

REVISTA
DE
HUMANIDADES

UNED - CENTRO ASOCIADO DE SEVILLA

Revista de Humanidades

ISSN 1130-5029 / E-ISSN 2340-8995

Redacción y administración:

Revista de Humanidades
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Centro Asociado de Sevilla
Avda. San Juan de la Cruz, núm. 40
41006 Sevilla (España)
Teléfono: (+34) 954 12 95 90 / Fax: (+34) 954 12 95 91
Correo-e: rdh@sevilla.uned.es
<http://www.revistadehumanidades.com>

Consejo Editorial / Editorial Board

Dirección Editor

Fernando López Luna (UNED, España)

Directores asociados Assistants Editors

Rafael Cid-Rodríguez (UNED, España), José Domínguez León (UNED, España)

Secretario de Redacción Editorial Secretary

Eladio Bodas González (UNED, España)

Consejo de Redacción Editorial Staff

José Luis Caño Ortigosa (University of Michigan, Estados Unidos), Miguel Cruz Giráldez (Universidad de Sevilla, España), Rafael Jiménez Fernández (Universidad de Cádiz, España), Elizabeth Kissling (University of Richmond, Estados Unidos), Fernando Martínez Manrique (Universidad de Granada, España), Isabel María Martínez Portilla (Universidad de Sevilla, España) M^a del Carmen Monreal Gimeno (Universidad Pablo de Olavide, España), Teresa Murillo Díaz (UNED, España), Carlos José Romero Mensaque (UNED, España), Mariano Sánchez Barrios (Universidad de Sevilla, España), Antonio Sánchez González (Universidad de Huelva, España), Carmen de la Vega de la Muela (UNED, España), Pablo Veiguela Fernández (UNED, España).

Consejo Asesor Board of Consulting Editors

Internacional / International: Julia Cardona Mack (The University of North Carolina at Chapel Hill, Estados Unidos), María Castañeda de la Paz (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Martín Favata (The University of Tampa, Estados Unidos), María Antonia Garcés (Cornell University, Estados Unidos), David Greenwood (Cornell University, Estados Unidos), Elio Masferrer Kan (Escuela Nacional de Antropología e Historia, México), Bernard Vincent (École des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris, Francia), Amanda Wunder (Lehman College, Estados Unidos)

Nacional / National: Carlos Barros Guimeráns (Universidade de Santiago de Compostela, España), Jaime García Bernal (Universidad de Sevilla, España), Guillermo Domínguez Fernández (Universidad Pablo de Olavide, España), Fernando Fernández Gómez (Museo Arqueológico de Sevilla, España), Domingo Luis González Lopo (Universidade de Santiago de Compostela, España), Aurelia Martín Casares (Universidad de Granada, España), María Luz Puente Balsells (Universitat Autònoma de Barcelona, España), Manuel Romero Tallafigo (Universidad de Sevilla, España), Francisco Viñals Carrera (Universitat Autònoma de Barcelona, España)

Fundadores / Founders: Luis V. Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide, España), Bernardo Pareja Peñas (UNED, Sevilla, España), José Domínguez León (UNED, España).

Servicio de traducción / Translation Service: Carmen López Silgo, Matilde de Alba Conejo, Carmen Toscano San Gil (UNED, España)

Bases de datos y repertorios bibliográficos en las que RdH está referenciada / Databases and bibliographic repertoires which is referenced RdH:

- ANEP/FECYT (España)
- CAPES QUALIS (Brasil)
- CARHUS PLUS+ (España)
- Catálogo Latindex (México)
- CIRC. Clasificación Integrada de Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanas (España)
- Crossref
- DIALNET (España)
- DICE. Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (España)
- DOAJ (Suecia)
- Dulcinea (España)
- E-Revistas (CSIC, España)
- E-SPACIO (UNED, España)
- ERIH Plus (Noruega)
- Google Scholar (Estados Unidos)
- Hispana (España)
- IN-RECH. Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Humanas (España)
- ISOC - Ciencias Sociales y Humanidades (CSIC)
- MIAR. Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (España)
- MLA. Modern Language Association (Estados Unidos)
- Recolecta (España)
- Regenta Imperio (Alemania)
- RESH. Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas: Valoración integrada e índice de citas (España)
- ROMEO-Sherpa (Reino Unido)
- Ulrich's Periodicals Directory (Estados Unidos)

Edita / Publisher:

UNED. Centro Asociado de Sevilla
Avda. San Juan de la Cruz, núm. 40, 41006 Sevilla (España)

© de los textos los autores

ISSN: 1130-5029

Depósito Legal: SE-775-1988

Maquetación y producción: Fénix Editora

www.fenixeditora.com

RdH: Revista de Humanidades

ISSN 1130-5029

Nº 24 (2015)

ÍNDICE

El espacio urbano y el proceso temporal como elementos determinantes del sentimiento amoroso en Ángel González y Luis García Montero <i>Carmen Medina Puerta</i>	11
Estudio comparativo de las figuras masculinas de Edgar Allan Poe en Eleanor (1841) y Morella (1835) a través del carácter transformador del Arquetipo del Gran Femenino <i>Marta Gómez-Moreno y Elena Hewitt</i>	45
Análisis de las políticas gubernamentales en México sobre Paz y Educación 2013-2018 <i>Martha Esthela Gómez Collado</i>	67
Educación ambiental y participación ciudadana en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori <i>Martha Stella Monosalva Corredor</i>	89
Los sistemas defensivos de la villa de Antequera, siglos X-XIV <i>Nidal Abbas y Bashar Mustafa</i>	119
Vestigios romanos en Utrera descrito por su cronista Manuel Morales Álvarez <i>José David Mendoza Álvarez</i>	149
Problemáticas socioambientales desde un enfoque de ciudadanía planetaria en las aulas. <i>Olga Moreno-Fernández</i>	169
Tatuaje y significado: en torno al tatuaje contemporáneo <i>Alejandra Fabiana Walzer Moskovic</i>	193

RdH: Revista de Humanidades

ISSN 1130-5029

Nº 24 (2015)

CONTENTS

Analysis of Government Policies in Mexico on Peace and Education 2013-2018 <i>Martha Esthela Gómez Collado</i>	11
Urban space and temporal process as determinants of loving feeling in Angel Gonzalez and Luis García Montero <i>Carmen Medina Puerta</i>	45
Comparative study of Edgar Allan Poe's masculine figures in the works Eleanor (1841) and Morella (1835) through the transforming character of the Great Feminine Archetype <i>Marta Gómez-Moreno and Elena Hewitt</i>	67
Environmental education and citizen participation at Escuela Normal Superior Distrital María Montessori <i>Martha Stella Monosalva Corredor</i>	89
The defensive systems of the town of Antequera, X-XIV centuries <i>Nidal Abbas y Bashar Mustafa</i>	119
Roman remains in Utrera described by his chronicler Manuel Morales Alvarez <i>José David Mendoza Álvarez</i>	149
Socio-environmental problems from the perspective of global citizenship in the classroom. <i>Olga Moreno-Fernández</i>	169
Tattoo and meaning: about contemporary tattoo <i>Alejandra Fabiana Walzer Moskovic</i>	193

**El espacio urbano y el proceso temporal como elementos determinantes del sentimiento amoroso en
Ángel González y Luis García Montero**

Carmen Medina Puerta
Universidad de Granada (España)

El espacio urbano y el proceso temporal como elementos determinantes del sentimiento amoroso en Ángel González y Luis García Montero

Urban space and temporal process as determinants of loving feeling in Angel Gonzalez and Luis García Montero

Carmen Medina Puerta

Universidad de Granada (España)

carmencmp92@gmail.com

Recibido: 08 de agosto de 2014

Aceptado: 29 de octubre de 2014

Resumen

El siguiente artículo es un estudio contrastivo de las obras completas de Ángel González y Luis García Montero, centrado especialmente en el tratamiento de la temática amorosa, y como esta se representa en la poesía de ambos autores a través del espacio urbano y de las referencias temporales. Además se incluye en el mismo artículo un anexo que recoge una entrevista al propio autor Luis García Montero sobre las diferentes cuestiones que suscitan esta temática.

Palabras clave: Poesía amorosa; Ángel González; Luis García Montero; La ciudad en la poesía.

Abstract

The following article is a contrastive study of the complete works of Ángel González and Luis García Montero, especially focused on the treatment of the theme of love, and how this is represented in the poetry of both authors through urban space and temporal references. Also included in the same article an annex that includes an interview the author himself Luis García Montero on the various issues raised by this subject.

Keywords: Love poetry; Ángel González; Luis García Montero; The city into poetry.

Para citar este artículo: Medina Puerta, Carmen (2014). El espacio urbano y el proceso temporal como elementos determinantes del sentimiento amoroso en Ángel González y Luis García Montero. *Revista de Humanidades*, n. 24, p. 11-44, ISSN 1130-5029.

SUMARIO: 1. Introducción: el pacto con el lector y el sujeto “histórico”. 2. El espacio urbano. 3. El factor temporal. 4. El sentimiento amoroso. 5. Conclusión. 6. Referencias bibliográficas. Anexo: Entrevista a Luis García Montero sobre *«El espacio urbano y el proceso temporal como elementos determinantes del sentimiento amoroso en Ángel González y Luis García Montero»*.

A través del presente estudio pretendo mostrar la importancia referencial que ocupan el espacio geográfico, así como el espacio temporal, en el tratamiento de la temática amorosa; reflejando, además, cómo esta se ve determinada a través del tratamiento de estos ejes de localización, sin obviar, por otra parte, la singularidad de estas dos voces poéticas, y por tanto los diferentes matices que le aportan a esta misma temática.

Para ello he procedido a un análisis riguroso de las obras poéticas de ambos, teniendo en cuenta las diferentes etapas que se dan a lo largo de sus trayectorias poéticas. La metodología, por tanto, de este estudio es la correspondiente a un estudio comparativo desde el punto de vista temático; para ello me he apoyado en todo momento en los diferentes estudios realizados sobre estas temáticas.

Antes de comenzar a desarrollar estos ejes temáticos, hemos de partir de una serie de nociones comunes a estos autores que son fundamentales a la hora de estudiar su poesía.

1. INTRODUCCIÓN: EL PACTO CON EL LECTOR Y EL SUJETO “HISTÓRICO”

Para introducirnos en el estudio de estos autores, hemos de partir de estas dos nociones, de algún modo inseparables. Por un lado se ha de tener en cuenta la noción de sujeto histórico, así como el reconocimiento de la historicidad de los sentimientos. Esta teoría, enunciada por Machado, afirma que los sentimientos no son eternos, porque dependen del momento histórico en el que nacen; por tanto la sentimentalidad es un punto intermedio donde se unen la Historia y la individualidad (Chico Morales, 2003: 383). Partiendo de esta premisa, y siendo la poesía una reflexión sobre la sentimentalidad, ambos autores van a establecer su poesía dentro de su marco temporal. Esta poesía no va a reflejar otro tiempo que no sea el coetáneo al del poeta.

El modo que van a encontrar estos dos poetas de mostrar su realidad histórica va a ser a través de la cotidianidad del sujeto individual; aparentemente esta idea parece contradictoria con la idea de Historia colectiva; pero no es así, sino que al retirarse a un espacio íntimo el poeta logra otorgar a su discurso verosimilitud, creando un espacio común del que participan sus lectores: «Estas tres voces [Machado, Ángel González y García Montero], marcan la confluencia de una misma vocación, la de unir la intimidad y la Historia, las aventuras del conocimiento íntimo y la reflexión moral colectiva» (Scarano, 2004: 105).

La poesía es concebida entonces como la síntesis dialéctica entre intimidad e historia, como punto de encuentro entre la subjetividad y los otros (Iravedra, 2008b: 75).

Respecto a la idea de verosimilitud, hemos de tener en cuenta que el poeta no busca dar un testimonio de su vida, sino crear la sensación en el lector de una experiencia (Badía Fraga, 2005: 17). De aquí surge el pacto con el lector, es decir, el poeta no busca mostrarnos sus sentimientos, sino que crea un personaje, crea una ficción en su poema que sea capaz de recrear, de hacer sentir al lector la impresión de una experiencia vivida (Chico Morales, 2003: 392) de una manera verosímil, de tal manera que este lector se convierte en cómplice porque acepta sentir como verdaderas estas experiencias que en realidad no dejan de ser en mayor o menor medida ficticias:

La poesía puede situarse precisamente en el punto de cruce y conexión que hay entre la experiencia del autor y la del resto de los ciudadanos que viven la misma historia. El protagonista poético se modela como respuesta a la historia observada y nace como lugar de condensación, como escena de encuentro de unas reacciones ante el mundo, que son personales, pero que necesariamente confluyen con las reacciones de los demás (García Montero, 2002: 231).

