.

Estas cartas son de particular interés para nuestro estudio porque, mientras que en los Estados Mayores del ejército, Meyer (2004, p. 41) encontró que había “[...] nueve suecos, tres prusianos, dos polacos, dos moldovalacos, un ruso... [...]”, de los soldados de cuyas cartas reproduce fragmentos, asegura que los generales de caballería, du Barail, y Victor Margueritte, eran africanos (Meyer, 2004, pp. 43, 50).

Soldados de la Armée d’Afrique en México durante la 2ª Intervención francesa: 1861-1867, una aproximación • Paul Beedxeli Amaya Sánchez

LOGOS

Agrega que Margueritte “[...] no duda [en sus escritos] en hacer la comparación entre México y Argelia, la tierra como el hombre. Encuentra que, en ambas partes, todo descansa sobre el ‘noble campesino indígena’ [...]” (Meyer, 2004, p. 50). Este particular “[...] entendimiento inmediato y generoso de los problemas del campo” (Meyer, 2004, pp. 49, 50) y la admiración y respeto que los militares sienten hacia los indígenas (huicholes, yaquis, nahuas) con quienes muchas veces hacen pactos de alianza (Meyer, 2004, pp. 50, 53), Meyer lo explica con una especie de analogía: da a entender que esta empatía entre militares franceses e indígenas del territorio mexicano tiene que ver con que “[...] muchos oficiales tenían antecedentes africanos (casi el 60%) y que los mejores de ellos habían trabajado en los famosos bureaux árabes”. (Meyer, 2004, p. 51).

Cuando Meyer va a referirse a las observaciones que los militares hacen con respecto a la Iglesia de México, dice que “casualmente” se ha enterado “[...] de la presencia de protestantes, de algunos judíos, de 11 argelinos musulmanes, de algunos masones [...]” al interior del ejército francés. Reitera esta afirmación cuando dice: “[...] el capitán] Fabre [...] denuncia unos curas ‘juaristas que dicen que los soldados franceses son mahometanos y luteranos’. Efectivamente, los Tiradores

argelinos (los ‘turcos’) eran musulmanes, y el ejército contaba con pastores protestantes (dos luteranos alsacianos y un calvinista)”. (Meyer, 2004, p. 55). Aunque, salvo Barail y Margueritte, del resto de militares mencionados por Meyer no podemos asegurar que eran originarios de Argelia o de otro país de África, por Javier Pérez-Siller (2014, pp. 199, 209) sabemos que el coronel de Tucé, (al igual que el conde de Lorencez), había luchado en Argelia antes de llegar a México. Por Berta Flores Salinas (2001, pp. 29-33, 49, 50), que el general Henri Agustin Brincourt y el capitán Henri Pierre Loizillon (militares bajo el mando de Forey) residían en Argelia y de allí venían como parte del escuadrón de zuavos de la Armada de África.

CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos podido apreciar, regimientos del Ejército francés, sin importar su nacionalidad, provenían en muchos casos, de la colonia francesa de Argelia, hecho que además se puede corroborar en la obra *Expédition du Mexique, 1861-1867, Récit politique et militaire*, del Gral. Gustave Léon Niox, quien hizo un minucioso registro de las veces que el Ejército francés partió rumbo a México entre 1862 y 1864 (el cual incluye el nombre de las embarcaciones, tripulantes, el total de soldados enviados especificando a qué cuerpo pertenecían;

Soldados de la Armée d’Afrique en México durante la 2ª Intervención francesa: 1861-1867, una aproximación • Paul Beedxeli Amaya Sánchez

Imagen obtenida de: https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:1811_Humboldt_Map_of_Mexico,_Texas,_Louisiana,_and_Florida_-_Geographicus_-_Mexique-humboldt-1811.jpg

LOGOS

el número de caballos, las fechas de partida y llegada, etc.). En él podemos leer que en ese periodo, al menos dieciocho veces grandes grupos de regimientos de zuavos, cazadores de África, tiradores y legionarios extranjeros partieron de los puertos de Orán o de Argel rumbo al puerto de Veracruz y, que una vez, un batallón egipcio partió de Alejandría rumbo al mismo en 1863. (Ver: Gustave Léon Niox, 1874, pp. 735-740).

En cuanto a las nacionalidades, aunque varios de ellos sí eran franceses nacidos en Francia "metropolitana" (lo que coincide con lo expuesto por Favre de que la fecha en que los argelinos comenzaron a ser sustituidos por "voluntarios franceses" fue anterior a la Intervención), también encontramos que otros procedían de

diferentes puntos del continente europeo, del norte de África (incluido el Imperio otomano), y, -lo que consideramos el hallazgo más significativo de nuestro estudio-, de las colonias francesas de Martinica y Guadalupe, como afirman Berta Flores Salinas (2001) y el mismo Gral. Niox (1874):

Flores Salinas (2001, pp. 109, 110) transcribe unas cartas del Gral. Brincourt dirigidas a su tío y escritas desde Martinica, la primera con fecha del 4 de agosto de 1862, la segunda con fecha del 6 de agosto del mismo año. Niox (1874, pp. 50-53) escribió:

La división naval [comandada por Jurien de la Gravière a bordo de los barcos le Masséna, la Guerrière, l'Ardente, le

Montezuma, le Marceau, le Chaptal y l'Aube] se retiran de Tenerife [Islas Canarias] el 25 de noviembre [de 1860] en dirección a la Martinica, a excepción del Montezuma, que primero debía pasar a Guadalupe a recoger tres compañías de batería y al personal de la batería de 4. [...] un batallón de seis compañías de 80 hombres [...] las compañías de infantería de marina y el batallón de zuavos tocaron tierra en Martinica y allí acamparon por algunos días [...] El almirante Jurien tomó en Martinica unos marinos créoles [...] quienes, exentos [¿inmunes a?] de la fiebre amarilla, podrían serle de gran utilidad en las costas de México. Aparte, el gobernador de la Martinica puso a su disposición un pelotón de gendarmes de a caballo y un destacamento de 25 ingenieros indigènes con la artillería indispensable

para la guerra. Estos recursos de la colonia resultaron muy valiosos pues le permitieron al almirante [Jurien] mejorar notablemente la organización de su pequeño cuerpo expedicionario". En la p. 97 señala que, el 28 de febrero [de 1861], siendo insuficiente la tripulación de los barcos y la gente del puerto de Veracruz para los trabajos que se requerían, Jurien "[...] mandó a pedir al gobernador de Martinica que enviara unos soldados de infantería de marina, artilleros, gendarmes, ingenieros, y sobre todo 250 marinos negros, los únicos que podrían ser empleados sin peligro en los trabajos del puerto bajo el ardiente sol de Veracruz [sic...]". En la p. 206, cuando describe la composición del ejército al mando de Forey (año de 1862), dice que las compañías coloniales de ingenieros eran cuerpos



especiales de Martinica y Guadalupe que “[...] habían sido enviadas a México para ser empleadas muy particularmente en las zonas cálidas cuyos climas podían soportar sin peligro. Los marinos créoles [...], puestos a bordo de las embarcaciones, éstos] resistieron [...] el vómito y brindaron valiosos servicios. Esta experiencia llevó al gobernador de Martinica a solicitar la autorización para reclutar voluntarios créoles para formar con ellos una compañía de cien hombres [...acompañados por] doce soldados veteranos y unas escuadras tomadas de la infantería de marina. Esta compañía desembarcó en Vera-Cruz el 2 de noviembre [de 1862]. En la p. 540 menciona que, después de la toma de Campeche (febrero de 1864) se desplegó en Yucatán una guarnición compuesta por voluntarios créoles y el cuerpo de ingenieros de Martinica, a las que en agosto de 1864 se sumó la compañía yucateca (integrada por mexicanos), relevados todos por 300 austriacos a comienzos de marzo de 1865. [Trad. propia].

Por estos cuerpos de ingenieros créoles y indígenas y marinos negros y créoles -contingentes que merecen por demás un estudio aparte-, más los argelinos y turcos, podemos decir con seguridad que, en la 2ª Intervención francesa participaron soldados “franceses” afrodescendientes.⁶ Haciendo a un lado el color de piel de

los combatientes, lo que nos parece más importante de señalar aquí es, por un lado, la importancia que tuvieron estos ejércitos de las colonias francesas en la empresa de expansión imperialista de la Francia decimonónica y, por otro, abrir la discusión a propósito del criterio en que se basó el gobierno francés de esa época para mandar a combatir a México a los habitantes de sus colonias y a hombres que no eran franceses de nacimiento. Por último destacar que así como en el caso de los dos prisioneros franceses que hemos referido, quizá otros soldados del ejército francés tampoco conocieron a detalle las causas y razones de su Intervención.⁷ Al igual que aquéllos, sólo habrían venido a luchar cumpliendo un deber impuesto por sus superiores. En cambio, para los voluntarios participar en las batallas pudo significar la obtención de un trabajo asalariado, o la posibilidad de huir del pago de deudas adquiridas, o de otras situaciones personales difíciles, o bien la posibilidad de vivir aventuras y tener el orgullo de haber servido a Maximiliano.⁸ En cambio, para algunos de los soldados de más alto rango, unirse a la incursión a México significó la posibilidad de lograr méritos que les permitieran escalar posiciones en la compleja ramificación castrense.

FUENTES

- Alcérreca Flores, A. (2013). Diario del sitio de Puebla de Zaragoza (1863) (2ª ed.; introducción de Miguel E. Sarmiento; presentación de Fernando E. Casillas Cortés y Eduardo Rivera Pérez; prólogo de Martha Patricia Sánchez Matamoros; datos biográficos y cronología de Aldo Roberto Rivero Pastor). Instituto Municipal de Arte y Cultura de Puebla.
- Bazant, M., & Bazant, J. J. (2004). El diario de un soldado: Josef Mucha en México, 1864-1867 (Renate Marsiske & Alejandra Rosales Legarde, Trads.). El Colegio Mexiquense / Miguel Ángel Porrúa.
- Chávez Orozco, L. (1999). El sitio de Puebla en 1863 (2ª ed.). Secretaría de Cultura / Gobierno del Estado de Puebla.
- Conte Corti, E. C. (2003). I. Introducción; IV. Principio de la Intervención en México. En Maximiliano y Carlota (Vicente Caridad, Trad.; 3ª ed.; pp. 15-25, 95-141). FCE. (Obra original publicada en 1924).
- Díaz, L. (1988). El liberalismo militante. En Daniel Cosío Villegas (Coord.), Historia General de México (Vol. II, 2ª reimp., pp. 821-896). El Colegio de México.
- Faivre, M. (2010). L'Armée d'Afrique et l'armée coloniale des origines à 1962. L'Algérieniste, (131), 4-17. Recuperado de: <http://www.miages-djebels.org/spip.php?article174>
- Flores Salinas, B. (2001). Cartas desde México. Dos fuentes militares para el estudio de la Intervención francesa. 1862-1867. Miguel Ángel Porrúa.