Antes de comenzar a desarrollar los ejes ya trazados, y teniendo en cuenta las anotaciones previas, cabe destacar como reseña biográfica que estos autores no pertenecen a la misma generación. Esta idea no deja de ser importante, ya que a pesar de partir de planteamientos comunes, como se pretende justificar, hay una distancia temporal entre estos dos autores; esta separación temporal influye sobre la perspectiva de estos autores, marcando ciertas diferencias a la hora de tratar la temática amorosa.

En primer lugar y por orden cronológico podemos hacer unas reseñas biográficas de Ángel González.

Autor nacido en Oviedo en 1925, cuya infancia estuvo marcada por la pérdida del padre, así como el exilio de un hermano. Estos episodios personales están íntimamente ligados al contexto histórico nacional, es decir, la Guerra Civil española. Hecho que llevará a convertir a este poeta en un «niño de la guerra»; estas vivencias van a marcar su poesía y su visión personal, con un tono trágico y pesimista, como vemos en el propio título de algunos de sus poemarios: *Áspero mundo*; *Sin esperanza, con convencimiento*.

Esta conciencia histórica que tiene lugar en su estilo se relacionará con una serie de poetas que, como él, van a tener muy en cuenta la situación histórica a la que pertenecen, surgiendo de este modo la llamada generación del 50.

Cabe destacar entre sus rasgos más originales, el tratamiento de la ironía y el escepticismo derivados de una profunda toma de conciencia de la realidad vinculante.

Con una separación temporal de más de treinta años, el segundo autor que vamos a tratar, Luis García Montero, nacerá en Granada. Será en esta misma ciudad, a través de la Universidad de Granada, donde bajo el magisterio de Juan Carlos Rodríguez encontrará voces con las que va a compartir una misma visión poética, creándose una agrupación poética: La otra sentimentalidad, en 1983. Como vemos esta fecha es próxima a una recién inaugurada transición, época de euforia en los centros culturales, y que en ciudades como Granada trajo consigo una gran renovación cultural a través de la creación de revistas, podemos señalar entre otras la hoja *Ka-meh*, manifiestos y grupos como la «Célula Gramsci» donde colaboró el propio Juan Carlos Rodríguez, o «Colectivo 77».

Este autor, como el anterior, va a estar marcado por la posguerra española, pero se tratará de una posguerra más tardía, en un país donde comienzan a darse movimientos estudiantiles y juveniles, hay un cierto ambiente de rebeldía y una posterior euforia, como ya se indicó motivada por la transición:

La recuperación de la democracia ha favorecido una eclosión poética que dura hasta ahora mismo, en condiciones que no garantizan automáticamente una mayor calidad del producto, pero sí una mayor libertad en las opciones y en la circulación de las ideas y las formas. (Soria Olmedo, 2000: 11)

De modo que estas diferencias temporales y culturales van a reflejarse en las obras de ambos, debido a que, como ya se dijo, la experiencia colectiva y la realidad histórica son elementos inseparables en sus conciencias poéticas.

2. EL ESPACIO URBANO

La ciudad va a ser el escenario principal de ambos autores, y dentro de ella hallaremos diferentes espacios urbanos, como el cine, los bares, los paseos, el transporte público, etcétera. El hecho de que ambos autores localicen la mayor parte de su poesía en zonas urbanas no es casual, ni una mera elección decorativa, sino que esta idea responde a una voluntad clara de reflejar el espacio de la cotidianidad, a la vez que es el espacio de la colectividad. Por lo tanto el hecho de que el poeta se sitúe en este espacio es un modo de apelar a esta colectividad. Si hacemos un pequeño repaso de la literatura veremos cómo desde la modernidad la ciudad se ha situado en el primer orden en la literatura, por ser esta el reflejo de la sociedad (García Montero, 2006a:101).

Es interesante remarcar la importancia de este espacio en el que se va a desarrollar el poema, en tanto que no es un elemento decorativo, sino que va a determinar esta experiencia poética en el lector. La ciudad va a convertirse en la poesía de estos autores en un personaje, llegando incluso a convertirse en protagonista. Pero centrándonos en la idea del espacio amoroso, la ciudad no sólo va a reflejar el estado anímico del autor, sino que esta experiencia urbana va a llegar a interiorizarse, hecho

que ya aparece en la poesía simbolista: «Il pleure dans mon coeur/ Comme il pleut sur la ville» (Verlaine, 1962: 192).

Por otra parte las características propias de la modernidad y de la vida urbana van a determinar las relaciones amorosas.

A continuación veremos cómo este territorio de la modernidad va a ser reflejado por estos autores. Teniendo en cuenta el factor cronológico veremos en primer lugar el tratamiento que realiza de la ciudad Ángel González.

Partiendo de su primera etapa analizaremos su poema «Ciudad»:

Y de pronto, no estás. Adiós, amor, adiós.

Ya te marchaste.

Nada queda de ti. **La ciudad gira:**

molino en el que todo se deshace.

(El subrayado es mío. González, 2008a: 60)

Como vemos, en este espacio urbano el amor, así como cualquier valor afectivo, está condenado a diluirse. Emana por tanto un tono negativo con respecto a la capacidad de disolución que se da en este ámbito, ya que la ciudad va a ser el espacio donde se produzca un diálogo con la fugacidad: «Este toma de conciencia de lo fugaz nos descubre que no hay valores estables, todo se deshace, somos fugacidad y convivimos con la fugacidad, por lo tanto convivir literariamente con esta fugacidad significa convivir con la ausencia» (García Montero, 2006a:105).

Por otra parte, la ciudad también va a reflejar el tiempo y las circunstancias históricas en las que se inscribe el poeta. Como ya dijimos, este tiempo va a ser la posguerra. Época de represión social que se va a ver reflejada en los espacios públicos de la ciudad, una ciudad que no es identificada pero en la que se engloban todas las ciudades españolas, como ocurre en el poema «Inventario de lugares propicios al amor» (González, 2008a: 199). Bajo este título el autor pretende mostrarnos la cabida del amor en este ámbito urbano, sobre el cual se afirma que «son pocos» los espacios de encuentro amoroso, mostrando así que la ciudad es en realidad un espacio coercitivo, donde se ejerce un control social (Scarano, 2002: 296):

Las ordenanzas, además, proscriben
la caricia (con exenciones
para determinadas zonas epidérmicas
-sin interés alguno-
en niños, perros y otros animales)
y el «no tocar, peligro de ignominia»
puede leerse en miles de miradas.

Debido al carácter represivo de este espacio, el autor se ve abocado a refugiarse en una actitud escéptica y recurrir a la soledad como único modo de subsistir, ya que como señalábamos, en este espacio sin valores estables estos se van a sustituir por el fragmentarismo y la ausencia de vínculos (Scarano, 2002: 196):

Queda quizá el recurso de andar solo,
de vaciar el alma de ternura
y llenarla de hastío e indiferencia,
en este tiempo hostil, propicio al odio.
(González, 2008a: 199)

Es importante indicar que no solo se recurre al espacio urbano con el único pretexto de apelar a la sociedad, o como manera de visibilizar el paso del tiempo, sino que también la mirada sobre la ciudad se hace desde una perspectiva política, es decir, la ciudad en la época de posguerra representa claramente la ruptura entre la vida pública y la vida privada, de modo que manifiesta la ruptura del contrato social. Ya que no solo el discurso del poder imperante ha roto los espacios públicos, sino que se ha interiorizado hasta los espacios privados del individuo, se ha interiorizado en los sentimientos, se ha impuesto el odio, como veíamos en el poema, en el interior del sujeto:

Los enseres propios del decorado urbano no podían dejar de aparecer, naturalmente, en su particular enfoque de la ciudad, pero no dejan de ser un pretexto para remitir a la reflexión acerca del entramado legal y social que en ella se refleja. La poesía moderna integra en el paisaje urbano el divorcio entre el individuo y el sistema (Payeras Grau, 2009: 215).

A pesar de que en un primer momento podamos destacar un tono escéptico en la poesía de Ángel González, en poemas como «Inventario de lugares propicios al amor». Ha de señalarse que en su poesía aparece también un tono vitalista, como bien señalan diferentes críticos, entendiendo vitalista como la voluntad de vivir, como único sentido de nuestra existencia (Salvador, 2003: 291).

Por lo tanto tendríamos dos miradas diferentes en la poesía de este autor, que García Montero denomina como ritmos históricos: «Son dos ritmos históricos distintos. El pesimismo tiene que ver con el paso anticipadamente inútil de un día a otro, y el vitalismo con el resultado final, con el sentido largo de la historia que acaba pasando de un tiempo a otro» (García Montero, 2002: 238).

Para ilustrar este vitalismo, no hay nada mejor que recurrir a la propia voz poética del autor, hecho que nos lleva a reflexionar sobre el poema «Empleo de la nostalgia» (González, 2008a: 269). Tras la descripción de un campus universitario y sus habitantes, el poeta lanza una visión esperanzadora de la vida; a pesar de que reconoce su inevitable descomposición, le otorga a los sentimientos un carácter inextinguible:

no prevalecerán
serán más ruina
abortos en sí mismos
y sólo erguidos quedarán intactos
todavía más brillantes
ignorantes de sí
esos gestos de amor...
sin ver más nada.

Distinto será el tono que emane el entorno urbano de Luis García Montero. Aunque parte de la misma concepción de la ciudad como espacio de la fugacidad, así como espacio de la soledad, la mirada va a ser distinta.

En primer lugar debido a la situación histórica. Este autor en su juventud vivirá el cambio hacia una democracia, que simbolizará la creencia en el restablecimiento del contrato social; de este modo la ciudad va a representar ese espacio público que ya no ejerce un control sobre el espacio privado del individuo.

Por otra parte la mirada vitalista de García Montero se va a instalar en el presente, y ya no tanto en un futuro atemporal como veíamos en «Empleo de la nostalgia», además en García Montero la experiencia urbana va a ser positiva en tanto que en este espacio hay un fuerte vínculo con el mundo de los afectos (Scarano, 2002: 16), se puede observar por ejemplo, en *Diario Cómplice*:

Esta ciudad me invita a desearte.

Veo sus casas rojas en el alba,
y parecen botellas ordenadas
en la barra de un bar,
selvas donde vivir

de copa en copa.

(El subrayado es mío. García Montero, 2006b: 182)

Para ilustrar esta afirmación, podemos acercarnos a un fragmento de «Completamente viernes» (García Montero, 2006b: 390):

Como yo me lo encuentro
cuando salgo a la calle
y está la catedral
tomada por el mundo de los vivos
y en el supermercado

junio se hace botella de ginebra
embutidos y postre,
abanico de luz en el quiosco
de la floristería,
ciudad que se desnuda completamente viernes.

Como vemos, en este espacio urbano se da una muestra clara del restablecimiento del contrato social, aparece una relación armónica entre el espacio público y el individuo, es un espacio muy distinto a la ciudad represiva de «Inventario de lugares propicios al amor» (González, 2008a: 199). Se observa en este poema cómo el espacio privado se ha hecho dueño del espacio público: «y está la catedral/ tomada por el mundo de los vivos», así como la ciudad adquiere comportamientos humanos, «ciudad que se desnuda completamente viernes». Para ilustrar esta idea de equilibrio entre la ciudad y los ciudadanos que tiene lugar en el poema, podemos recurrir a una cita de Laura Scarano: «La propuesta poética que hace García Montero para superar ese enquistado debate nacido de la escisión entre lo público y lo privado es precisamente la de recuperar la dimensión pública de lo privado [...] la de concebir la intimidad como un territorio ideológico» (Scarano, 2002: 24).

Y de otro lado, la actitud vitalista vemos que se localiza en un presente muy cotidiano, los pequeños rituales del día a día aparecen como pequeños momentos de felicidad, sin que sean reflejados desde un punto de vista costumbrista, ya que no se nos describen desde una mirada superficial como meros objetos, sino que visualizan los sentimientos que se desprenden de ese ritual cotidiano.

En última instancia, podemos observar que en ambos autores se da un tratamiento similar con respecto a este espacio. La ciudad aparece como reflejo de los estados anímicos del «yo» poético, es decir, hay una identificación emocional entre sujeto y ciudad (Scarano, 2004: 66). Generalmente estos autores remiten a esta identificación para marcar de un modo más rotundo la ausencia de la amada. Se trata de la vieja equivalencia entre amor correspondido y un universo en armonía. La idea de la naturaleza violentada, el desorden cósmico que se establece tras la ausencia de la reciprocidad amorosa (Andújar Almansa, 1990: 154). La ciudad por tanto va a actuar como una extensión de los sujetos amorosos, aparece como el espacio donde se agrava la soledad. Vamos a ver cómo ambos autores coinciden en este tratamiento.

Por un lado Ángel González lo expresa así en «Canción de amiga» (González, 2008a: 472):

Nadie recuerda un invierno tan frío como éste.
Las calles de la ciudad son láminas de hielo.
Las ramas de los árboles están envueltas en fundas de hielo.
Las estrellas tan altas son destellos de hielo.

Helado está también mi corazón,
pero no fue el invierno.
Mi amiga,
mi dulce amiga,
aquella que me amaba,
me dice que ha dejado de quererme.
No recuerdo un invierno tan frío como éste.

El «yo» poético comienza a hablarnos del paisaje invernal de la ciudad. Para recrear una atmósfera gélida utiliza de forma reiterada el sustantivo hielo. Una vez descrita la ciudad en esta estación invernal, se nos introduce directamente en la intimidad emocional del sujeto; como vemos, no hay una transición de un espacio a otro, sino que se tratan de forma correlativa. Este artificio busca ahondar en la idea de que no existe una separación radical entre el espacio externo, que se corresponde con el espacio público, las calles de la ciudad, los lugares comunes y el espacio privado del individuo, el corazón.

Un tratamiento similar hace García Montero en su poema XXX de *Diario Cómplice* (García Montero, 2006b: 201):

Por recoger tus huellas,
ha caído la nieve
sobre la acera.
La nieve de diciembre,
que te pide el regreso
mientras se tiende.
Desde el amanecer,
sin humillarse nunca
bajo tus pies.
Qué solitario vivo
en este corazón
donde hace frío.
Donde la nieve espera,
preparando el regreso
para tus huellas.

En la estructura de este poema vemos que la relación entre el espacio urbano y el sujeto es más directa que en el poema de Ángel González, ya que los elementos del espacio público y los elementos del espacio privado se insertan conjuntamente

en las estrofas. Incluso en este poema los elementos urbanos interrogan a la amada, marcando de una forma más rotunda la inexistente separación entre los diferentes ámbitos, el público y el privado. Llevando al extremo esta radical unión, podemos ver que el poeta juega con el elemento natural, la nieve, como si apareciera en este espacio urbano, siendo consecuencia directa de la ausencia del sujeto amado. Podemos indicar que esta implicación sentimental del paisaje urbano se utiliza de forma recurrente en la poesía de García Montero (Ándujar Almansa, 2004: 191).

Es destacable, en ambos autores, la importancia del elemento temporal como agente modificador del espacio urbano. Por ello pasaremos a tratar detenidamente la concepción que tienen estos poetas sobre este factor y el reflejo del mismo en su poesía. El autor se va a servir de elementos tales como los días de la semana, los procesos estacionales, etcétera.

3. EL FACTOR TEMPORAL

De acuerdo con lo estudiado hasta el momento, la concepción poética de ambos autores se basa en la idea de hacer una poesía en estrecha relación con la vida. La vida, como sabemos, está sujeta a un continuo cambio; por tanto es algo perecedero y circunscrito a un contexto histórico y a unas condiciones materiales existentes. Por otro lado la causa directa que produce el cambio es el devenir, el transcurso del tiempo. La vida y los sentimientos conforman un proceso formado por días, minutos, horas, sujetos también a cambios estacionales (Rosales, 2008: 66), como bien se recoge en el poema «Canción de invierno y de verano» (González, 2008a: 243).

El amor, por tanto, «es tiempo que pasa» (González, 2008: 448). Reflejado en poesía este tiempo a veces parece detenerse eternizando a los amantes o suspendido por una larga espera; otros en cambio el transcurso es vivido como una carrera vertiginosa (Scarano, 2004b: 78).

Centrándonos en un primer momento en Ángel González, podemos ver que esta idea de proceso temporal se va a utilizar en todos sus poemas. En versos tales como: « Para que yo me llame Ángel González, / para que mi ser pese sobre el suelo, / fue necesario un ancho espacio/ **y un largo tiempo**» (El subrayado es mío) (González, 2008a: 15).

Este proceso modela también el sentimiento amoroso. Podemos verlo en el poema «Cumpleaños de amor» (González, 2008a: 96).

¿Cómo seré yo
cuando no sea yo?
Cuando el tiempo
haya modificado mi estructura,
y mi cuerpo sea otro,

otra mi sangre,
otros mis ojos y otros mis cabellos.
Pensaré en ti, tal vez.
Seguramente,
mis sucesivos cuerpos
-prolongándome, vivo, hacia la muerte-
se pasarán de mano en mano,
de corazón a corazón,
de carne a carne,
el elemento misterioso
que determina mi tristeza
cuando te vas,
que me impulsa a buscarte ciegamente,
que me lleva a tu lado
sin remedio:
lo que la gente llama amor, en suma.

...

(El subrayado es mío)

Como vemos el tiempo es tratado como un proceso que modifica al hombre y por tanto lo lleva a plantearse cómo este cambio continuo intervendrá en sus sentimientos.

De nuevo esta idea del tiempo como agente destructor de la vida, que aparece también en el poema «No creo en la eternidad» (González, 2008a: 448). Cabe señalar sin embargo que al igual que en «Cumpleaños de amor» (González, 2008a: 96), aparece la idea de que a pesar de la certeza de este proceso de mutabilidad constante, el amor adquiere un tono de trascendencia, es decir, de sentimiento atemporal, tratamiento que colisiona con la noción de sujeto histórico. Veamos:

No creo en la eternidad
Mas sé que el tiempo es cóncavo
y reaparece por la espalda
sobresaltándonos de pronto
con sus inútiles charadas.
¿Te amaré ayer?
¿Te amo hoy en día?
¿No te amaré acaso, todavía, mañana?

No creo en la Eternidad.

Mas si algo ha de quedar de lo que fuimos
es el amor que pasa.

Sin embargo hay una contraposición a esta idea en su última etapa, recogida en el libro *Nada Grave*, en la que lanza una mirada más desesperanza del tiempo, como agente destructor de la vida. Aunque a su vez esta característica es sentida como alivio con respecto a la propia vida, propia de una poesía de senectud. Esta idea se refleja en el poema «Ya casi» (González, 2008b: 67):

Esto,
que está muy mal,
está pasando.
Como pasó el amor,
pasará el desconsuelo.
¿Acabaré agradeciendo al tiempo
lo que en él siempre odié?
Que todo pase,
que todo lo convierta al fin en nada.

El tratamiento del factor temporal va a ser también uno de los pilares sobre los que se apoye y reflexione la poesía de Luis García Montero. No en vano uno de sus poemarios va a titularse *Completamente viernes*. El hecho de que el viernes, un día en el calendario, adquiera este protagonismo, resalta la lógica interna del libro que se organiza a través de los diferentes días de la semana. Como veníamos diciendo, esto indica de una manera muy clara la preocupación del autor por subrayar la importancia del proceso temporal en su poética. Por lo tanto esta voluntad de situar al «yo» poético en un proceso temporal va llevar a imponer una serie de decorados y de situaciones que marcan los diferentes estados del individuo, las ausencias, los regresos, los encuentros, etcétera. (González, 2005: 396).

Por otro lado, y en contraposición al carácter atemporal de los sentimientos que tiene lugar en la poesía de González, veremos que este tratamiento no se da en García Montero. Para ejemplificar esta idea podemos detenernos en el poema titulado «Fin de año» (García Montero, 2006c: 400):

Porque sé que a este amor le pertenecen
los días que me faltan por vivir,
la realidad con su mirada inhóspita,
el deseo que nace de los sueños.

Porque lo sé, porque ya casi todo
pertenece a este amor,
como las realidades que viví,
como los sueños que me quedan.

El amor que aparece en el poema se nos presenta como protagonista del espacio vital de este sujeto, los días que le faltan por vivir, las realidades que ya vivió, sin que aparezca la idea de trascendencia atemporal e inmutable. Sino que, muy al contrario para el «yo» poético no parece haber otra mayor trascendencia que lo ya vivido y lo que queda por vivir en el tiempo limitado del que se compone la vida humana, y esta idea la reitera en su poema «Inmortalidad» (García Montero, 2006b: 419):

Estaba convencido
de que existir no tiene transcendencia,
porque la luz es siempre fugitiva
sobre la oscuridad,
un resplandor en medio del vacío
...
Me basta con la vida para justificarme.
Y cuando me convoquen a declarar mis actos,
aunque sólo me escuche una silla vacía,
será firme mi voz.
...
No por lo que la muerte me prometa,
sino por todo aquello que no podrá quitarme.

Como vemos en «Inmortalidad», hay una conciencia de intrascendencia; podemos indicar que García Montero desacraliza, en su toma de conciencia, la muerte (Díaz de Castro, 1998:83) debido a la estrecha relación que tiene con el proceso temporal, un proceso temporal asumido como lineal: «Aceptar el carácter lineal del tiempo supone una idea del movimiento que basa cualquier conquista en la pérdida, cualquier presente en un espacio simbólico de ausencias» (García Montero, 2006a:135). Vemos cómo se materializa esta idea en uno de sus versos: «porque es el tiempo/ agua que nos fabrica y nos deshace» en *Las flores del frío* (García Montero, 2006b: 271).

A rasgos generales, y en contraposición al tratamiento de la temporalidad en Ángel González: «Los poemas de Luis García Montero historizan el tiempo a la par que cotidianizan la vida y el lenguaje. Por eso no se cae en la angustia ante el paso

inevitable del tiempo, ni los ojos se vuelven humedecidos por la complacencia y la quejumbra a un paraíso perdido» (García García, 2002: 277).

Una vez tratados los factores que van a delimitar o localizar el sentimiento amoroso, hemos de profundizar en los diferentes tratamientos de esta temática, que van desde la pasión amorosa, el desencanto, la ruptura, la ausencia hasta el recuerdo de la amada.

4. EL SENTIMIENTO AMOROSO

En Ángel González hay una gran variedad de registros con respecto al tratamiento de la figura femenina y al sentimiento amoroso. Para hacer una división más precisa de estos tratamientos se ha recurrido al análisis de la memoria de licenciatura de Rodríguez Ortega (1982). Esta subdivisión parte desde la idealización de la amada en un espacio natural cuya ambientación nos hace pensar en el tópico clásico del *locus amoenus* (Rodríguez Ortega, 1985: 85), situado en una atmósfera atemporal, hasta la mirada con que el «yo poético» se traslada al espacio urbano, que como decíamos es un espacio represor, hecho que lleva al sujeto poético a lanzar una mirada escéptica sobre este sentimiento, a través de la temática de la prostitución, o de la hipocresía de los matrimonios de clase alta. Sobre esta temática también aparece otra mirada, la erótica, utilizada en algunas ocasiones de manera irónica. Muy distintamente en otras ocasiones el amor aparece a la manera clásica como el sentimiento capaz de superar la muerte, y como la única vía de trascendencia del sujeto. Todos estos tratamientos los vamos a analizar de forma pormenorizada.

En el primer libro de Ángel González, titulado *Áspero mundo*, aparece de forma generalizada un tratamiento idealizador de la amada. No debemos confundirnos con el tratamiento del amor, sobre el que sí lanza una mirada más negativa, por ejemplo en el poema «Todos ustedes parecen felices» (González, 2008a: 25), en el que el poeta denuncia una actitud hipócrita: «Pero/ se aman/ de dos en dos/ para odiar de mil/ en mil».

Centrándonos en esta visión idealizada de la amada, podemos indicar que es idealizada en tanto que se nos describe a la amada como un ser superior, casi incorpóreo; no hay una descripción del cuerpo de la amada, sino que esta aparece más cercana a un ideal platónico que a una figura tangible: «Yo sé que existo/ porque tú me imaginas./ Soy alto porque tú me crees/ alto, y limpio porque tú me miras/ con buenos ojos» (González, 2008a: 21).