LOGOS

Soldados de la Armée d'Afrique en México durante la 2ª Intervención francesa: 1861-1867, una aproximación • Paul Beedxeli Amaya Sánchez

7-Sobre las causas de la intervención, Lilia Díaz (1988, 854-862) y Patricia Galeana (2012, pp. 18, 22) han mencionado la suspensión del pago de la deuda que el gobierno de México había contraído con Francia. Galeana (2012, p. 8) también dice que el verdadero interés del gobierno francés detrás del cobro de la deuda era hacer de México un protectorado francés. Rosa Isabel Gaytán (2012, pp. 17-27) apoya ambas tesis. Flores Salinas, (2001, p. 26), apunta que Napoleón III efectuó la intervención en México “[...] con el fin de formar un imperio ‘latino’ [...] que sirviera de contención ante la expansión estadounidense”. Sin embargo, en las pp. 16-19 se centra en el asunto de la deuda. No obstante, en la p. 15 también menciona que el objetivo de la Intervención era anexionar Sonora a Francia para explotar sus minas de plata y cobre. (Flores Salinas, 2001). Esta última tesis es sostenida por Meyer, Tarrade y Rey-Goldzeiguer (1991, pp. 676-682) cuando señalan que en la época de la Intervención, Francia pasaba por una fuerte crisis de metal-plata por lo que invadir México y apoderarse de las minas de Sonora le permitiría salir de aquella. Por eso es que para los autores ni los “bonos Jecker”, el apoyo al principio monárquico, la perspectiva de abrir un canal interoceánico, las intrigas diplomáticas, la cruzada católica, los intereses financieros de Morny, ni la revancha militar de Puebla, son argumentos suficientes para explicar la Intervención. No obstante, Conte Corti (2002, pp. 24, 25) se apega a la cuestión de la deuda, y en la p. 107 agrega que otra causa de la Intervención se encuentra en los intereses de las Cortes austriaca y belga que en un principio creyeron que la empresa mexicana les permitiría recuperar poder político en Europa.

- Galeana, P. (2012). La segunda Independencia de México. Siglo XXI.
- Gaytán, R. I. (2012). A 150 años de la intervención de Francia en México: la justificación y la oposición francesas. En Alberto Enríquez Perea (Coord.), A 150 años de la Batalla del Cinco de Mayo de 1862. Revisiones y valoraciones (pp. 17-37). BUAP / Gobierno del Estado de Puebla / Comité Ejecutivo Conmemorativo del 150 Aniversario de la Batalla de Puebla / UNAM.
- Meyer, J. (2004). México en un espejo: testimonio de los franceses de la Intervención. En Javier Pérez-Siller & Chantal Cramaussel (Coords.), México Francia: Memoria de una sensibilidad común. Siglos XIX-XX (Vol. II, pp. 40-60). CEMCA / BUAP / El Colegio de Michoacán.
- Meyer, J., Tarrade, J., & Rey-Goldzeiguer, A. (1991). Troisième Partie: La France Coloniale de 1830 à 1870. En Histoire de la France Coloniale. I. La conquête (pp. 453-696). Armand Collin.
- Michel, M. (2003). Les Africains et la grande guerre: l'appel à l'Afrique, 1914-1918. Karthala. Recuperado de: <https://books.google.fr/books?id=XJ8YBgAAQBAJ>
- Niox, G. L. (1874). Expédition du Mexique, 1861-1867: Récit politique et militaire. Librairie Militaire de J. Dumaine. Recuperado de: <https://archive.org/details/expditiondumex00niox>
- Palou, P. Á. (2000). Partes oficiales; Participantes en la Batalla; Declaraciones. En 5 de Mayo 1862 (pp. 47-70, 79-116). Gobierno del Estado de Puebla.
- Penette, M., & Castaingt, J. (1962). La Legión Extranjera en la Intervención Francesa (Historia Militar) 1863-1867. Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística / Publicaciones Especiales del Primer Congreso Nacional de Historia para el Estudio de la Guerra de Intervención / Libros de México.
- Pérez-Siller, J. (2014). 1838-1871. Sensibilidades: súbditos o ciudadanos. En

- Correspondencia México-Francia, fragmentos de una sensibilidad común (pp. 120-229). Gobierno de México / SRE / SEP / CONACULTA / Trilce.
- Posada Olayo, M. D, (1963). En la historia la verdad como norma; En VV. AA., La Batalla del 5 de Mayo (pp. 133-199). Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística / Publicaciones Especiales del Primer Congreso Nacional de Historia para el Estudio de la Guerra de Intervención / Libros de México.
- Sánchez Lamego, M. A. (1963). La Batalla del 5 de Mayo de 1862 (Algunas Consideraciones Novedosas). En VV. AA., La Batalla del 5 de Mayo (pp. 11-36). Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística / Publicaciones Especiales del Primer Congreso Nacional de Historia para el Estudio de la Guerra de Intervención / Libros de México.
- Quirarte, Martín. (2005). Administraciones de Herrera y Arista. En Héctor Zermeño & Javier Torres Medina (Comps.), México de la Reforma y el Imperio (pp. 11-26). UNAM / FES Acatlán.
- Ratz, Konrad. (2008). El Cuerpo Mexicano de Voluntarios Austriacos. En Tras las huellas de un desconocido: nuevos datos y aspectos de Maximiliano de Habsburgo (pp. 110-123). Siglo XXI.
- Thiébaud, Claude. (2003). Comment peut-on être créole? Creolica. <http://www.creolica.net/thiebaut04.pdf>



Concepciones históricas sobre el cuerpo, cuidados y discapacidad en México

por Isaías García Lerma

Este artículo se analiza cómo la concepción dominante del cuerpo en determinados momentos de la historia y en diferentes contextos sociales, en tanto elemento constitutivo de la persona, incide en la forma en que los sujetos experimentan el mundo, cómo forjan una trayectoria, cómo se abren camino, toman un lugar en la sociedad y acceden a los bienes y cuidados que se producen socialmente, centrándome en aquellos que son portadores de un atributo biológico que los hace estar expuestos en mayor medida al escrutinio de las comunidades en las que se insertan.

El cuerpo no sólo es un agregado de células, tejidos, fluidos y órganos, también tiene componentes inmateriales asociados al contexto social en el que se localiza. Dependiendo del arreglo específico entre éstos, es que se puede acceder a la categoría de ser humano y al cúmulo de beneficios que vienen aparejados con ello. Así, para Le Breton (2002) existen dos tipos de sociedades, cada una con una concepción particular del cuerpo: la occidental y la tradicional. De ellas se desprende una tercera, la híbrida. El proceso por el que se pasa para ser reconocido como ser humano en cada una de éstas es diferente, en él intervienen los márgenes de acción impuestos estructuralmente, la agencia del propio individuo, sus atributos biológicos y su relación con el mundo natural.

En las sociedades tradicionales el cuerpo toma materialidad a partir de su relación con el universo, con el mundo natural, del que no tiene una separación, participa de él y lo asimila. El hombre sólo existe por su relación con el Otro, no aparece individualmente, no es una frontera, es el componente indivisible de un sistema simbólico (Breton, 2002). Es decir, se adquiere la humanidad, los beneficios y cuidados que vienen aparejados con ella a través del lugar que se ocupa en la comunidad y en la relación con el mundo

natural. En sentido contrario, cuando estos vínculos se pierden o no se logran consolidar, se niega el reconocimiento como miembro significativo del entramado de relaciones que animan el mundo, que contribuyen a la creación del equilibrio que permite la vida. Es en este no lugar, en la exclusión del flujo de interacciones por motivos que pueden variar de un contexto a otro, cuando aparece la discapacidad como una barrera a la participación, como un no acceso al espacio socialmente construido, a los bienes que se producen y se distribuyen en él. Inevitablemente esto lleva a la muerte: biológica, por vía del aniquilamiento directo o por el dejar morir, social, por el aislamiento de la comunidad y las relaciones que le dan materialidad al cuerpo humano.

Ejemplo de esta concepción tradicional fueron los pueblos de habla náhuatl o tribus nahuatlacas asentados en el altiplano central de México a finales del siglo XIII, que concebían la naturaleza humana como “una composición inestable cuyo ideal era el perfecto equilibrio”. Este equilibrio podía derivar, a partir del esfuerzo humano, en relaciones de armonía o de desviación, llevar a la anormalidad y la desubicación (Solís, s/f y López, 2004, p. 318, como se citó en Brogna, 2018, p. 3-4). El cuerpo estaba compuesto de elementos tangibles e intangibles:



para referirse a los primeros utilizaban el término “tonacayo” (nuestro conjunto de carne), pero el énfasis estaba más que en lo concreto en una relación energética en la que intervenían la comunidad y la naturaleza; en los segundos, reconocían grupos y centros anímicos que tenían la función de “animar el cuerpo,” de dotarlo de vida sin estar vinculados con funciones cerebrales, pero sí con fuentes externas que les permitían regenerarse durante los ciclos ordinarios de la vida humana, así por ejemplo, identificaban al corazón (proveía vitalidad y conocimiento), la mollera (producía alegría) y los ojos (permitían la percepción del mundo) (López Austin, como se citó en Brogna, 2018 y Martínez, 2007).

Cuando se salía de forma temporal o permanente del estado de equilibrio entre las fuerzas/energías naturales y comunales, el sujeto experimentaba un estado de enfermedad que se reflejaba en el “tonacayo”. Es decir, la posible desviación, anormalidad y sufrimiento no eran hechos aislados, sino síntoma de una alteración del entramado social que le daba vida al sujeto. La solución o cura, venía también del mismo grupo, que al proporcionar asistencia al individuo procuraba al unísono el equilibrio de las fuerzas del universo. Si bien la estructura social prehispánica era jerárquica, sus instituciones funcionaban a partir de un concepto orgánico, procuraban asistencia a cada uno de los miembros reconocidos de la comunidad en aras de preservarse como un todo. Cada gobernante tenía la

obligación de velar por los miembros de la tribu, incluso de los pueblos sojuzgados, por ejemplo, Nezahualcóyotl (gobernante de la ciudad de Texcoco en 1429), brindaba cuidados a los ancianos, heridos de guerra, viudas y huérfanos, para lo que gastaba parte de los tributos que recibía. Para ello, existían hospitales llamados “Cocoxcalli”, hospitales para huérfanos denominados “Ichnopilcalli” y para leprosos conocidos como “Netlaltilyan”. En algunas culturas prehispánicas, al morir un hombre con esposa e hijos, alguno de sus hermanos se debía hacer cargo de ellos; en otras, la comunidad tomaba la responsabilidad de cultivar las tierras de viudas y niños desamparados (Fuentes, 1998).