Esta amada aparece también como una figura distanciada de un eje temporal referencial, al igual que de un espacio concreto. El autor generalmente hace referencia a un espacio natural, con tintes paradisíacos, del que emana una percepción subjetiva del hablante (Payeras Grau, 2009: 196), muy distinto de su poesía urbana de componente social. Podemos ver esta idea en *Áspero Mundo*, en el apartado titulado «Sonetos» (González, 2008a: 39):

Alga quisiera ser, alga enredada,
en lo más suave de tu pantorrilla.
Soplo de brisa contra tu mejilla.
Arena leve bajo tu pisada.
Agua quisiera ser, agua salada
cuando corres desnuda hacia la orilla.
Sol recortando en sombra tu sencilla
silueta virgen de recién bañada.
Todo quisiera ser, indefinido,
en torno a ti: paisaje, luz, ambiente,
gaviota, cielo, nave, vela, viento...
Caracola que acercas a tu oído,
para poder reunir, tímidamente,
con el rumor del mar, mi sentimiento.
(González, 2008a: 44)

Este tratamiento de la amada a la manera clásica, se refuerza gracias a la estructura del propio poema, un soneto. Es importante señalar el uso de este recurso, ya que en la mayoría de sus composiciones Ángel González no va a utilizar estructuras clásicas, sino que suele utilizar la silva libre impar.

No obstante, respecto al entorno urbano, Ángel González va a utilizar un tono negativo y la visión que lance sobre la ciudad va a estar determinada por una óptica pesimista e incluso escéptica. Retomando la idea de que la ciudad representa el diálogo con la fugacidad, además de ser el espacio que visibiliza la ruptura con el contrato social, la ciudad, por tanto, va a imposibilitar las relaciones amorosas como ya vimos en «Inventario de lugares propicios al amor» (González, 2008a: 199). Por otro lado este espacio también manifiesta la soledad del amante agravada en este escenario hostil como vimos en «Canción de amiga» (González, 2008a: 472). Sin embargo Ángel González va a utilizar una tercera vía, la mirada escéptica sobre el tipo de amor posible en este entorno, un amor degradado como el que aparece representado en el tema de la prostitución: «Los sábados, las prostitutas madrugan mucho para estar dispuestas» (González, 2008a: 210):

Al encender la radio - «Aída:
marcha triunfal»-,
recordaba palabras
- «Dora. Dorita, te amo»-
a la vez que intentaba

reconstruir el rostro de aquel hombre
que se fue ayer – es decir, hoy – de madrugada,
y leía distraída una moneda:
« Veinticinco pesetas.» «... por la gracia
de Dios.»
...
Por otra parte,
también se preparaba la ciudad.

En esta composición vemos que, a la par que la prostituta se prepara para atender a los clientes, también lo hace la ciudad al caer la noche, momento en que el amor corporal tiene su encuentro. Reiterando la importancia de la denuncia a este «tiempo hostil» que existía durante la represión franquista, el autor nos lo señala en el verso «veinticinco pesetas» «... por la gracia de Dios» a través de la omisión del contenido que aparecía en las monedas: «Francisco Franco, caudillo de España». Con esta omisión consciente de la información que destacábamos, Ángel González recrea el ambiente y la localización histórica:

Reproducir la Historia no consiste en reproducir hechos claves, aquellos que como mojones, contundentes y visibles, se alzan frente al colectivo [...] para reproducir de verdad la Historia, sin duda interesan mucho más otros materiales como la constatación de hechos en apariencia no tan significativos socialmente, que [...] ayudan sobremanera a mostrar los accidentes y la orografía de la existencia y, por supuesto, las atmósferas y espacios donde todo ello descansa (Acín, 2009: 158).

Dentro de esta mirada escéptica sobre el amor cabe destacar «Lecciones de buen amor» (González, 2008a: 215), incluido en el poemario *Tratado de urbanismo*. En este poema aparecen versos que ofrecen una mirada tan grotesca del amor fundado en la tradición católica como los siguientes: «tal como eran por dentro, justamente,/ con toda exactitud el uno al otro,/ pasando/ mental revista a un asco introvertido/ en la letal penumbra de las glándulas/ y a un mutuo horror basado en experiencias/ más lúcidas -no mucho más, es lógico»; además del tono escéptico, el poema alcanza un efecto cómico logrado a través de la transgresión del tema, ya que se confrontan humor e ironía (Baena; 1990: 5).

Con respecto a este tema, podemos destacar la mirada erótica, en la cual hay una preeminencia de la imagen del cuerpo amado. Observamos por ejemplo en «Soneto para cantar una ausencia» (González, 2008: 238) la siguiente descripción de la amada:

Me inclino sobre ti, endeble muro
de mis lamentaciones: roto, abierto,
hendido dique en el que me contiene.
(El subrayado es mío).

Más explícito aún, llegando a la categoría de irónico, es el poema «Canción, glosa y cuestiones» (González, 2008a: 406) con respecto a la descripción de la amada, y más concretamente al órgano sexual de la amada:

Ese lugar que tienes,
cielito lindo,
entre las piernas,
ese lugar tan íntimo
y querido,
es un lugar común.
Por lo citado y por lo concurrido.
...

En primer lugar y con respecto a la forma, observamos que el poeta juega con la forma y el ritmo del poema al servirse de una canción popular mexicana que el lector identifica fácilmente. Pero desmonta la imagen femenina de la canción original, al alterar las referencias corporales. En el poema se hace referencia al sexo de la mujer tratándola de forma burlesca e irónica, haciendo alusión a la promiscuidad de esta, al referir que el sexo de la amante es un lugar frecuentado.

Sin embargo y a pesar de esta perspectiva más o menos irónica, ambigua y escéptica, hay en Ángel González un gran poeta amoroso a la manera clásica; aparece una faceta poética en este autor que nos declara su verdadera fe en el amor, ese amor que decíamos, capaz de trascender la muerte, ya que cuando aparece esta visión desaparece por otro lado la localización temporal y espacial y se convierte el poema en un territorio inmortal. Este tipo de tratamiento se diferenciaría de la visión ya tratada en los poemas de *Áspero mundo*, en tanto que aquí no hay un interés en mostrar la relación entre la amada y el espacio natural, sino que se centra de una manera totalizadora en el sentimiento amoroso como la fuerza capaz de trascender la vida. Esta idea se ilustra en poemas como «Palabras casi olvidadas» (González, 2008a: 184):

para ti, porque tuyo es lo que pienso
-...infinito...-,
y lo será por siempre
hasta los límites donde mi fe alcanza.

Ángel González proclama esta inmortalidad en su poema «Inmortalidad de la nada» (González, 2008a: 297)

Todo lo consumado en el amor
no será nunca gesta de gusanos.

Los despojos del mar roen apenas
los ojos que jamás
porque te vieron,
jamás
se comerá la tierra al fin del todo.
Yo he devorado tú
me has devorado
en un único incendio.
Abandona cuidados:
lo que ha ardido
ya nada tiene que temer del tiempo.
(El subrayado es mío)

Vemos por tanto una modulación de la voz poética totalmente diferente, muy alejada del escepticismo o la ironía. Al contrario de esto, el poeta mantiene la fe en la continuidad del amor, en su victoria sobre la muerte, tópico que recupera a través de la reescritura de Quevedo (Díaz de Castro, 2002; 214). Y que da lugar a la actitud vitalista del poeta.

Recapitulando un poco podemos ver en este poeta que el tema amoroso tiene una gran variedad de registros que incluso parecen oponerse, ya que va desde una perspectiva idealizada a una visión erótica en la cual aparece la eminencia del amor carnal.

A continuación ahondaremos en las diferentes perspectivas que ofrece Luis García Montero de esta temática tan amplia.

Como ya venimos señalando a lo largo del estudio, ambos autores van a escribir partiendo de la noción de sujeto histórico, y buscando por ello una cercanía inmediata con su contexto. Por tanto los poemas amorosos de García Montero van a tratar temáticas de máxima actualidad, ya que como hemos visto también se trata de que el lector se identifique en el poema, para que de esta forma se establezca el diálogo con él; por ello van a aparecer temas tales como el divorcio, la importancia de la vida laboral en las relaciones amorosas, los hijos, etcétera (Chico Morales, 2003: 397).

En este autor vamos a ver en todo momento un tratamiento de la amada como una compañera cotidiana. En cuanto a las situaciones en las que se localiza esta amada, podemos resaltar la visión erótica, y la ausencia de esta, es decir, la soledad del sujeto lírico tras la separación de dicha amada, ya sea por ruptura o simplemente por motivos laborales propios de la coyuntura actual. Esta amada, al ser un sujeto enclavado en la cotidianidad, va a aparecer con elementos propios de esta situación temporal; es decir, en los parques y bares, fumando un cigarrillo, y por supuesto

«vestida con vaqueros», como gusta denominarla el propio García Montero en su artículo homónimo (García Montero, 1996: 69-76). Es preciso remarcar esto ya que no vamos a encontrar una variedad de tratamientos con respecto a la imagen de la amada, como vimos en González, sino que la imagen de la amada será una pero sometida a una variedad de situaciones amorosas. Por otra parte y como defiende el artículo citado, la imagen de esta amada va a ser en todo momento de corte realista: «La línea de tradición de un realismo que el autor ha denominado «singular» para referirse a una lírica con vocación de mostrarnos lo cotidiano y lo histórico desde los resortes de la subjetividad y lo biográfico» (Andújar Almansa, 2004:205).

Por tanto, como hemos visto a lo largo del estudio presente y como reitera el propio autor, se trata de una poesía para seres «normales» y cuyos personajes se representan como seres normalizados y «realistas». Para ejemplificar estas descripciones acerca de esta musa vestida con vaqueros, podemos remitir al poema «Mujeres» (García Montero, 2006b: 326):

Mañana de suburbio
y el autobús se acerca a la parada
Hace frío en la calle, suavemente,
casi de despertar en primavera,
de ciudad que no ha entrado
todavía en calor.
Desde mi asiento veo a las mujeres,
con los ojos de sueño y la ropa sin brillo,
en busca de su horario de trabajo.

...

Yo me bajo en la próxima, murmuras.
Me conmueve el recuerdo
de tu piel blanca y triste
y la hermandad humilde de tu noche,
la mano que dejaste
olvidada en mi mano,
al venir de la ducha,
hace sólo un momento,
mientras yo me negaba a levantarme.

...

A través de algunos de estos versos se puede constatar que esta normalidad se trata de forma desacralizada. Esta desacralización va a aparecer tanto en el amor

como en la muerte, como vimos en el poema «Inmortalidad» (García Montero, 2006b: 419). Desacralizada en tanto que el poeta ofrece una visión distanciada, que se aleja de las verdades absolutas, poniendo en duda los dogmas; sin embargo no debemos confundir desacralización con ironía o escepticismo, como hace González, sino que al contrario, a pesar de este distanciamiento subjetivo, no hay un matiz irónico:

Lo curioso de todo esto es que quien escribe, empeñado en dejarnos entrever cuánto tienen de teatral y ficticio los sentimientos transcritos en un diario poético, lo hace sin recurrir apenas a la ironía. Un recurso, no olvidemos, que ha ocupado papel relevante en otras poéticas igualmente decididas a librar a la poesía de su carácter sacralizador (Andújar Almansa, 1990: 151).

Una vez establecido el tipo de musa que aparece en la obra de García Montero, vamos a detenernos en las diferentes situaciones amorosas que ocurren en torno a esta musa; como ya se destacó estas van a ser principalmente la soledad y el erotismo.

En primer lugar nos acercaremos al tratamiento de la soledad del sujeto verbal, causada por la ausencia de la amada, situación que aparece de forma reiterada en *Diario cómplice*:

Me persiguen
los teléfonos rotos de Granada,
cuando voy a buscarte
y en las calles enteras están comunicando.

Sumergido en tu voz de caracola,
me gustaría el mar desde una boca
prendida con la mía,
saber que está tranquilo de distancia,
mientras pasan, respiran,
se repliegan
a su instinto de ausencia
los jardines

...

(García Montero, 2006b: 174)

En el poema vemos cómo esta soledad se materializa (Rodríguez, 1998: 59) a través de los elementos propios de la geografía urbana, esta soledad se traduce en melancolía en el sujeto verbal.

Por otro lado, y teniendo en cuenta los matices, vemos otra situación de soledad en *Completamente viernes*, cuyo tono diríamos que es menos angustioso. Se trata

de una separación por motivos laborales, como bien se indica a lo largo del poema «Martes y letras» (García Montero, 2006b: 373), y que pone de realce esta idea de poesía cercana a la vida, y por tanto inmediata a nuestra coyuntura actual, en la cual la vida profesional impone en muchas ocasiones la distancia en las parejas:

Un asiento sin nadie en una conferencia
tiene ojos y mira con un frío absoluto.
Sobre todo si estás al otro lado
del azul de los mapas,
separada de mí por ciudades nocturnas,
el campo de las nubes, la luz de algún navío
y costas dibujadas con espuma
y casas con piscina.

...

En la silla vacía se sienta tu recuerdo
y la imaginación del viento norte
que ahora te persigue, las calles que te miran
y los escaparates
en los que te descubres reflejada.
Yo estoy donde tú estás, pero en la vida
hay cosas que no pueden compartirse.
Por eso sigo aquí y voy contigo,
cercano y lejanísimo,
en busca de otro mundo que no es el mío,
aunque está junto a mí.

En esta temática de la soledad se ha mencionado el término melancolía; es un término que tiene una importancia capital en la poesía de García Montero, y que se va a relacionar también con la noción de erotismo, en tanto que el encuentro erótico es la unión de dos soledades. Así lo explica el propio García Montero en *Los dueños del vacío*, y a su vez esta unión implica la anulación del «yo» para entrar en la conjunción con el otro: «El sexo se convierte entonces en un erotismo que representa exceso de vida, pero supone también una violencia íntima, una anticipación de la muerte, una pérdida del control y una disolución en el otro y en lo Otro» (García Montero, 2006a: 137).

En esta idea, de corte romántico, de la unión con el otro y del orgasmo como una pequeña muerte, en tanto que es una conjunción con el Todo, supone la creencia de la pérdida del carácter singular del sujeto. Esto, a su vez, es sentido como algo trágico; de ahí que la unión erótica se experimente como una disolución del «yo» y sea vivida de forma melancólica. Sin embargo no debemos pensar que se da este mismo proceso en la poesía de García Montero; existe ciertamente un sentimiento melancólico pero vitalista a su vez, es decir, el poeta desmiente que la unión con el Otro ha de ser necesariamente negativa y denuncia que esta melancolía ha sido heredada por unos códigos culturales impuestos:

La tristeza que acompaña poéticamente al impulso erótico se explica bien en las formas de pensamiento de una sociedad que ha puesto bajo sospecha los diálogos con el Otro y con los otros, al presentar los espacios públicos de la convivencia y del lenguaje no como una posibilidad de entendimiento, sino como una condena de autoliquidación (García Montero, 2006a: 145).

Veamos este «optimismo melancólico» en uno de sus poemas «La memoria se rompe como un mástil» (García Montero, 2011: 49):

La historia de mis días
me ha hecho partidario de vivir
largas noches de amor,
y morir en naufragios repentinos.
Largas noches de amor
para beber la lluvia de los amaneceres
que dibujan un círculo con dos cuerpos en medio.
Porque todo navega hacia la plenitud,
igual que las naciones, la luna y las banderas.
La memoria después se rompe como un mástil.
Nada desaparece,
aunque todo deriva a una costa fantasma.

...

Aprender a vivir se parece al deseo

de morir en naufragios repentinos.

(El subrayado es mío)

El poeta busca por tanto un pulso diferente a esta tradición romántica. La manifestación del amor no ha de ser negativa, aunque bien es cierto que tampoco es valorada en la sociedad contemporánea fuera de lo que García Montero denuncia como homologación. Por lo tanto, es difícil encontrar un espacio donde tenga cabida

este sentimiento más allá del individualismo y de la sociedad utilitarista (García Montero 2006a: 146). De ahí que surja este sentimiento que se debate entre la melancolía y el optimismo.

5. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión podemos señalar, una vez analizadas las obras de ambos autores, las diferentes miradas con respecto al tratamiento de la figura femenina, a pesar de que ambos autores parten de premisas similares, como son el uso de la voz testimonial o en voz baja, el poema como territorio de la normalidad, etcétera. Sin embargo, vemos tratamientos muy dispares cuando se trata de la musa.

Ángel González nos presenta dos miradas muy opuestas. Por un lado aparecen la ironía y el escepticismo no solo hacia el amor, también hacia la amada, e incluso con una descripción corporal de tono burlesco, y por otro la sublimación del sentimiento amoroso y de la amada, siendo esta un personaje angelical, casi incorpóreo, puro, del que emana ante todo una trascendencia atemporal. A este respecto podemos señalar la idea de Ugalde (2002: 244) de que en Ángel González hay una multiplicidad de tonos, que incluso pueden llegar a ser contradictorios. Hay una contraposición entre el optimismo y el pesimismo, la oposición se da entre lo que es deseado, que aparece como atemporal, y la realidad en la que se vive, donde aparece la visión negativa de la fugacidad del tiempo, así como las circunstancias de la Historia. Por otra parte Labra (2003, 253) afirma que esta unión de contrarios responde a la búsqueda permanente de una síntesis entre la Historia y su biografía personal. A modo de recapitulación, en cuanto a esta idea podemos indicar, como ya se señaló, la presencia de dos ritmos históricos, uno pesimista y otro vitalista; el ritmo vitalista se localiza en el futuro, como tiempo de cambio de la realidad presente. Pero a su vez este se localiza muy a largo plazo, con lo cual deja en el sujeto una impresión de tristeza. De ahí emana el sentimiento de derrota, de toma de consciencia de avanzar de fracaso en fracaso, lo que lleva al recurso de la ironía, del humor satírico, etcétera (García Montero, 2004: 8).

Haciendo una lectura personal, y teniendo en cuenta la importancia que tienen en Ángel González la tradición literaria, en general, y la herencia machadiana, en particular, podemos ver en esta asunción de contrarios la asimilación del «escepticismo de doble filo» machadiano. Es decir, la manera dialéctica de aproximar planteamientos y nociones en principio contrapuestos, que le permitían resolver con coherencia sus propias contradicciones (Iravedra, 2008: 71).

Respecto a la musa que aparece en los poemas de García Montero, podemos decir que toma una gran importancia la descripción física y además «vestida con vaqueros», es decir, una mujer contemporánea y cotidiana. Por otra parte García Montero no va a situar a su musa en una oposición; a lo largo de su trayectoria poética la figura femenina aparece de una manera similar, y no cambia tanto su

tratamiento como la situación amorosa ante la que se nos presenta, que va desde la pasión al desamor o el recuerdo producido por su ausencia.

Lo que se pretende ilustrar con esta división no es otra cosa que la invitación a reflexionar, el porqué de las diferentes posturas de estos autores respecto al tratamiento del amor. Desde la óptica de este estudio esta diferencia radica en el tratamiento de los ejes referenciales: el tiempo y el espacio. Estos factores no solo son determinantes en el proceso amoroso, como hemos visto a lo largo del análisis, sino que de ellos depende también el desarrollo del tratamiento amoroso. El tiempo y el espacio de Ángel González son coercitivos. El tiempo es «propicio al odio» (González, 2008; 1999), por lo tanto el amor cotidiano, normalizado, no tiene cabida en su poesía, hecho que no ocurre en la poesía de García Montero, ya que el espacio público de sus poemas es un espacio «tomado por el mundo de los vivos» (García Montero, 2006c: 390), de ahí que el amor esté «regularizado», y el amor por tanto tome los parques y las plazas, incluso en algunas ocasiones los cines.

Podríamos decir que las vías que toman son diferentes en tanto que para Ángel González el amor, la amada se nos presenta como una manera de escapar de la realidad temporal vinculante, una realidad hostil, fuertemente individualista y que lleva por tanto al sujeto a la soledad: «No puedo concebir mi vida sin amor de alguna manera. Si no encontrara a nadie a quien amar, inventaría un amor. Sin amor, la vida tendría aún menos sentido. El amor te permite escapar de esa trampa tremenda que es la soledad» (citado en Rodríguez Ortega, 1985: 250).

Sin embargo, en García Montero la concepción de la amada no es tanto una vía para distanciarse de la realidad vinculante, fuertemente individualista como ya decíamos, sino que la relación se establece a través de la toma de consciencia de la soledad; frente a esta situación él propone salvar esta distancia a través de una soledad compartida: «La soledad está antes y está ahí: es el yo de nuestro tiempo. Y sin embargo que dos soledades se acepten y se acompañen es un triunfo de lo que hoy podríamos llamar amor» (Rodríguez, 2009; 266).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acín, Ramón (2009). Literatura de la vida. *Cuadernos Hispanoamericanos*, n. 709- 710, p. 155- 158.
- Andújar Almansa, José (1990). La construcción de los sentimientos en la poesía de Luis García Montero. *Trivium: revista del profesorado de enseñanzas Medias*, n. 2, p. 147- 160.
- Andújar Almansa, José (2004). La poesía de Luis García Montero: una recapitulación. *Revista Hispánica Moderna*, n. LVII, p. 183-212.
- Badía Fraga, Concepción (2005). *Siervos con sangre diferente*. Granada: Universidad de Granada, Diputación de Granada.

- Baena, Enrique (1990). Laimagen poética de la experiencia: ironía y humor en Ángel González (Sobre *Tratado de Urbanismo* [1967] y *Muestra* [1977]). *Antrophos*, n. 109, p. 4-7.
- Chico Morales, Alex y Vegue Ollero, David (2003). Luis García Montero: el poema es un territorio de encuentro. *Kafka: revista de Humanidades*, n. 2, p. 379-402.
- Díaz de Castro, Francisco J. (1998). Habitación doble. *Complicidades, Litoral*, n. 217-218, p. 72-86
- Díaz de Castro, Francisco J. (2002). Lectura de *Deixis en fantasma*. *Litoral*, n. 233, p. 206-216.
- García García, Miguel Ángel (2002). *Antología poética*. Edición y prólogo Luis García Montero. Madrid: Castalia didáctica.
- García Montero, Luís (1996). Una musa vestida con vaqueros. En: *Aguas territoriales*. Valencia: Pre-Textos, p. 69-76.
- García Montero, Luís (2002). Historia y experiencia en la poesía de Ángel González. *Litoral*, n. 233, p. 230-239.
- García Montero, Luís (2004). *Ángel González: antología poética*. Prólogo y selección de poemas. Granada: Colección Granada literaria, p. 7-26.
- García Montero, Luís (2006a). *Los dueños del vacío: la conciencia poética entre la identidad y los vínculos*. Barcelona: Tusquets.
- García Montero, Luís (2006b). *Poesía (1980-2005)*. Barcelona: Tusquets.
- García Montero, Luís (2008). *Vista cansada*. Madrid: Visor.
- García Montero, Luís (2011). *Un invierno propio*. Madrid: Visor.
- González, Ángel (2005). *La poesía y sus circunstancias*; edición y prólogo de José Luis García Martín. Barcelona: Seix Barral.
- González, Ángel (2008a). *Palabra sobre palabra*. Barcelona: Seix Barral.
- González, Ángel (2008b). *Nada Grave*. Madrid: Visor.
- Iravedra, Araceli (2008a). Una conciencia al pie de la ciudad. *Cuadernos hispanoamericanos*, n. 694, p. 140-147.
- Iravedra, Araceli (2008b). Ángel González y el pleito de la poesía. *Cuadernos Hispanoamericanos, Los complementarios*, n. 17, p. 68-83.
- Labra, Ricardo, (2002). Una lectura emocional de la poesía de Ángel Gonzáles. *Litoral*, n. 233, p. 251-259.
- Payeras Grau, María (2009) *El sueño de la realidad: poesía y poética de Ángel González*. Madrid: La Página.
- Ugalde, Sharon Keefe (2002). La sombría claridad. *Litoral*, n. 233, p. 244-250.
- Rodríguez Gómez, Juan Carlos (1998). Según sentencia del tiempo, según la curva del espacio: a propósito de la poesía de Luis García Montero. *Complicidades, Litoral*, n. 217-218, p. 59-62.