Para acceder a todo el conjunto de vías de recuperación del equilibrio energético, se

tenía que ser primero miembro reconocido de la humanidad, parte del entramado de relaciones que le daban materialidad. De lo contrario, se experimentaba la exclusión y las consecuencias que con ello se acarrearán. Así, para una comunidad náhuatl de la Sierra Negra de Puebla, las personas no nacen siendo humanas, se tienen que construir a través de una serie de ritos de transición:

El proceso empieza desde la misma gestación, a los tres meses de embarazo lo que la madre tiene en el vientre es un sapo si va a nacer un niño y una rana en el caso de las niñas. En esta etapa, se está expuesto a las condiciones del exterior. Cuando nace, toma una forma un tanto humana, pero dada su alimentación en base a leche su cuerpo

se concibe como acuoso, por eso se les llama "ayotsintli" (calabaza tierna) o "xantil" (nombre que se les da a los antepasados). Con el bautizo adquieren un nuevo estatus, se les da un nombre propio y su alimentación cambia al maíz en forma de atole y sal. Apenas empiezan a caminar, deben asumir una labor doméstica (trabajo), una de las actividades humanas primordiales. Finalmente, con el matrimonio y la procreación la condición humana se hace más estable. (Romero, 2016, pp. 181- 182).



se reproducirá: no adquirirá el estatus de persona humana. Por lo tanto, no será objeto de solidaridad y cuidados, de las formas de apoyo antes descritas. Es ahí en donde aparece la discapacidad, en la exclusión del entramado social; las personas permanecen escondidas, mal alimentadas, abandonadas y con un estatus inferior. (Romero, 2016)

La idea de que toda diferencia corporal no sólo no era valorada negativamente, sino que era divinizada en las comunidades tradicionales debe ser matizada; las formas de inclusión y de exclusión están presentes en todo tipo de formación social. Cabe señalar que, en este contexto, lo humano tiene la potestad de actuar sobre lo que no lo es, sobre lo que adquiere en algunos casos una configuración objetual, sin dominio de sí mismo, sobre el estado de las relaciones y las distribuciones de poder. Esta realidad cambiaría drásticamente a finales del siglo XV con la guerra de conquista y la apropiación de los territorios de América por parte de la Corona española. Una vez consumada la invasión en 1492, se dio un proceso de dominación guiado por la esclavitud, la expropiación de los territorios, el rescate/ aniquilación de las almas de los nativos infieles de su idolatría y su ignorancia, la encomienda (sistema que otorgaba el control de población y territorio a ciertos

ciudadanos españoles en representación de la Corona) y la protectoría (leyes, decretos e instrucciones de la Corona española para procurar la protección de la población nativa considerada como niños o huérfanos incapaces de cuidarse por sí mismos) (Fuentes, 1998).

Bajo estas y otras estrategias se maquinó una transformación radical de la organización social de las poblaciones originarias de América, acarreado con ello un cambio en la concepción del cuerpo y de la forma de lograr el estatus de persona humana. La sociedad española tenía una organización monárquica guiada por principios confesionales, la humanidad se adquiría por el nacimiento en territorios europeos y por la adscripción teológica cristiana. En tanto civilización occidental, el cuerpo era concebido como una

posesión, un límite material a las acciones y medio para aparecer en el espacio público, para ejercer la agencia y para servir a seres supremos, para adorar a Cristo y a la Corona. Entre los siglos XV y XVII, se instaló en Europa una visión dualista de la persona: derivado de los primeros procedimientos médicos de autopsia, se empezó a pensar el cuerpo como una máquina de alta perfección, restrictiva de la persona en tanto que se desgasta, se deteriora y envejece, se entendió que lo que le pasa a él -el cuerpo- no le sucede a la persona; al mismo tiempo, desapareció la perspectiva animista, el alma fue sustituida por el espíritu como motor de este artificio de la naturaleza, lo que se equiparó al pensamiento, a un componente racional que dotaba de humanidad a ese cuerpo (Aguilar y Morfín, 2007).



No obstante, esta tendencia al cambio en la perspectiva animista, la discusión del invasor español se centró en discernir si los miembros de los pueblos originarios eran en verdad humanos, si poseían alma o si su adoración hacia dioses paganos los convertía en bárbaros, infieles y pecadores por naturaleza. Por lo tanto, merecedores de ser mandados y de tener un amo (Fuentes, 1998). Esto los colocó de facto en una categoría infrahumana, sin derecho a poseer propiedades o incluso a gobernarse a sí mismos, en un estatus similar al que los nahuatls de la Sierra Negra de Puebla, en un momento histórico diferente, les otorgaron a los niños nacidos con un "cuerpo anómalo" por no poderse insertar en el entramado de relaciones propio de la comunidad.

Los españoles, además de imponer sus propias formas de gobierno y organización administrativa, trajeron sus instituciones de asistencia: por una parte, estaban las congregaciones religiosas abocadas a la protección de los enfermos, los pobres, las viudas y los huérfanos, enmascarando con esto sus fines de evangelización y de salvación de las almas de los nativos; por el otro, los grupos altruistas que invertían recursos económicos propios para socorrer a los necesitados (Fuentes, 1998). A diferencia de las sociedades tradicionales, la enfermedad y la pobreza

eran consideradas un problema individual que no afectaba de forma directa al resto de la comunidad, aunque sí eran interpretadas como un castigo divino a los pecados de los progenitores o de los propios sujetos. En consonancia con esta creencia, daban la oportunidad a los más afortunados y generosos de fincar su camino hacia la salvación de sus propias almas, de cultivar los valores cristianos, de redimirse a través del diezmo o la limosna para los desafortunados. En contra prestación, el receptor de la asistencia tenía que someterse a la disciplina de la congregación, asumir los valores religiosos cristianos y no ejercer su agencia más que para confirmar su posición de subordinación.

El gobierno colonial tenía instalados hospitales para la asistencia de la población, pero sólo eran para españoles peninsulares o los nacidos en el nuevo mundo. Para los nativos estaban las Hijas de la caridad (grupo de damas que brindaba asistencia a pobres, enfermos y presos), las Cofradías (organizaciones que funcionaban bajo principios de solidaridad entre artesanos y obreros en caso de accidentes, enfermedades o muerte; rescataban los principios de mutualidad de las comunidades prehispánicas), los Pósitos (instituciones importadas de España que almacenaban y prestaban

granos a campesinos en épocas de escasez, además de brindar alojamiento y comida a los viajeros) y los Montes de piedad (sustituyeron en funciones a las Cofradías por órdenes de la autoridad colonial con el objeto de disolver la organización popular indígena). (Fuentes, 1998)

Lo relevante de esta configuración institucional es el proceso de hibridación que emergió a partir del cruce entre una sociedad tradicional en la que la asistencia era responsabilidad de toda la comunidad, a una occidental en la que por una parte no se reconocía al indígena como ser humano y, por lo tanto, no era receptor de ayuda. Al mismo tiempo, era utilizado como instrumento para la salvación del alma del conquistador y del propio bárbaro no civilizado. También abrió la posibilidad de que aquellos sujetos excluidos y no reconocidos en el contexto de las sociedades tradicionales, hayan sido marginalmente alojados por las organizaciones virreinales como objeto de caridad. Sin embargo, esto no implicaría un cambio absoluto del estatus de ser humano, seguirían siendo objeto de la imposición de una identidad deteriorada bajo argumentos diferentes.

Con el advenimiento de la guerra de independencia de principios del

siglo XIX, la liberación de México del dominio español, su efímero paso por una monarquía católica y la posterior conversión a una República federal, el país entró en un proceso de modernización en el que pretendió separarse de los preceptos animistas, confesionales y monárquicos que habían guiado su destino, para lo cual, entre otras cosas, promulgó la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos en 1824. Con esto, pretendidamente se adoptaron los discursos científicos del derecho, la medicina y la pedagogía para guiar las relaciones entre los individuos, para darle un nuevo contenido a la concepción de ser humano y sus márgenes de acción legítima. Sin embargo, en la práctica, el documento constitucional sólo estableció la estructura, prerrogativas y formas de elección de los niveles de gobierno federal, estatal y municipal, dejando de lado todos los demás aspectos de la vida en sociedad, incluyendo las garantías de los nuevos ciudadanos. Ante este vacío, la debilidad organizativa del nuevo Estado y la continuación de las pugnas entre grupos para ocupar las nuevas posiciones de poder, las instituciones coloniales dedicadas a la asistencia social y sus principios permanecieron inmutadas, incluso pudieron salir fortalecidas dadas las consecuencias adversas del conflicto bélico y por el hecho de que en la nueva

Constitución se partió de que “Dios todopoderoso, autor y supremo legislador de la sociedad” (*Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, 1824: 4*) sería el que guiaría la mano de las autoridades civiles.

Un viraje vino en 1856, como parte de las Leyes de desamortización, el gobierno civil tomó el control de las instituciones de beneficencia hasta entonces en manos de la Iglesia católica y de los medios que habían creado para financiarlas, por ejemplo, la Loterías de San Carlos y la Colegiata de Guadalupe. En este proceso, se sustituyó el concepto de “caridad cristiana” por uno de “solidaridad y ayuda” proveídas por un cuerpo administrativo dependiente del Estado. Bajo esta misma lógica, en 1861 se creó la escuela de “sordomudos” y en 1870 la de ciegos, posicionando con mayor fuerza la importancia del discurso médico en la clasificación de los cuerpos objeto de asistencia y de la pedagogía como medio de corrección, tendencia que se prolongó durante la mayor parte del siglo XX: primero con la creación del centro psiquiátrico La Castañeda (1910); segundo, con la publicación del Reglamento de la Dirección de Higiene Escolar (1926), que entre sus principios estaba “procurar que los niños física o mentalmente deficientes fueran colocados en las condiciones necesarias para que



recibieran una educación adecuada a sus aptitudes” (Fuentes, 1998, p. 47, 49-53 y 92-93); y tercero, la creación de la Dirección General de Educación Especial (1970), con el objetivo de dar un “tratamiento integral a los niños y adolescentes atípicos (ciegos, sordos, débiles visuales, deficientes mentales, lisiados del sistema musculo esquelético, menores infractores, niños con problemas de aprendizaje, de lenguaje o cualquier tipo de inadapto escolar) y convertirlos en personas útiles e integradas a la familia, la escuela y la sociedad” (Secretaría de Educación Pública, 2010, p. 83-84).

Si bien este Estado en proceso de modernización buscaba proveer de ayuda y solidaridad a los grupos desfavorecidos de la sociedad, de forma similar a como

se hacía en los pueblos de habla náhuatl, lo cierto es que partía de una concepción de cuerpo individual, dividido en carne y espíritu (razón), que funcionaba como una máquina perfecta que le daba humanidad al sujeto, que lo separaba de los demás y lo ponía por encima de la naturaleza. Tomando como referente el discurso médico, quien no tenía esta cualidad, quien no tenía esta posesión, veía disminuida su calidad humana, se le atribuía un estatus de “objeto” sobre el que se podía decidir racionalmente si se lo tenía que recluir en un centro psiquiátrico para curarlo y lograr la humanidad deseada o si se tenía que corregir dentro de una escuela de educación especial que atendiera su naturaleza “atípica” “deficiente” para hacerlo productivo para la sociedad. Esto recuerda un poco a lo que sucedió durante

la guerra de conquista y la época de la colonia: el nativo sobre el que se dudaba que tuviera alma, sin cualidades humanas, podía ser esclavizado, aniquilado, despojado de sus tierras y evangelizado para corregir su naturaleza bárbara e infiel de forma totalmente justa.

Regresando a la época moderna, bajo estas denominaciones, los sujetos veían bloqueadas y fijadas sus posibilidades de acción en el espacio público por un estado de dominación que les impedía incidir en el tipo de relaciones de poder que los hacía estar aislados (Foucault, 1987), confinados a sí mismos, lejos de la solidaridad y el apoyo que implicaba gozar del reconocimiento de su calidad humana. Sin embargo, a nivel internacional, de finales de la década de

1960 y hasta principios de la de 1980, emergieron movimientos sociales de personas con discapacidad en países como Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra, España, Argentina y Brasil que enarbolaban demandas relacionadas con la autodeterminación, la reinterpretación del sentido negativo y médico de la discapacidad, y denunciaban la marginación en los espacios educativos y de trabajo. En general, fueron luchas por los derechos de las personas con discapacidad que motivaron su reconocimiento primero con la declaratoria, por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), del Año Internacional de las Personas con Discapacidad en 1981 y posteriormente en la promulgación de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con



Discapacidad en 2008, también por la ONU (Bregain, 2016).

Más allá de las diferencias culturales, ideológicas, económicas y de las estrategias de acción los movimientos de estos países, lo relevante es que resquebrajaron el estado de dominación y los discursos que les impedían ocupar el espacio público, estableciendo de paso marcos alternativos de acción para sujetos en otras zonas geográficas. Así, en sociedades occidentales (Inglaterra y España) y occidentalizadas (Estados Unidos de Norteamérica, Argentina y Brasil), las alternativas al no reconocimiento de sujetos que no poseen cuerpos validados por el discurso médico y el educativo vinieron de la organización colectiva, de la formación de cuerpos colectivos que comparten un agravio por la limitación de su capacidad de acción, por la ruptura del aislamiento propio de la sociedad moderna. Es decir, por la formación de redes de apoyo a la usanza de sociedades tradicionales.

En México, este periodo de efervescencia social internacional no desembocó en la formación de movimientos nacionales de personas con discapacidad. En su lugar, aparecieron en el espacio público organizaciones obreras y estudiantiles relacionadas con la pugna por la

limitación del poder del Estado y la transformación del sistema económico capitalista, pero desvinculadas de las causas de las personas excluidas por motivo de su condición corporal o por otro tipo de atributos como la orientación sexual, el género o el origen étnico. Las movilizaciones de personas con discapacidad y su alianza con grupos que también experimentan condiciones de marginación han sido acotadas por un sistema político en el que los bienes y servicios públicos son administrados por el Estado como una especie de dadivas o favores hacia grupos afines. Por lo tanto, las acciones de la sociedad civil se han visto forzadas a auto modularse de tal forma que hagan presencia en el espacio público y logren colocarse en la agenda política, pero sin elevar su grado de disrupción hasta el punto de romper los vínculos con la autoridad institucional.

Las vías de acceso a la asistencia en el México contemporáneo están asociadas a un régimen de bienestar conservador basado en la solidaridad familiar y la participación en el mercado de trabajo formal que dan acceso a un conjunto de bienes indispensables para la vida (alimentación, vivienda, salud y esparcimiento) (Flores, 2013). De forma paralela, están pequeñas y medianas organizaciones de personas con



discapacidad, de familiares de ellas y de aliados que pugnan por la ampliación de los marcos de acción de estos sujetos a través del ejercicio de derechos y por medio de un cambio en los discursos a través de los cuales se define el cuerpo y la humanidad.

No se puede omitir la eventual emergencia de personajes con un peso importante dentro del sistema político que empujan la agenda de estos grupos, al mismo tiempo

que generan potenciales retrocesos, por ejemplo, el candidato presidencial, diputado federal y dirigente del Partido Comunista Mexicano, el finado Gilberto Rincón Gallardo. Así, en un momento se impulsó la redacción de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) y la Ley General de Inclusión de Personas con Discapacidad (2011); en otros, se han promovido instrumentos normativos que clasifican a las personas por patología y las relegan a una condición de dependencia como la Ley General para la Atención y Protección a Persona con la Condición del Espectro Autista (2015), la Ley para la Atención Integral de las Personas con Síndrome de Down de la Ciudad de México (2018), la Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad (2019) y la educación especial segmentada.

Al final, las personas con discapacidad se desarrollan en una sociedad híbrida en la que domina una concepción occidental del cuerpo y, por lo tanto, una definición de ser humano que deriva de la posesión y funcionalidad de éste. Cuando los marcos de comprensión asociados al discurso médico, del derecho y de la pedagogía derivan en la catalogación, exclusión y limitación de la agencia de los sujetos señalados como poseedores de cuerpos no funcionales, en la puesta

en cuestión de sus calidades humanas, emergen alternativas de reconocimiento y validación similares a las puestas en práctica por los pueblos originarios que siguen siendo una realidad viva, en la construcción de cuerpos colectivos expresados en movimientos sociales y en la solidaridad familiar.

El cuerpo y la humanidad son terrenos en disputa entre rivales con poder desigual, que por lo demás en ocasiones caminan juntos tanto para incluir como para excluir. Hay puntos en ese espacio en los que los sujetos son abandonados y olvidados por ambos marcos de comprensión, es ahí en donde se precariza hasta el límite la experiencia de las personas con discapacidad, en donde efectivamente sus capacidades de acción se ven totalmente bloqueadas. Por una parte, pueden no participar del entramado de relaciones de la sociedad tradicional y, por la otra, no acceder al sistema de favores o dadas a través del que se distribuyen los bienes públicos.



FUENTES

- Aguilar, Alejandra y Morfín, Francisco (2007), El cuerpo conciliado. Una revisión del cuerpo en la filosofía y el pensamiento social, En Muñiz, Elsa y List, Mauricio (UAM-Azcapotzalco), Pensar el cuerpo (11-30). Ciudad de México: UAM-Azcapotzalco.
- Bregain, Gildas (2016), An entangled perspective on disability history: The disability protests in Argentina, Brazil and Spain, 1968-1982. France: HAL open science.
- Brogna, Patricia (2018). Discapacidad en la cosmovisión nahua, la representación de un cuerpo múltiple. Revista pasajes, 6, 1-16.
- Congreso General Constituyente (1824). Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/1824B.pdf>
- Flores, Orión (2013). Más allá de los tres mundos: propuesta para una tipología de los regímenes de bienestar y las políticas de atención a la discapacidad en Latinoamérica. En M. Arnold-Cathalifaud, presidente, XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) en Chile, Universidad de Chile, Chile.
- Fuentes, Mario (1998). La asistencia social en México. Historia y perspectivas. México: Ediciones del milenio.
- Le Breton, David (2002). Antropología del cuerpo y modernidad. Argentina: Nueva visión.
- Martínez, Roberto (2007). Las entidades anímicas en el pensamiento Maya. Estudios de cultura Maya, Vol. 30, 153-174.
- Romero, Laura (2016). Las nociones indígenas sobre el cuerpo discapacitado: entre la exclusión y la diversidad cultural. En L. de la Barrera y P. Brogna (Ed.),

Discapacidad y universidad. Transdisciplinariedad y derechos (180-186). Ciudad de México: UNAM.

- Secretaría de Educación Pública (2010). Memorias y actualidad en la educación especial en México: una visión histórica de sus modelos de atención. México: Dirección de Educación Especial y Secretaría de Educación Pública, México.



Obstáculos estructurales para el vínculo afectivo duradero en la sociedad moderna

Por Abraham Manuel Milagros Villalobos Ibarra

¿POR QUÉ LAS RELACIONES AMOROSAS SE DIFICULTAN EN LA MODERNIDAD?

Introducción

La complejidad de las relaciones amorosas en la modernidad deja de ser un tema meramente privado para convertirse en un asunto de interés general, académico y hasta de salud pública cuando se observa la degradación social —entendida como la fractura de referentes intergeneracionales, el aumento de familias disfuncionales

y la difusión de subculturas radicales— alimenta miedos colectivos: abandono, repetición de patrones traumáticos y desconfianza hacia el *compromiso*.

Esa degradación se manifiesta en la contradicción de personas aisladas o solitarias en la vida real, pero que coexisten con supuestos miles de “amigos” digitales, además se manifiesta también en fenómenos extremos que evidencian la urgencia del análisis: la emergencia del fenómeno “incel” como subcultura que normaliza la misoginia y la violencia, ha sido objeto de revisiones académicas por su vínculo con ataques violentos. El ataque registrado en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Sur, donde un alumno lesionó mortalmente a un compañero (Hernández Osorio, Ruiz, & Ramírez, 2025) — ponen en relieve la importancia de estudiar cómo la soledad, la radicalización on-line y la fragilidad emocional pueden traducirse en violencia real y ruptura del tejido comunitario.

En México los nacimientos mostraron una baja del 8.5% en 2024 siendo el tercer año que registra esa tendencia. (Forbes, 2025). Los datos demográficos de menor fecundidad y la desaceleración del crecimiento poblacional, junto con la evidencia sobre subculturas violentas y sucesos de alta gravedad, legitiman la

urgencia de investigar y diseñar respuestas que integren políticas económicas, culturales y de salud mental orientadas a restaurar la capacidad de los individuos para vincularse en profundidad en la era contemporánea.

De acuerdo con cifras del INEGI en 2024 hubo 33 divorcios por cada 100 matrimonios registrados, cifra que se ha visto incrementada año con año en los últimos diez años. (INEGI, 2025). El fenómeno de los INCELS, la reducción de las tasas de nacimiento y el aumento de los divorcios, son fenómenos que reflejan una incapacidad para establecer relaciones afectivas sólidas y de largo plazo en las nuevas generaciones y el presente análisis busca determinar algunas posibles causas desde una propuesta crítica que permita la apertura al debate y un análisis más amplio que abarque otros campos de las ciencias sociales.