- Rodríguez Gómez, Juan Carlos (2009). Alegoría del lugar más cercano. En: Juan Carlos Abril y Xelo Candel Vila (eds.). *El romántico Ilustrado*. Sevilla: Renacimiento, p. 264-274.
- Rodríguez Ortega, Angustias M^a (1985). *La poesía de Ángel González*, Universidad de Granada, Memoria de Licenciatura.
- Rosales, José Carlos (2008). El tiempo ajeno de Ángel González. *Cuadernos Hispanoamericanos, Los complementarios*, n. 17, p. 63- 67.
- Salvador, Álvaro (2003). La palabra precisa de Ángel González. *Litoral*, n. 235, p. 288-292.
- Scarano, Laura (2002). Luis García Montero, *Poesía urbana*. Sevilla: Renacimiento.
- Scarano, Laura (2003). Los paisajes urbanos de Ángel González. *Litoral*, n. 235 p. 293-299.
- Scarano, Laura (2004a). *Luis García Montero. La escritura cómo interpelación*. Granada: Atrio.
- Scarano, Laura (2004b). *Las palabras preguntan por su casa. La poesía de Luis García Montero*. Madrid: Visor.
- Soria Olmedo, Andrés (2000). *Literatura en Granada (1898-1998), II. Poesía*. Granada: Diputación de Granada.
- Verlaine, Paul (1962). *Oevres poétiques complètes*. Paris: Gallimard.

ANEXO

Entrevista a Luis García Montero sobre «*El espacio urbano y el proceso temporal como elementos determinantes del sentimiento amoroso en Ángel González y Luis García Montero*»

Carmen Medina: En el presente trabajo trato de mostrar los diferentes registros poéticos que se dan en la poesía amorosa de Ángel González y la tuya. Teniendo en cuenta que el proceso amoroso está estrechamente vinculado en vuestra poesía con el marco en el que se inscribe, es decir, el espacio temporal y el eje espacial, eminentemente urbano. Con respecto a esto podríamos decir que debido al espacio referencial donde se localiza, la mirada que se desprende es más positiva que la que emana de la poesía de Ángel González. Aunque como tú afirmas hay en Ángel González dos ritmos históricos diferentes, uno pesimista y otro vitalista. Leyendo detenidamente sus poemas, me ha resultado que ese vitalismo se localiza generalmente en un espacio atemporal, en un futuro impreciso, alejado del presente actual, en poemas como «Empleo de la nostalgia» o «Futuro»:

Mañana he decidido ir adelante,
y avanzaré,
mañana me dispongo a estar contento,
mañana te amaré, mañana
y tarde,
mañana no será lo que Dios quiera.

Mientras que en tu poesía el optimismo se inscribe en el presente del poema, no tiene esa carga atemporal. ¿A qué podría deberse esta diferencia en vuestras poéticas?

Luis García Montero: Varias cosas me planteas. En la poesía de Ángel hay una distinción entre el porvenir y el futuro. El futuro es un mundo por el que hay que luchar, hay que imaginar y hay que construir y esa idea de futuro es optimista en la medida del compromiso político de Ángel, que cree que la Historia se puede transformar. El porvenir tiene más que ver con la realidad, su pesimismo nace de la lucidez, él veía que las cosas cambiaban poco y no era ingenuo. El porvenir para él es triste, no hay arreglo, pero no renuncia a pensar que en un futuro el ser humano sí puede cambiar. Es ese doble lenguaje del futuro y el porvenir. Este doble lenguaje tiene que ver con la época que yo reescribí en *Mañana no será lo que Dios quiera*. Le tocó un mundo donde todos los sueños se derrumbaban y el tiempo se paralizaba y no cambiaban las cosas, fue el derrumbe de la República, la Guerra Civil ganada por los militares golpistas, y una dictadura que ocupó cuarenta años de la Historia de España, entonces el porvenir de Ángel González estaba marcado en esa situación de injusticia absoluta.

Mi realidad fue distinta, yo me formé en unos años donde la dictadura se estaba acabando y donde era posible conseguir la democracia y había unas transformaciones del país que invitaban a la ilusión, por mucho que a partir de un libro que se llama *Las flores del frío*, yo tomara distancia del optimismo y viendo que los sueños se iban pudriendo por

dentro. Pero la realidad que yo he vivido históricamente es mucho más amable que la que vivió Ángel.

Otra cosa que has planteado. Yo me formé como lector de Antonio Machado, estudiante de la Universidad de Granada y discípulo de Juan Carlos Rodríguez, en la idea de que los sentimientos son históricos, en el proyecto de la otra sentimentalidad. Ya que tan histórico es un sentimiento amoroso como la manera de entender la sexualidad, como una revolución o una constitución. Todo es histórico. Y en ese sentido en mi poesía la mirada amorosa forma parte también de la mirada de la realidad, del compromiso de la realidad y de un campo de emancipación. Cuando yo empiezo a escribir hay un debate muy fuerte entre poesía social y poesía esteticista, los sociales corrían el peligro de caer en un panfleto que negara cualquier cosa que tuviera que ver con el «yo» y con la subjetividad, y los esteticistas negaban cualquier acercamiento a la realidad. Para nosotros comprender que los sentimientos amorosos eran una parte de la historia nos abrió la puerta para mantener el compromiso sin caer en el panfleto y sin renunciar a una poesía de indagación personal. En esa operación que tiene que ver con el concepto de ideología. En el abanico de las posibilidades de la poesía para mí fue fundamental encontrarme con la obra de Ángel González y Gil de Biedma porque ellos habían unido su compromiso político con la indagación moral. Más que hablar objetivamente de la realidad, indagar en la formación histórica y sus propios sentimientos y su propia subjetividad. Y ahí se sitúa mi poesía amorosa. Incluso el amor se ha convertido en un refugio para poder mantener mi compromiso en medio de la crisis de la ideología, en medio de la puesta en duda de las utopías que hay en poemas como el «Insomnio de Jovellanos» o en libros como *Las flores del frío*. La necesidad de buscar la emancipación en el terreno de la intimidad, crear espacios de libertad y de formación en las relaciones amorosas, en las relaciones sexuales ha sido una tierra firme por mucho que haya ideales y banderas que se hayan manchado de fracaso, ese compromiso a mí me ha permitido mantener cierta mirada optimista, sobre la realidad y sobre la relación con la intimidad.

C.M: Por otro lado y en relación con el proceso amoroso: en tu poesía hay una consciencia absoluta de finitud, de la vida como un proceso cerrado, es decir, la consciencia del proceso temporal como lineal, y por tanto se desprende de tus versos esta toma de consciencia de intrascendencia, en el poema «La inmortalidad»; sin embargo en la poesía de González, aunque afirma esta misma consciencia («No creo en la eternidad»), podemos matizar que sí aparece con respecto al sentimiento amoroso una esperanza de transcendencia: «No creo en la eternidad, pero si algo ha de quedar de lo que fuimos, es el amor que pasa», o en el poema «Inmortalidad de la nada»:

Todo lo consumado en el amor
no será nunca gesta de gusanos.
Los despojos del mar roen apenas
los ojos que jamás
porque te vieron,
jamás
se comerá la tierra al fin del todo.

Yo he devorado tú
me has devorado
en un único incendio.

Abandona cuidados:
lo que ha ardido
ya nada tiene que temer del tiempo.

¿Cómo identificas esta diferencia con respecto a la creencia de la trascendencia del sentimiento amoroso?

L.G.M: El tema que tú planteas tanto en la «Inmortalidad» como en los poemas de Ángel... Yo creo que hay glosas personales de una idea tradicional, de un tópico de la poesía que en España elaboró Quevedo, con su soneto «Amor constante más allá de la muerte». Entonces a mí me parece que ni Ángel ni yo, no teníamos idea de trascendencia religiosa, la historia, es historia de la vida, de los seres humanos, que somos seres mortales. En ese sentido todas nuestras ilusiones y todos nuestros deseos no van a vivir después de nuestra propia muerte, pueden quedar en los demás. En el recuerdo de los demás, en el amor de los demás. A partir de ahí, lo que creo que hay en los dos es una idea de que la dignidad no tiene por qué ir unida a la inmortalidad. Que el hecho de que seamos mortales no impide que haya zonas de plenitud, zonas de dignidad humana, y el amor tiene que ver con eso. Entonces todo lo que se vive plenamente, se justifica por sí mismo, sin necesidad de una coartada de tipo religioso o de eternidad religiosa. Yo creo que eso está en la base de mi poema «La inmortalidad», por eso digo «me basta con la vida para justificarme». Y en lo que tú me has leído de Ángel, tratado de una manera más conceptista, me parece que en el fondo es lo mismo. Hay, yo creo, algo que lo une con una historia amorosa, en el fondo siempre infeliz y de malos finales. No es ya como en el poema «La inmortalidad», la muerte no podrá quitarme el amor que yo he sentido por ti, no va a borrar la importancia de este amor. En la poesía de Ángel yo también creo que entra una conciencia temporal sobre el propio hecho del amor, he dicho el amor, porque los amores de Ángel siempre han sido desafortunados. Se ha casado un par de veces, ha tenido una historia amorosa importante, en su juventud, pero nada ha terminado bien. Ninguno de sus dos matrimonios, ni la historia de amor. Entonces también ahí está la reflexión de decir, bueno, aunque el amor pase pero la profundidad de lo que hemos sentido se justifica por sí misma. Y eso es lo que él plantea, diciendo: todo se degrada, pero como nosotros hemos tenido pasión y hemos ardido en la pasión, lo que ya se ha consumido no se puede degradar. Y eso no lo mancha el deterioro, no ya de la muerte, sino el deterioro de nuestras propias relaciones.

C. M: En cuanto a la figura de la amada, en la poesía de Ángel González observamos que hay una variedad de registros que no se da en tu imaginario femenino, es decir, que vemos en Ángel González diversos tratamientos de la musa, desde la imagen de una amada idealizada insertada en un espacio natural, de corte clásico, a la visión escéptica del amor en el ambiente urbano, donde incluso se trata el tema de la prostitución, e incluso hay un tono

burlesco en su poesía erótica. Vemos por tanto como lectores que esta figura femenina no es única, sino que el poeta recurre a diferentes visiones, que incluso llegan a oponerse entre sí; sin embargo en tu poesía la figura femenina parece tratada como única, se trata en general de una musa de «corte realista», cotidiana, con una gran presencia corporal. Y la variedad de tonos en tu poesía amorosa, no se da tanto con respecto a esta figura, sino debido a las diferentes situaciones amorosas, el encuentro, la ruptura, etcétera, en las que se localiza esta figura.

¿Estás de acuerdo con esta precisión, es decir, se trata de una musa «única» en tanto que tiene una evolución homogénea en tu obra poética, frente a la diversidad de las figuras femeninas en Ángel González?

L.G.M: Estoy de acuerdo en que en mi poesía, más que descripción de mujeres distintas, tienen más importancia las situaciones distintas. Que pueden ser las situaciones que tú planteas, relaciones coyunturales de una noche, en una experiencia concreta, en algún sitio, o relaciones a largo plazo, de una historia amorosa más profunda y más verdadera con capítulos que tienen que ver con cualquier relación de convivencia, de separaciones, reencuentros, vida cotidiana, etcétera.

Quizá en mi poesía, yo he intentado insistir en el tema del amor como una manera de reflexión sobre el carácter histórico de la propia intimidad. Eso me parece que lo hice de forma abstracta, inventándome una historia de amor en *Diario Cómplice* y después de forma concreta en otro libro que tiene relación porque quiere tener argumento a través del tiempo con sus distintos capítulos en *Completamente Viernes*. Yo intento plantear el tema de la dignidad en relación con la propia intimidad. Hay otro poema donde planteo eso que se titula «Mujeres», de *Habitaciones separadas*. Donde se cuenta un poco la relación que hay con una amiga, y acompañándola al trabajo en el autobús vemos un cartel de la mujer modelo, de la mujer virtual, de los paradigmas sexuales de la publicidad, y comparo la mujer de carne y hueso, la experiencia de carne y hueso, con las realidades virtuales y opto porque la dignidad es intentar no crear paraísos virtuales, sino dignificar la experiencia de carne y hueso. Eso de alguna manera está también en las historias de amor, parto de la base de que más que nombres concretos o personalidades concretas lo que hay es la necesidad de dignificar la experiencia en distintas situaciones con distintas mujeres, o en distintos momentos con la misma mujer.

C. M: Respecto de lo que veníamos diciendo de la musa como una figura cotidiana, de corte «realista» y también respecto de la concepción temporal en tu poesía, vemos que hay una labor de desacralización en tu poesía, en tanto que te alejas de visiones idealizadas y que te alejas de las verdades absolutas, y logras esto sin que tu visión llegue a ser irónica o escéptica. ¿Cómo logras conseguir este equilibrio?