DESARROLLO LA ERA TECNOLÓGICA

Nunca en la historia el ser humano había estado tan “conectado” y, al mismo tiempo, tan *solo*. Las redes sociales ofrecen miles de contactos, pero la mayoría de esas interacciones carecen de profundidad. La amistad digital se limita a comentarios, reacciones y mensajes fugaces. La

aparente abundancia de vínculos sustituye la calidad por la cantidad.

La modernidad está definida por una velocidad en la transferencia de información, en la producción económica y ahora ha penetrado también en las relaciones afectivas interpersonales. La dinámica tecnológica y cultural ha reconfigurado la forma en que las personas se vinculan. Las redes sociales, la cultura de la inmediatez y la necesidad constante de validación externa han transformado la forma en que se entienden el afecto, el compromiso y la intimidad.

Un video de TikTok dura 30 segundos; un reel de Instagram rara vez supera el minuto, se tiene acceso a información incluso procesada a través de IA en segundos.

Este tipo de consumo digital moldea la mente hacia la impaciencia, acostumbra a obtener estímulos inmediatos, y el ser humano contemporáneo transfiere esta lógica a sus relaciones personales. Esta característica de la brevedad e inmediatez es opuesta a la paciencia y longevidad que demandan las relaciones amorosas.

El amor, requiere tiempo, vulnerabilidad y paciencia, tres recursos escasos en una sociedad que premia la rapidez. Las relaciones amorosas se ven afectadas por esta lógica de eficiencia, donde los vínculos se evalúan en términos de conveniencia emocional o gratificación inmediata. Si el amor deja de ser funcional, se desecha. Así, lo que antes era un proceso de construcción mutua se convierte en un intercambio fugaz.



En las redes sociales, basta con presionar un botón para eliminar a una persona: bloquear, dejar de seguir, archivar conversaciones. El acto simbólico de "borrar" sustituye al proceso emocional de cierre, generando la ilusión de control. De esta manera, la tecnología fomenta una cultura del desecho emocional, del desecho de personas: si un video te aburre deslizas hacia arriba, si la relación no funciona, se reemplaza en lugar de repararse.

Sin embargo, las redes sociales han introducido una nueva variable en la ecuación amorosa: la validación externa. Hoy, el reconocimiento personal muchas veces depende de la cantidad de "me gusta", comentarios o seguidores. Este fenómeno refuerza la dependencia

emocional hacia la mirada del otro. Si de algo hemos de culpar a las empresas dueñas de las redes sociales, es de hacer las cosas bien; bien para sus intereses logrando activar en las personas una dependencia a la validación social, al reconocimiento de los demás, al refuerzo del *ego*.

Desde un punto de vista psicológico, esta búsqueda constante de aprobación externa reemplaza la autoestima (que es una validación propia y de naturaleza interna) por el *ego digital* donde la validación depende de terceros. La autoestima se construye sobre la percepción estable del propio valor; el ego digital, en cambio, fluctúa con cada notificación. En el contexto amoroso, esto genera relaciones competitivas o inseguras, donde el valor



afectivo se mide en función de la visibilidad pública por un lado, o mercantiliza las relaciones amorosas en aplicaciones de citas, que consisten en entrar a una app y mirar el catálogo de opciones que hay en oferta para escoger la pareja que más te guste, claro no sin antes, hacer lo propio y describirte a ti mismo en un intento de venderte lo mejor posible, colocando tu imagen y características en el aparador para ser elegido de vuelta.

Además, las plataformas digitales refuerzan el narcisismo y la comparación constante. Cada perfil proyecta una versión idealizada del yo, y las relaciones amorosas se transforman en escenarios de exhibición. El amor se mide en "historias compartidas", "fotos de pareja" o publicaciones románticas. Esta exposición constante de la intimidad debilita la autenticidad del vínculo: se ama más para ser visto que para conectar.

Desde la psicología evolutiva, la necesidad de reconocimiento social tiene una raíz biológica. El ser humano, como especie social, depende del grupo para sobrevivir; ser aceptado y pertenecer a una manada equivale a seguridad. En la actualidad, las redes sociales explotan este instinto de pertenencia, transformando el reconocimiento en una moneda emocional.

La aprobación digital actúa como un refuerzo dopaminérgico: cada "like" produce placer momentáneo, similar al estímulo de una recompensa física. Este circuito de gratificación inmediata sustituye los vínculos profundos por conexiones rápidas y superficiales. En consecuencia, las relaciones amorosas sufren, porque el cerebro se habitúa al estímulo rápido y pierde tolerancia a los

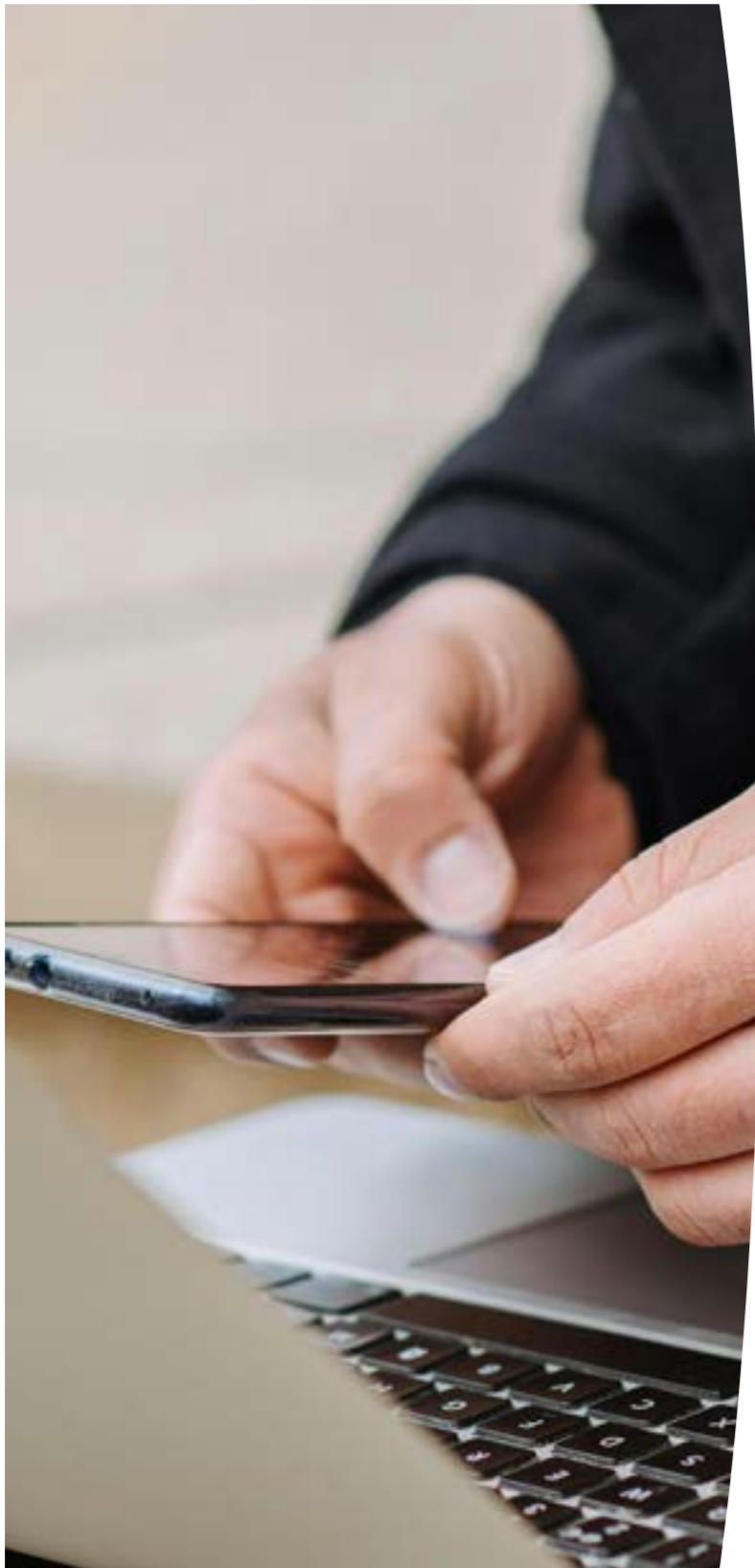
procesos afectivos prolongados que exigen frustración y espera.

El amor contemporáneo vive bajo la paradoja de la conexión y el aislamiento: nunca había sido tan fácil comunicarse, pero nunca había sido tan difícil vincularse. Las redes sociales, la cultura de la inmediatez y la búsqueda constante de validación han reducido el amor a un proceso de intercambio fugaz.

Pero... no todo es malo con la tecnología en las relaciones humanas. Una de las ventajas de la modernidad en la parte tecnológica es que ha generado conciencia de conductas que antes pasaban desapercibidas y se han generado terminologías o conceptos que nos permiten detectarlas de forma más visible.

Ponerles nombre a fenómenos o crear conceptos es la principal tarea de la filosofía. Gilles Deleuze y Félix Guattari en su obra *¿Qué es la filosofía?* (1991), definen la filosofía como "la disciplina que se ocupa de crear conceptos" y las conductas en las relaciones amorosas no han escapado a esta aplicación. Términos como *ghosting* que aboca a no responderle a tu pareja hasta que se dé cuenta que la relación ha terminado; *gaslighting* que consiste en negar un hecho hasta que la pareja dude de su propia percepción, memoria o cordura; y un largo etcétera, muestran el desarrollo que ha tenido la forma en que hoy se emparejan y conviven las personas. Pero sobre todo muestran, que hoy en día somos más conscientes de conductas tóxicas que, en generaciones pasadas, tal vez también ocurrían, pero pasaban desapercibidas.





Uno de los términos modernos y de los más practicados es: *la validación externa*, que consiste en tomarse “selfies” mostrando rasgos de nuestra persona como belleza física, cuerpos esculturales, riqueza material, etcétera, que esperamos sean percibidas por el público y dicho público nos valide, nos apruebe, nos halague, nos reconozca, en un absurdo intento por elevar el ego y reforzar el valor de nuestra persona basado en la opinión de terceros; como síntoma de un vacío interno, emocional y existencial de nuestra propia autoestima. El autoestima al ser disminuida, obliga a compensarla con reconocimiento exterior. Esta conducta rara vez es tolerada por la pareja, que al ver al minusválido(a) emocional compartir fotos, genera celo al presenciar cómo cualquier persona tiene acceso a la imagen de su pareja cuando le plazca y para los fines que les plazca.