L.G.M: Yo creo que el respeto al otro pasa por situarlo por la experiencia de carne y hueso. No intentar sublimarlo, porque eso ha resultado muy peligroso. Yo soy muy lector de Bécquer, y sé lo que significa eso de «Poesía eres tú», es decir, poesía eres tú, pero el poeta soy yo. Es decir, tu eres una diosa, es decir, no sirves para dirigir un banco, ni para trabajar, ni para meterte en política. Eres una cosa irreal. Entonces la desrealización de lo femenino es una versión embellecida de la explotación de lo femenino. Una de las estrategias

de explotación machista de lo femenino ha sido convertirla en un ideal, que lo excluya del mundo de la carne y el hueso, del mundo de la realidad. Y yo sí me he planteado, dentro de la preocupación de la intimidad y sobre la ideología y sobre la historia, me he planteado intentar no caer en el idealismo y tener muy presente el cuerpo, la materialidad, el paso del tiempo, la degradación y también la situación real de personas que no somos perfectas, que tenemos nuestros defectos y que tenemos que aprender a convivir con ello. Crear príncipes azules o divinidades significa crear estrategias de embellecimiento para la explotación.

C. M: En última instancia, me interesa hacer una pequeña reflexión sobre los diferentes matices con respecto a la noción de soledad.

En Ángel González, tomando una declaración del propio autor, accedemos a su visión de la soledad: «No puedo concebir mi vida sin amor de alguna manera, si no encontrara a nadie a quien amar, inventaría un amor. Sin amor, la vida tendría aún menos sentido. El amor te permite escapar de esa trampa tremenda que es la soledad». Vemos que el amor se corresponde con una tabla de salvación frente a una realidad terriblemente individualista. Sin embargo tu concepción amorosa parte de la toma de conciencia de esta soledad insalvable: «Yo voy sin idiomas desde mi soledad,/ y sin idiomas voy hacia la tuya». Pero que sin embargo sí se puede compartir.

¿Podríamos afirmar que es una manera de luchar contra esta sociedad individualista, más que de refugiarse de ella?

L.G.M: Tienes razón, en mi poesía y en mi manera de ser la soledad tiene un doble significado. Estoy completamente de acuerdo con Ángel en la reivindicación del amor. Yo, por ejemplo, en un par de libros de prosa, *No me cuentes tu vida* y en una colección de artículos que se llama *Una forma de resistencia*, he reivindicado mucho los cuidados, porque los cuidados son los que crean afectos, comunidad. Porque la comunidad necesita unos vínculos, y para mí el amor es eso, necesidad de cuidar, necesidad de comprender que uno necesita ser cuidado. Y yo creo que no hay comunidad, ni ilusión colectiva posible si no se parte del amor. Eso para mí es fundamental. El tema de la soledad, sí es verdad que para mí ha tenido una doble significación. La parte negativa, ver situaciones donde no se puede compartir, donde uno tiene las limitaciones, donde uno no puede dar, o donde uno no recibe. Pues ahí tiene un lado negativo, de desarticulación, de vida deshumanizada, de experiencia en las grandes ciudades, ahí las canciones de amor de *Las flores del frío*. La canción lírica para historias que no soportan un argumento minucioso porque todo está marcado por el desconocimiento, por la deshumanización y lo único que hay son sugerencias y estados de ánimo. Y hay algunas canciones que denuncian el sentimiento de la soledad generado por la sociedad moderna. Ese es un aspecto. El otro aspecto: yo he necesitado dar una visión positiva sobre la soledad. En el sentido de que la soledad puede ser también un ámbito de independencia. Como el ámbito de defensa de la propia conciencia. En una época que homologa las conciencias, donde se imponen pensamientos únicos o en una época donde hemos descubierto los peligros de las ideologías totalitarias, pues alguien siente miedo de diluir su propia conciencia en el Todo, en las ideas dominantes, en las consignas de la cultura del partido dominante; entonces es necesario defender la propia conciencia, y ahí he intentado establecer un ámbito de soledad,

en el que uno se niega a diluirse en el Todo y en el totalitarismo. Y por eso la soledad adquiere aquí un ámbito positivo. Mi referencia en este caso es Cernuda; hay un poema que se llama «El soliloquio del farero», donde se habla de una soledad solidaria. Y el farero se aísla del mundo para mantener su propia independencia, pero eso no significa distanciarse del mundo, sino que se sube a un faro, fuera del mundo, para vigilar la navegación colectiva y evitar que haya un naufragio. Con esa idea de poeta me identifico yo.

C.M: Referido a este doble lenguaje de la soledad que propones, he destacado que se ha denominado esta posición intermedia como «optimismo melancólico». De hecho en un artículo tuyo en *Los dueños del vacío* relacionas erotismo y tristeza.

L.G.M: En la literatura contemporánea me llamó mucho la atención la unión del amor con la tristeza, en muchos poemas. Y lo que yo hago en ese artículo es decir que la cultura interioriza en la intimidad los problemas sociales. En épocas donde no se cree en un contrato social feliz se escribe una poesía amorosa que no cree en la felicidad y en épocas donde se cree en la ilusión colectiva se escribe una poesía amorosa de carácter feliz. Y bueno, a mí me ha llamado mucho la atención que Bécquer, Rubén Darío, Cernuda y tantos poetas unieran amor y muerte, amor y fatalidad, y es porque escribían desde la conciencia del fracaso del contrato social moderno. Eso se interioriza culturalmente, porque claro, la relación amorosa es una reducción de la convivencia social, es una convivencia de lo privado, y cuando la convivencia social fracasa, pues fracasa el amor. A mí, me parece que no se puede optar ni por renunciar al amor, al diálogo o a la sociedad, ni por cerrar los ojos al amor, al diálogo y la sociedad, y por eso yo casi siempre estoy en una postura intermedia. De reconocer los problemas, pero seguir caminando, y participar en lo social, pero aprendiendo a quedarme solo, y defender mi soledad pero sin renunciar al mundo y a la sociedad; y por eso se crea esa mezcla que es lo que han llamado «el optimismo melancólico». Que es por una parte no renunciar al futuro y por otra parte reconocer los problemas del futuro.

C.M: Pues muchas gracias.

**Estudio comparativo de las figuras masculinas de
Edgar Allan Poe en *Eleanor* (1841) y *Morella* (1835)
a través del carácter transformador del Arquetipo
del Gran Femenino**

Marta Gómez-Moreno

Investigadora Posgraduada en Literatura y Lingüística Inglesas

Elena Hewitt

Universidad de Granada

Estudio comparativo de las figuras masculinas de Edgar Allan Poe en *Eleanor* (1841) y *Morella* (1835) a través del carácter transformador del Arquetipo del Gran Femenino

Comparative study of Edgar Allan Poe's masculine figures in the works *Eleanor* (1841) and *Morella* (1835) through the transforming character of the Great Feminine Archetype

Marta Gómez-Moreno

Investigadora Posgraduada en Literatura y Lingüística Inglesas
martagomezmoreno@gmail.com

Elena Hewitt

Universidad de Granada
ehewitt@ugr.es

Recibido: 30 de julio de 2014

Aceptado: 16 de diciembre de 2014

Resumen

La feminidad siempre ha tenido un protagonismo destacado - no sólo dentro de la vida de Edgar Allan Poe, sino también en su obra. El siguiente artículo examina el carácter transformador del arquetipo del Gran Femenino a partir de los protagonistas masculinos de las obras a tratar, con el objetivo de ahondar en cómo opera la fenomenología de la feminidad en la psique masculina.

Palabras clave: Edgar Allan Poe, Ánima, el arquetipo del Gran Femenino, el transformador.

Abstract

Femininity has always had a prominent role not only in the life of - but also in the work of Edgar Allan Poe. This paper examines the transformative-character of the Great Feminine archetype by means of the masculine protagonists in the two short stories we will focus on. The goal is to uncover how female phenomenology occurs in the masculine psyche.

Keywords: Edgar Allan Poe; Ánima; Archetype of the Great Feminine; The Transformer.

Para citar este artículo: Gómez-Moreno, Marta y Hewitt, Elena (2015). Estudio comparativo de las figuras masculinas de Edgar Allan Poe en *Eleanor* (1841) y *Morella* (1835) a través del carácter transformador del Arquetipo del Gran Femenino. *Revista de Humanidades*, n. 24, p. 45-65. ISSN 1150-5029.

Sumario: 1. Introducción. 2. Análisis y resultados. 3. Conclusiones. 4. Bibliografía citada.

1. INTRODUCCIÓN

La atmósfera opresiva de la obra de E. A. Poe siempre ha sido una característica esencial a la hora de tener en cuenta la maestría con la que el escritor estadounidense creó su obra. Pero por encima de todo, es la feminidad y la obsesión hacia ella la que ha caracterizado muchas de sus obras dedicadas exclusivamente al género femenino, siendo ejemplo de ello numerosos poemas y sonetos (observación del primer autor). Ciertamente, que en la mayoría de ellas, el papel de la mujer adquiere un protagonismo *per se*. Es por ello, que es de nuestro interés prestar una especial atención a las protagonistas de dos obras de Poe, que además dan nombre a la misma: *Eleanor* (1841) y *Morella* (1835).

Como si se tratara de un halo de oscuridad, la desdicha, la locura y la miseria han perseguido a este autor toda su vida, algo que sin duda ha salpicado también en su relación con el género opuesto. Así pues, atendiendo a las mujeres que rodearon al autor, es interesante saber y conocer cómo influenciaron éstas al autor, quedando sin duda patente en la obra del escritor. Es por ello, que *Eleanor* (1841) y *Morella* (1835) nos ayudaran a conocer de cerca esta influencia.

Tomaremos a *Eleonora* (1841) como primera obra, una obra no muy tratada entre los relatos femeninos de Poe. Nuestra atención primeramente se fijó en la cita de Raimundo Lulio que comienza el relato: “*Sub conservatione formae specificae salva Anima*” (Poe, 1841, *Eleonora*: 194). En esta primera cita, observamos la aparición de la palabra *Ánima*. Aunque en su traducción al español sea “Bajo la conservación de la forma específica, se salva el alma”, observamos como la palabra *Ánima* y *alma*, son traducidas como sinónimas, casi como el mismo concepto. En esta ocasión, la lectura apropiada de *alma*, no está enfocada a su aspecto religioso, el *ánima* es vista como el *alma*.

Como veremos más adelante, el arquetipo del *Ánima* proviene de nuestro inconsciente, y por ende de lo más hondo de nuestra mente. Al igual que el *alma*, el *ánima*, se encuentra en un lugar recóndito, y oculto y que aflora en contadas ocasiones. También todo lo que contiene el *ánima*, es al fin y al cabo lo que nuestro *alma* también contiene, así pues, todo lo que trae consigo el *ánima*, es parte de lo que somos, por mucho que queramos ocultarlo, es de nuevo el reflejo de una de las partes de nuestro ser, tan sincero y claro como el *alma*. En sus relatos, según afirma

Rivas (2009), el efecto causado por el terror es una de los aspectos más destacados de Poe. Se dejan notar las influencias como Goethe, Hoffmann o Schlegel, relata Rivas (2009). No obstante, el propio Poe afirmaba que su gusto por el terror se debía a una cuestión de índole personal. Es por ello, que nuestro estudio va dirigido en esa línea de los miedos surgidos de lo inconsciente, es decir como recogía de las propias palabras de Lenning del alma (1989: 99, citado por Rivas 2009): “Si en muchas de mis creaciones el tema principal es el miedo, yo afirmo que ese terror no viene de Alemania, sino del alma”. Esta reflexión nos hace creer que es necesario ahondar en lo inconsciente del autor, a través de las protagonistas para poder finalmente demostrar que la influencia de estas féminas es la influencia directa del arquetipo del ánima, y de alguna manera de arquetipo del Gran Femenino según recogía Neumann (2009).