Podría pensarse que ésta es una ventaja que trajo consigo la tecnología de la información: mayor conciencia de conductas insanas; sin embargo, en lugar de representar una aportación positiva a las relaciones, ha provocado que, al ser conscientes de dichas conductas, nos hagamos más selectivos y menos dispuestos a tolerarlas, dificultando aún más el emparejamiento. Al ser conscientes de estas formas de actuar, preferimos

pasar de largo con esas personas y esperar o buscar un vínculo sin drama, sin complicaciones, ya que quedarse con alguien así, se percibiría como una pérdida de tiempo.

LA PRECARIEDAD ECONÓMICA Y SU IMPACTO EN LOS COMPROMISOS DE LARGO PLAZO

En diversas sociedades contemporáneas el proyecto de vida tradicional que implicaba salir del hogar parental, formar pareja, independizarse, tener hijos y sostener una familia estable, enfrenta profundas dificultades. Este cambio no se debe únicamente a transformaciones culturales, sino a un fenómeno estructural: la precarización económica y laboral que afecta mayoritariamente a las generaciones jóvenes. Esta precariedad repercute de forma directa en la capacidad de establecer relaciones amorosas duraderas; la inestabilidad, la incertidumbre sobre el futuro y los recursos insuficientes socavan la posibilidad de comprometerse, de planificar y de sostener vínculos a largo plazo.

Se observa un cambio notable en la edad promedio para contraer matrimonio en México. En 2015, las mujeres solían casarse a los 27.9 años en promedio, mientras

que para 2024 esa cifra ascendió a 32.1 años. En el caso de los hombres, la edad media pasó de 30.8 a 35 años. (INEGI, 2025), esta tendencia —caracterizada por matrimonios más tardíos y divorcios que ocurren después de los 40— refleja una transformación en la concepción del compromiso dentro de la sociedad mexicana.

Al mismo tiempo, otro análisis de vivienda señala que casi la mitad de los jóvenes ocupados percibieron hasta un salario mínimo mensual, lo cual limita gravemente su capacidad de ahorro y de acceso a vivienda propia. En un entorno donde “volar del nido” se vuelve improbable por falta de ingresos estables o rentas asequibles, el paso de la independencia vital —y con ello de la pareja estable y la familia— queda comprometido.

Esta inseguridad económica afecta tres dimensiones del vínculo amoroso de largo plazo: la independencia financiera para formar un hogar, la capacidad de proyectarse con hijos y la seguridad de mantener esos proyectos. Cuando los jóvenes no tienen clara su plaza laboral, o trabajan en empleos informales sin prestaciones, la posibilidad de decir “sí” al compañero o compañera y asumir una familia se diluye. La economía de la pareja se convierte en una de las primeras fuentes



de conflicto: ¿quién sostendrá los costos de vivienda, servicios, educación?, ¿qué ocurre si uno de los dos pierde el empleo? La inestabilidad laboral se traduce en inseguridad relacional.

Más aún, esta situación favorece una lógica de "economicidad de las relaciones", donde la pareja deja de ser elegida principalmente por afinidad emocional o afectiva y pasa a evaluarse en términos de recursos, estabilidad o potencial de "rendimiento" económico. Es decir, la relación se convierte en una inversión: se espera que "valga la pena" desde el punto de vista presupuestario, con menos tolerancia a los desequilibrios o al sacrificio. Surgen términos como "el/la sugar" donde se espera de la pareja una provisión económica y no una relación afectiva y de compromiso mutuo.

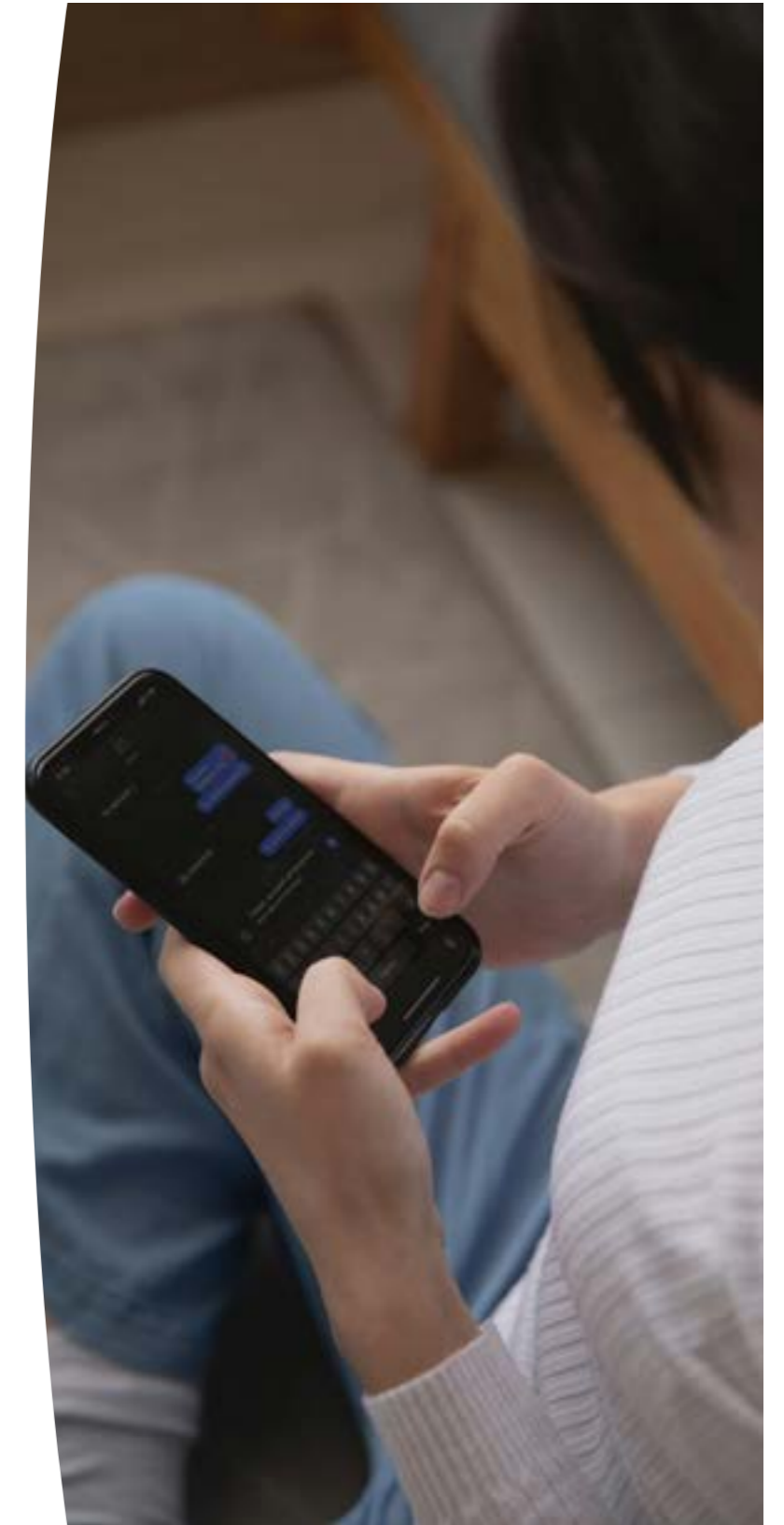
De hecho, la elección de tener mascotas en lugar de hijos se vuelve un indicador de esta tendencia: los jóvenes optan por perros o gatos porque el compromiso es más manejable, los costos son menores y no existe la incertidumbre de mantener un hijo en una economía frágil. En caso de crisis es más viable dar en adopción una mascota que un hijo.

La precarización económica configura un enemigo silencioso de las relaciones

de largo plazo. La imposibilidad de independizarse, de proyectar una vida con hijos o de mantener estabilidad financiera erosiona el compromiso, acelera el desinterés y reduce la tolerancia a la fricción inevitable en todo vínculo humano. Para que las relaciones amorosas vuelvan a sostenerse, necesitan un entorno material mínimamente estable. Así como no se pueden aprender las tablas de multiplicar con el estómago vacío tampoco se puede criar una familia con incertidumbre económica a largo plazo. Sin embargo también es necesaria una cultura que valore la espera, la vulnerabilidad y el trabajo compartido y no solo la eficiencia o el "rendimiento".

LA DEGRADACIÓN SOCIAL Y SU IMPACTO EN LAS RELACIONES AMOROSAS

El problema es estructural: se trata de una degradación social que ha descompuesto los modelos tradicionales de convivencia y debilitado la capacidad de establecer vínculos afectivos sólidos. El amor, entendido durante siglos como una experiencia de entrega y permanencia, se enfrenta hoy a una sociedad donde la libertad se confunde con desarraigo, y la autonomía individual convive con una profunda soledad colectiva. La transformación de los roles sociales y





de género, la disolución de las familias tradicionales y la pérdida de referentes afectivos han configurado un escenario en el que el compromiso se percibe como riesgo, y la intimidad, como amenaza.

Durante gran parte del siglo XX, los modelos de pareja estaban sustentados en estructuras sociales rígidas: el matrimonio como institución estable, la división de roles entre proveedor y cuidadora, y una idea colectiva de permanencia. Con la modernidad avanzada y los movimientos

de emancipación por parte de sectores de la sociedad, estas estructuras se transformaron radicalmente. La liberación de los roles tradicionales de género permitió un avance incuestionable en términos de igualdad, autonomía y autodeterminación, pero también reconfiguró la forma en que se desenvuelven las relaciones de pareja.

Esta apertura también trajo nuevas tensiones. Al desaparecer las reglas preestablecidas, cada individuo se ve obligado a negociar constantemente los

términos de la relación: quién aporta, quién cuida, quién cede. La pareja moderna se enfrenta a un vacío normativo: afortunadamente ya no existen patrones sociales patriarcales que orienten el vínculo, afortunadamente hay una ruptura del "patriarcado"; el problema es que tampoco se ha construido un nuevo modelo sólido que los sustituya a aquel. La libertad, aunque valiosa, se convierte así en fuente de incertidumbre. En palabras de Zygmunt Bauman (2018), la modernidad líquida disuelve la estructura y deja a los

individuos flotando en la inseguridad de los lazos débiles. Rompieron con la estructura de la familia y roles tradicionales, pero se olvidaron de proponer un nuevo paradigma que sustituya al anterior.

En el discurso contemporáneo sobre las relaciones de pareja y la organización económica del hogar, se observa una postura recurrente: cuando se propone a algunas mujeres la posibilidad de asumir el rol principal de proveedoras, la respuesta habitual suele apelar al rechazo



de sostener económicamente a una pareja percibida como dependiente. En estas narrativas, emerge la idea de que “no van a mantener a alguien que no trabaja” o que “no aceptarán a un hombre mantenido”, lo cual refleja no solo la persistencia de imaginarios tradicionales sobre la distribución del trabajo remunerado, sino también nuevas tensiones derivadas de la reconfiguración de los roles de género en la modernidad.

El tejido social comienza a fracturarse desde la base: la familia (no solo de la tradicional sino del tipo que sea). El aumento de separaciones, divorcios y hogares monoparentales ha generado generaciones que crecieron en contextos de abandono, conflicto o desintegración emocional. Estos individuos, al llegar a la adultez, enfrentan dificultades para confiar, para entregarse y para sostener la frustración inherente al amor. Esta ruptura familiar por supuesto tiene repercusiones emocionales, que más adelante se traducen en generadores de violencia, desapego y más, generando un círculo vicioso.

La consecuencia es una sociedad emocionalmente precaria: personas que aman con miedo, que buscan control o dependencia para compensar la inseguridad, o que simplemente

renuncian al amor para evitar el dolor. Este fenómeno ha normalizado relaciones tóxicas, vínculos basados en la posesión o la evasión, y una creciente intolerancia a la vulnerabilidad. Se trata de una reproducción intergeneracional del trauma: hijos de familias fracturadas que, sin herramientas afectivas, repiten los patrones de sus padres bajo formas nuevas, pero igual de inestables.

CONCLUSIÓN

En el último par de años se ha observado un resurgimiento del conservadurismo entre los jóvenes, especialmente entre hombres, fenómeno que refleja más una reacción emocional que un giro ideológico consciente. La modernidad tardía ha fracturado estructuras que antes proporcionaban certidumbre —familia, roles de género, trayectorias laborales estables y un sentido claro de progreso— generando un vacío de referentes. Ante esta pérdida de estructura, el conservadurismo aparece como una promesa de orden en medio del caos social, ofreciendo marcos rígidos y narrativas claras frente a un entorno caracterizado por la volatilidad y la ambigüedad.

Este desplazamiento hacia posiciones conservadoras responde también a la



FUENTES

- Bauman, Z. (2018). *Amor Líquido*. España: Paidós.
- Forbes. (25 de septiembre de 2025). *Forbes*. Obtenido de <https://forbes.com.mx/los-nacimientos-en-mexico-cayeron-un-8-5-en-2024-e-hilan-tres-anos-a-la-baja/>
- Hernández Osorio, L., Ruiz, K., & Ramírez, N. (23 de septiembre de 2025). *Alumno del CCH Sur asesina a otro estudiante y hiere a un trabajador*. Obtenido de La Jornada: <https://www.jornada.com.mx/2025/09/23/politica/005n1pol>
- INEGI. (2025). *Estadística de divorcios (ED)*. México: INEGI.





SYMBOLOS

Revista Digital Multidisciplinaria
SEXTO NÚMERO

ESPERA LA CONVOCATORIA
PRÓXIMAMENTE



PATHOS

PATHOS
PATHOS

Acercamientos a expresiones de la cultura: pintura, cinematografía, literatura,
fotografía, teatro, arte, tradiciones populares y crítica de arte.



All'alba vincerò! Una invitación a escuchar la ópera Turandot

por Ismael Centeno Leos

Al leer la palabra *vincerò*, muy probablemente escuches en tu cabeza una melodía cónica proveniente de la ópera Turandot, específicamente del aria *Nessun Dorma*. Y no es de sorprender; aunque no sea tu género musical favorito y no hayas visto dicha ópera, seguramente has escuchado esa aria en lugares fuera de una sala de concierto: con los cantantes de ópera callejeros, en un restaurante, en *Mission: Impossible - Rogue Nation*, o en la inauguración de los Juegos Olímpicos de Invierno en 2006.

Sin embargo, ese *vincerò*, que puede hacer que el cantante conquiste al público y lo ovacione de pie, no es la única parte de la ópera que vale la pena. Permíteme contarte más sobre esta obra excepcional de Giacomo Puccini estrenada en 1926, esperando estimular tu curiosidad para que quieras verla en un futuro cercano.

Antes de comenzar, consideremos que la traducción de *Nessun Dorma* es "nadie duerma". ¿Por qué nadie debería hacerlo? Siguiendo la costumbre de Turandot, lo dejaremos como un enigma temporalmente.

DOVE REGNA TURANDOT

En Pekín, donde gobierna la princesa Turandot, se desarrolla la historia. Un extranjero desconocido llega en medio de la conmoción de un pueblo que clama por el verdugo y por la muerte del príncipe de Persia. ¿Cometió un acto atroz? No. La ley en este lugar es simple: quien quiera casarse con Turandot deberá golpear un gong y resolver tres enigmas, de lo contrario ofrecerá su cabeza. Ahora sabemos que el príncipe de Persia no supo la respuesta.

Durante el tumulto, el extranjero se encuentra con su padre, un rey desterrado que está huyendo de quien usurpó su

corona, y una esclava que lo acompaña. Turandot aparece brevemente mientras el pueblo solicita piedad, y ese momento basta para que el extranjero quede embelesado.

Contra todo consejo, decide golpear el gong. Ahora se encuentra enamorado y con la oportunidad de recuperar un reinado. Este príncipe desconocido es llevado al palacio para responder los enigmas de Turandot.

GLI ENIGMI SONO TRE

Turandot tiene preparados tres acertijos. Sin embargo, antes de lanzarlos, canta el aria *In questa reggia*, una pieza sumamente dramática en la que nos cuenta que su antepasada, la princesa Lo-u-Ling fue arrastrada y silenciada para siempre por un extranjero, y por esa razón nadie la poseerá, mucho menos un extranjero.

El príncipe desconocido decide continuar con la prueba y, para su fortuna, adivina las respuestas. La princesa Turandot canta desconsoladamente que ella es la hija del cielo e implora que no se le dé su mano al extranjero.

Él, muy seguro de sí mismo, le propone un enigma a ella: "Tú no sabes mi nombre, dímelo antes de que amanezca y al alba



moriré.” La princesa acepta el reto y comanda que, bajo pena de muerte, **nadie duerma** hasta descubrir el nombre del ignoto. Mientras el pueblo y los soldados se dedican a esta tarea, el tenor protagonista canta el afamado *Nessun Dorma*. Declama triunfalmente que dirá su nombre sólo en la boca de Turandot y que al alba vencerá.

La hora del alba está muy cerca, y los lacayos de la princesa atrapan al padre del extranjero y su esclava. Amenazan con torturarlo hasta que confiese el nombre, pero la esclava interviene, diciendo que sólo ella puede revelar la identidad.

Es hasta esta escena que Puccini pudo componer. Un cáncer de garganta le arrebató la vida (Wilson, 2024). Hasta aquí también quedará el resumen de la trama, y el desenlace de la esclava y la identidad del príncipe desconocido serán otros enigmas que espero puedas resolver pronto viendo la ópera completa, cuyo final fue compuesto por Franco Alfano (Russomanno, 2022).

POPOLO DI PEKINO

En esta ópera, el aspecto coral es robusto. En su mayoría, el coro representa al pueblo de Pekín que está presente en prácticamente toda la obra. Lo que canta

el coro está lleno de energía y fuerza; sin duda es de los aspectos más emocionantes de esta ópera.

Entre las partes corales destacan *Gira la cote!* y *O giovinetto! Grazia! Grazia!* por sus cambios de ánimo e intensidad. También arrojan luz sobre la dicotomía que existe en el pueblo. En momentos se siente que tienen normalizada la violencia, ya que llaman al verdugo y gritan “¡Fuego! ¡Sangre! ¡Estamos listos para arrancarles la piel!”, mientras que también claman por piedad para que se perdone al príncipe que no respondió correctamente a los tres enigmas.

OLÀ, PANG! OLÀ, PONG!

Ping, Pang y Pong son tres ministros del imperio que, por un lado, ofrecen el comic relief de la obra. Quieren convencer al extranjero de que se vaya, argumentando que una princesa no es más que carne cruda, sí, de la realeza, pero carne cruda al fin.

Por otro lado, tienen un tinte oscuro, también de violencia normalizada. Antes de la escena de los 3 enigmas, se preparan para la boda o para el funeral, ya que no saben qué ocurrirá. Es tan constante esta labor para ellos que hasta se ha convertido en una tarea molesta (*che noia, dicen*).



Quando rangola il gong El gong, esencial para la trama de la ópera, no es el único instrumento no tradicional. A Puccini le interesaba lo exótico y, como indica Nakamura (2016), se encontraba en un periodo en que los compositores intentaban transportar a la audiencia a tierras lejanas y tenían un interés especial por Oriente. Por eso utilizó percusiones, címbalos, cajas chinas, campanas tubulares y xilófonos para dar un efecto de música oriental.

Del lado tradicional, también se incluyen flautas, cornos, clarinetes, fagotes, trompetas, trombones, violines, violas, violonchelos, arpas, contrabajos, celesta y glockenspiel. En conjunto, todos los instrumentos contribuyen a la majestuosidad de la ópera.

La instrumentación no es lo único que sobresale de la música. También la armonía no convencional contribuye a crear atmósferas apropiadas para la trama. Incluso entre la mayoría de las piezas no existe una pausa, lo que ocasiona que la obra avance de manera más dinámica. Aunque las piezas tengan distintas intenciones, las transiciones son perfectas. Como resultado, la ópera no se siente como una colección de canciones sino como una obra cinematográfica unificada.

O DIVINA BELLEZZA! O MERAVIGLIA! O SOGNO!

Estas frases que canta el príncipe desconocido cuando ve a Turandot, bien pueden aplicar a la ópera. En verdad

es una belleza divina, una maravilla, un sueño.

Esta obra te lleva de la violencia a la ternura, del desamor al amor, del humor al drama; por eso no sorprende que sea de las más taquilleras de todos los tiempos. Si no has incursionado en el mundo de la ópera, Turandot es la perfecta para comenzar. Su grandiosidad y calidad musical te sorprenderán, y si piensas que este género no es para ti, posiblemente cambies de opinión después de verla. Si bien en video puedes disfrutarla, te recomiendo que la próxima vez que la veas en cartelera no dudes en asistir. En vivo es toda una experiencia.

Para finalizar, te comparto los tres enigmas de Turandot para que veas si pasarías la

prueba o si tu cabeza rodaría por alguna calle de Pekín:

1. En la noche vuela un fantasma iridiscente. Despliega las alas sobre la negra e infinita humanidad. Todo el mundo la invoca y todo el mundo la implora, pero el fantasma desaparece con la aurora para renacer en el corazón. Cada noche nace y cada día muere.

2. Brilla como la llama y no es llama. Tal vez es delirio. Es fiebre de ímpetu y de ardor. Si te pierdes o mueres se enfría. Si sueñas la conquista se inflama.

3. Hielo que da fuego, y con tu fuego aún más se huela. Blanca y oscura, si te quiere libre te hace esclavo. Si te acepta, te hace rey.



FUENTES

- García, D. (26 de abril de 2017). Turandot de Giacomo Puccini. Melómano. <https://www.melomanodigital.com/turandot-giacomo-puccini/>
- Nakamura, S. (20 de septiembre de 2016). Puccini and the Romantic-Exoticism of Turandot. Opera Philadelphia. <https://www.operaphila.org/backstage/operablog/2016/puccini-and-the-romantic-exoticism-of-turandot/>
- Russomanno, S. (26 de diciembre de 2022). Franco Alfano y el final largo de 'Turandot'. Scherzo, Revista de música clásica. <https://scherzo.es/franco-alfano-y-el-final-largo-de-turandot/>
- Wilson, A. (2024). El «problema» Puccini. Ópera, nacionalismo y modernidad. (J. Lucas, Trad.). Acantilado. (Obra original publicada en 2007).





Ya vamos a llegar a la Cachimba

por Andrés Ayala Nevárez

I

Matías pasó muy temprano con su camioncito a recoger el menaje y la mercancía que llevaría de La Capital a un rancho cercano a Escolásticas. El negocio de vinos de su amigo Luyando había fracasado. Ahora, mercancía y ajuar serían traspuestos a la Finca Pulliat. Luyando, tras reconocer lo inviable de su empresa, había prometido a su patrón su apoyo incondicional. El jefe le indicó que lo esperara en una fonda de Escolásticas. Luyando, a pesar del fracaso, guardaba la esperanza de empezar un negocio más rentable.

Ya vamos a llegar a la Cachimba • Andrés Ayala Nevárez
Imagen recuperada de: <https://www.pexels.com/es-es/foto/carro-rustico-rojo-cargado-de-botellas-vintage-30829236/>

Matías llegó al departamento donde recogería una mesa, las sillas, una cama hechiza, un excusado, un lavabo miniatura y veinte cajas de vinos; blancos, tintos, baratos y finos. Una de las cajas, subida discretamente por Luyando al camioncito, iba hasta el tope de fajos de dólares.

II

La lluvia en la ciudad era intermitente, pero no paraba desde hacía dos días. El asfalto brillaba, oscuro.

— Mala suerte —dijo Luyando, sacudiendo la mano.

— Esta lluviecita es de mala suerte.

— ¿A qué hora llegaremos a Escolásticas? —preguntó a Matías—.

— ¿A la Finca Pulliat o a Escolásticas? —contestó Matías, con la vista fija en el parabrisas—.

— A Escolásticas, tengo un asunto ahí —dijo Luyando, la voz áspera, cortante—.

Cuty, el chofer que acompañaba a Matías, se metió a la plática:

— A eso de las dos de la mañana porque hay que pasar a la Caseta a refaccionarse.

A esas horas ya hace hambre. La Cachimba nos espera.

¿Cachimba? Luyando miró a Matías, su ceño se frunció.

Murmuró Luyando: — Yo pensaba que no nos detendríamos en ningún lado hasta Escolásticas para no llegar muy tarde a la Finca. Ya con voz clara, ordenó a Matías: — Toma otra ruta para llegar pronto a la caseta.

Pero no llegaron a la caseta en el tiempo estimado. En un paso a desnivel de la ruta alterna, pegada a los cerros, un grupo de jóvenes bloqueaba el paso. Una sábana mugrosa cubría el cuerpo de uno de los suyos, tal vez un reciente huésped de esa comunidad de casi niños que inhalaban limpiador para PVC. El buhonero Matías clavó la mirada en el ya desesperado chofer al que le urgía llegar a la Cachimba. Una ambulancia recogió el cuerpo del joven atropellado.

III

Cuty tiene cara de fruto seco y el cuerpo lleno de cicatrices. Guarda con orgullo el papel que lo acredita como conductor de camiones medianos, cuando mucho, por un año. Por eso lo contrató Matías, quien

Ya vamos a llegar a la Cachimba • Andrés Ayala Nevárez
PATHOS Profesor y narrador, autor de Hormigas voladoras y otros cuentos. (2012). México.



calculó que no mermaría sus ganancias, sino que podría incrementarlas.

Hay un Tianguis de Choferes que tiene fama en el asunto de la renta. Los despachadores de las líneas de tráileres proporcionan información sobre los conductores que serán desechados por su merma en los reflejos, consecuencia del prolongado consumo de coca. En su momento, son entrevistados por los dueños del tianguis, unos hermanos rehabilitados, quienes confirman que los adictos han abandonado todo vínculo familiar, al mismo tiempo que valoran energía y capacidad para conducir en tramos cortos sin provocar algún accidente. El acuerdo de renta del chofer es monetario, aunque también de compromiso del contratante. Hay que suministrar una dosis cada tanto tiempo y, además, alimentarlo, vestirlo y tratarlo como ser humano. Una regla de oro era regresarlo al Tianguis de Choferes cuando se terminara el plazo.

— Necesita refaccionarse cada 12 horas, amigo —le dijeron a Matías, al pedirle \$30,000 pesos para dejarlo ir a trabajar. Ahora el chofer estaba a punto de cumplir un año con él.

IV

Al pasar la caseta de cobro y casi al final de la callecilla lateral donde están los negocios de comida, refaccionarias pequeñas, vulcanizadoras y demás, está la Cachimba. Ahí llegaron.

Luyando y Cuty se acomodaron en una mesa del rincón, mientras Matías hablaba con el encargado de las refacciones, un hombre cuarentón de trato poco amable, pero amistoso con Cuty, a quien dirigió, a hurtadillas, una sonrisa cómplice.

Habían sido compañeros de correrías cuando ambos trabajaban en una línea de autobuses.

— Un “papel” para 12 horas —dijo Matías al poner, discreto, el dinero en mano del encargado.

Matías fue a la mesa donde estaban sus acompañantes. Después de ordenar unos tacos, Cuty fue al baño. Matías le había entregado la dosis de cocaína. Luyando no se dio cuenta del pase del “papel” al chofer. Cuando lo vio regresar, lozano y chispeante, un fogonazo de lucidez le hizo entender el apuro para llegar a la Cachimba, pero aún no le alcanzaban sus luces para ver el juego completo que ambos traían entre sí.



V

Continuaron el viaje. Apenas avanzaron unos cuantos kilómetros rumbo a Escolásticas cuando pararon en un retén policíaco. Matías dijo a Luyando:

— No te preocupes, las cajas de vino vienen mero atrás. Tengo las facturas — respondió Luyando, nervioso, pero sin animarse a decirle que una caja estaba repleta de dólares.

Los policías parecían no tener prisa con Matías. Estaban en lo suyo, revisando y tanteando a ver a qué otros conductores podrían “torcer”. Matías les dijo a los polis que hacía una mudanza a un amigo, sugiriéndoles revisar el camioncito. Los

policías no se dieron por enterados y entonces Matías, sabedor de los usos y costumbres, “untó” billetes en la mano de uno de ellos. Amigos no eran, porque siempre estaban en rotación. Pero ya se sabía por esos lares que ese camioncito era raro pero inofensivo. Era el chacharero y nada más.

Mientras tanto, Cuty vio en el sobre de coca una frase que el despachador de la Cachimba había escrito: “cuídate del finiquito de Matías. Te va a desechar pronto. El hombre con cara de fruto seco tuvo un golpe de realidad en su mente alucinada. Un impulso lo empujó a contar las posibles intenciones de Matías que podrían perjudicar a Luyando. En unos minutos lo hizo: le contó que él y

Matías habían estado robando pipas de pegamento líquido. La pipa más reciente la escondieron en una brecha poco transitada del Rancho Pulliat.

Cuty le dijo su temor de que Matías lo matara porque tenía encima la leyenda de que los “choferes temporales” se le “enfermaban” del estómago y se morían por cualquier cosa cuando el tiempo de regresar al tianguis estaba por terminarse. El “finiquito” de Cuty estaba cercano. Si salía vivo era probable que lo rentaran para limpiar parabrisas de camiones o tirar la mierda de los depósitos que algunos transportes desechaban en esa zona. Y, si no, seguramente moriría a manos de Matías.

Quizá por eso puso al tanto a Luyando de las rutas de los transportes del pegamento —materia prima de la “mona”— que hacía años proliferaba en los barrios populares de la gran ciudad y de los estados aledaños, gracias a que los productores habían logrado que esos envases amarillos no tuvieran la etiqueta de alta toxicidad. El tolueno al alcance de los pobres. El robo de pipas y la distribución a granel del producto en ciertos puntos de venta, era ya competencia a las tlapalerías debidamente establecidas de la ciudad y zona conurbada, y puso en estado de alerta a los productores, dueños de una enorme instalación de donde salían dos tráileres diarios para llegar a las bodegas donde enlataban.





— A usted —le dijo apresurado Cuty a Luyando

— Matías se lo echará al plato si descubre que ahí escondemos las pipas robadas.

Luyando sonrió. El dueño del dinero a quien vería en Escolásticas, había sido contratado para buscar a los que les robaban las mercancías. Y un golpe de suerte los ponía a su alcance. La información de Cuty le dio ideas brillantes para hacer menos duro su fracaso en el negocio de lavado que le había sido encomendado.

VI

Cuando llegaron a Escolásticas, Luyando pidió a Matías que lo esperara unos minutos.

— Tengo que hacer una visita rápida —les recordó—.

Saber que la mayor parte de la inversión en el fallido negocio de vinos regresaba a ellos, aminoró el enojo del Jefe con Luyando. Escuchó su historia sobre Matías. Le gustó la propuesta para hacerse del negocio de las pipas.

Luyando regresó al camioncito buhonero que la hizo de mudanza; su rostro ya sin la máscara de nerviosismo. Dijo, sin coraje, con voz grave:

— Mira Matías, el mero Jefe, que es mi compadre, me pidió que le entregara a los ladrones de las pipas. Los productores le pidieron su cabeza.

El semblante de Matías se puso tieso como un bolillo de dos días. Encarrerado, Luyando le dijo:

— Me querías joder, cabrón Matías.

— Soy tu paisano —alcanzó a decir Matías—. Casi somos de la familia.

— ¡La Familia! Eso que dijiste que vale más que pinchemil pipas, Matías —dijo Luyando—.

— ¡La Familia! — ahora lo dijo con un grito—.

Los dos soltaron la carcajada. Los barrios de la Gran Ciudad y estados aledaños tendrían un nuevo proveedor de inhalantes.

Y Cuty jamás sería un limpiaparabrisas.

SYMBOLOS SÍMBOLOS



Symbolos. Revista Digital Multidisciplinaria es una publicación de la
Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Mayo 2026.