El arquetipo del Ánima, de acuerdo a la metodología del psicoanálisis de Jung, nos brindará la oportunidad de estudiar a fondo la influencia del Ánima, y por ende con carácter del Gran Femenino, en las figuras masculinas de la obra, y que de alguna forma quedan a representar al mismo autor. No obstante, debemos aclarar que el carácter negativo del Ánima se considera en cuanto a la visión de la consciencia vs., inconsciente. Para el segundo, siempre y cuando se rebasen las barreras del primero ésta será algo negativo, pero no siempre es así. En el caso que nos concierne el aspecto positivo del arquetipo del Gran Femenino, no es otro sino el cambio al que insta al protagonista en su crecimiento personal, a través de todo aquello que del arquetipo del Ánima le ha transmitido. De acuerdo con la metodología de los arquetipos expuesta anteriormente, la idea de que el inconsciente salga a luz, no es otra sino la de que salga a la luz todo nuestro ser, es decir alcanzar lo que Jung (1935) denominaba la individuación. Así pues, el alma y el Ánima serían los más indicados, para con la ayuda de ambos saber en realidad quienes somos.

Según Rivas (2009), el sexo femenino y la desdicha fueron de la mano en la vida del escritor. Las figuras masculinas que formaron parte de su vida, siendo las más importantes su padre biológico así como el adoptivo, no mostraron especial interés por Poe. Es por ello que las mujeres que le rodearon: su madre biológica, la adoptiva, su tía, así como su prima, que luego sería su esposa, fueron esenciales en su vida, convirtiéndose en piezas fundamentales en los pilares emocionales. Según Rivas (2009) todas las mujeres que amó fallecieron jóvenes en los momentos clave de su vida. Su madre adoptiva, biológica, así como su esposa y prima mueren a una edad temprana, dejando al joven escritor en un estado emocional desestructurado.

Cuando la psicología llamada analítica trata “el arquetipo de la Gran Madre” (Neumann, 1956: 19), no se está refiriendo a una imagen como tal, sino a una imagen que opera en nuestra psique. Estas imágenes quedan representadas, en su simbología, en los mitos, ritos, así como en esculturas. Para entender este fenómeno producido en la psique por el arquetipo, es necesario, de acuerdo con Neumann, aclarar los procesos que operan tanto en nuestro consciente como en nuestro inconsciente. Al

mismo tiempo con ello, muestran que dejan constancia de este influjo que ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad. Así pues, esta dinámica tiene su representación en su vertiente positiva y negativa. Todo estado de ánimo que altera de alguna forma a la personalidad es debido a la influencia del arquetipo, ya sea aceptada como rechazada, así como permanezca en el inconsciente como en la consciencia.

El simbolismo del arquetipo apunta a la manera en la que éste se torna visible en imágenes psíquicas concretas que son a su vez distinguidas por la consciencia y que varían según la diferente gama de los arquetipos. Respecto al “componente material” del arquetipo, se entiende el “contenido semántico” (Neumann, 1956: 20). De este contenido, la consciencia tendrá que interpretar, es decir, cuando se dice que la imagen arquetípica proveniente de lo inconsciente se ha asimilado, se entiende por ello asimilar este componente material: “La principal manifestación de la dinámica del arquetipo consiste en su determinar de forma inconsciente, pero con arreglo a una serie de leyes e independientemente de las experiencias del individuo, el comportamiento del ser humano” (Neumann, 1956: 20).

De alguna forma, el influjo del arquetipo se deja ver en la personalidad, como en el espíritu, la persona en definitiva se encuentra a sí misma. No obstante el arquetipo en sí, no es algo que se puede intuir tan fácilmente: “El arquetipo en sí es un factor inintuible, una disposición que empieza a operar en un determinado momento del desarrollo del espíritu humano, ordenando el material consciente en figuras concretas” (Neumann, 1956: 22). También debemos añadir que los símbolos poseen un componente semántico muy importante y un componente dinámico ya que se apodera de la totalidad de la personalidad que es por ello estimulada y fascinada. Y que tratan de atraer a la consciencia, la cual trata de explicar su contenido.

De lo inconsciente surgen efectos determinantes que dé forma independiente a la forma de transmitirse, hacen posible la similitud en las experiencias y la imaginación. De aquí que se hayan extrapolado a todos los tiempos de la existencia del alma. Asimismo, la existencia de la proyección universal de ciertos procesos provenientes de la inconsciencia y que al adquirir forma mediante un objeto llegando a formar parte de la conciencia. La universalidad de esta proyección reside en la automatización del contenido de manera inconsciente ya que se trata de un contenido que aunque sea universal, no pertenece, es decir, no se puede proyectar un contenido que forma parte de lo inconsciente.

El arquetipo religioso existe en todo ser humano, bien sea, al menos, la existencia de los factores religiosos normales (arquetipos). Un ejemplo de ello expuesto por Jung (1934) podría ser el del místico suizo Niklaus von der Flüe y su visión de la divinidad como el arquetipo de la pareja de dioses de la madre real y del padre real, de la “*Syzygia*” (concepto para denominar la unión entre el Ánima y el animus). Es decir, sin saber que la Iglesia había apartado la feminidad de la Santísima Trinidad, él tiene una visión del Espíritu Santo como Sophia femenina y materna. Lo cual

se debía a que es un arquetipo y a que no tuvo presente la visión de Dios sino una imagen que ya era ‘herética’, ya que ya no formaba parte de la Santa Trinidad, por lo tanto, su inconsciente hizo su trabajo, estaba frente a una visión de naturaleza arquetípica.

De esta forma, vemos como el acto de la represión moral es de naturaleza inconsciente ya que es reprimido y no puede ser desvelado por la conciencia y de esta forma no cabría la proyección. De aquí volvemos a deducir que los arquetipos son los encargados de indicar la actividad fantaseadora produciendo paralelismos de la mitología, sea en quién sea, ya que se trata de una herencia universal.

Con el arquetipo de *Ánima*, entramos en el mundo de los dioses en el campo de la metafísica. De acuerdo con Jung, el *Ánima* tiene una primera base en el género físico, el *Ánima* puede obtener tanto un papel masculino y femenino. En cualquier cultura, se espera que el comportamiento del hombre o la mujer sigue ciertos cánones de conducta basados en su mayor parte en los diferentes roles producidos durante la reproducción y en otros detalles. Hoy en día hemos retenido muchos remanentes de estas expectativas tradicionales. De esta forma, se espera que el género femenino se comporte de una forma más calurosa y menos agresiva; de los hombres se espera fortaleza y falta de sentimentalismos. De acuerdo con Jung, debido a que nuestra naturaleza es bisexual de nacimiento, y que sólo desapareció bajo la influencia hormonal y social de volvernos machos y hembras, creía que estas expectativas significaban que sólo habíamos desarrollado la mitad de nuestro contenido real.

El *Ánima*, considerada el aspecto femenino presente en el inconsciente colectivo de los hombres se ve personificada y por lo tanto representada en lo que se denomina como fantasía erótica, definido como un ser con múltiples transformaciones, y que nos produce todo tipo de sentimientos. En ocasiones, se trata de un ser normalmente temido y de ahí que su aspecto erótico sea notable. Los sentimientos que provocan van desde la mayor de las pasiones y/o fascinaciones hasta el peor de los sentimientos de angustia siempre aderezados con sus múltiples transformaciones formados a partir una dulce ondina, hasta un súcubo o una horrible bruja. Son caracterizadas por su sabiduría oculta, incluso siendo capaces de convencernos de cosas increíbles para practicar el *Carpe Diem* - incitan a la tentación y a todos los placeres prohibidos. Dicho de otra forma, el *Ánima* es un arquetipo natural, se debe a reacciones e impulsos propios de toda lo espontáneo producido en la actividad psíquica.

Todo lo que toca el *Ánima* se vuelve, numinoso, prohibido, peligroso, mágico. El *Ánima* saca fuerzas que se encuentran inmersas en el inconsciente, la atracción que nos produce destruye inhibiciones. Lejos el erotismo propio de las ondinas, en ocasiones como ocurre en con el personaje Fausto, el *Ánima* es considerado como el ángel de la luz (psychopompos). Las representaciones magnas del *Ánima* las encarna la madre, la Reina del Cielo y la Madre Iglesia. Finalmente, no debemos olvidar la relación de estas *Ánimas* con otras mujeres, lo que puede representar la existencia del complejo de síntomas.

El Ánima o bien denominada “figura anímica” que el varón a menudo percibe en la mujer, no es más que su propia “femineidad y animicidad” (Neumann, 1956: 46) provenientes de su interior. Al mismo tiempo, tal y como la psicología analítica de Jung afirmó, está también formada por las experiencias de índole personal y por supuesto arquetípicas que el varón tiene en su concepto de lo femenino. Es interesante añadir que la separación que existe entre el arquetipo del Ánima en relación al arquetipo materno es un procedimiento que cuya expresión están intrínsecamente relacionada con la separación a su vez, del carácter transformador respecto al carácter elemental. De esta forma, encontramos que la relación entre el Ánima y el varón es equivalente a la relación entre la consciencia y el carácter transformador del Gran Femenino. Tal es así, que el Ánima se convierte en un vehículo primordial del carácter transformador.

Así pues, el “carácter anímico” (Neumann, 1956: 47) del Ánima hace que con la presencia de ésta, la personalidad se vea inducida a ponerse en marcha y así poder transformarse. No obstante, no debemos olvidar que la carga de éste arquetipo también modifica la relación con los inconsciente, o dicho de otra forma la relación entre el varón y la mujer.

El Ánima también cuenta con un carácter positivo, ya que conserva el rasgo ambivalente del arquetipo y como indicamos anteriormente, como la Gran Madre, conforma una unidad en la que conviven lo positivo y lo negativo. Ahora bien, por peligroso que sea el encuentro con ella, el Ánima nunca es terrible en la misma perspectiva que la Gran Madre. Es más, incluso en aquellas ocasiones en las que el Ánima parece ser negativa y creamos que pretende envenenar la consciencia masculina, sigue significando en todo momento la posibilidad de metamorfosearse, ya que en ella reside la probabilidad de ser abatida. Ejemplo de ello, sería las princesas cuyos acertijos han de ser adivinados matan a los que no los resuelven. Pero si algún pretendiente consigue hacerlo es para desposarse con gusto al ganador. La cuestión es que la habilidad demostrada por el vencedor les libra incluso a ellas. Dicho de otra forma: “En otras palabras, incluso el Ánima en apariencia “mortífera” contiene la potencialidad positiva del carácter transformador” (Neumann, 1956: 49). Tal es así, que de todas las figuras que constituyen lo femenino en relación a la psique masculina, ella, sin duda, es la más próxima a la consciencia y al yo. Esta representación de lo femenino aquí expuesta por Neumann se trata de una forma de explicar la interpretación de la experiencia que la mujer tiene de su propio carácter femenino, como la experiencia que el varón posee de la feminidad.

El alma (Ánima) y que no en el sentido del dogma cristiano, nos brinda las imágenes y formas que hacen posible el conocimiento de objetos. Se considera que estas imágenes han sido transmitidas por la tradición que encontró su origen en las representaciones arquetípicas, es decir, imágenes, que no físicas, son reflejo del factor anímico. En un principio, existe la distinción entre el “Gran Femenino” y el “Gran Masculino” en “arquetipo originario de lo femenino” (Neumann, 1956:

36). De aquí, destacamos la figura de la Gran Madre en la que se conforma por una serie de figuras: “madre terrible, madre bondadosa y madre ambigua” (Neumann, 1956: 36). Los elementos femeninos y también masculinos buenos constituyen la “Madre Bondadosa” (Neumann, 1956: 37), por otro lado encontramos la “Madre Terrible” en la que encontramos los partes negativas. La tercera sería la “Gran Madre” (Neumann, 1956: 36) que es negativa y positiva a la vez, ya que permite la confluencia de atributos positivos y negativos. Así pues, Neumann (1956: 39) divide la feminidad en dos tipologías: “el carácter elemental y el transformador”. El primero está relacionado con el estado matriarcal de la psique, o en su otra faceta a ese carácter donde lo maternal distingue a un estado donde la consciencia se ve devastada por el inconsciente.

Por otro lado, el carácter transformador ensalza el lado conservador, así como la parte más estática de la psique, es decir este destaca su carácter más dinámico. A esto se debe añadir que ambos caracteres, a menudo convergen, pero será al final cuando uno acabe destacando por encima del otro. Allí donde la parte central gira en torno al cambio y al desarrollo, el carácter transformador destaca; mientras que dónde predomina la subsistencia del status quo, el carácter femenino elemental impera. El contenido y el continente son a los que se les encomienda perfilar el carácter elemental de la feminidad.

A priori, el carácter transformador es inherente al carácter elemental, de igual forma que la vida es inherente a la naturaleza. Después, el primero se aparta formando su propia identidad. Así pues, las características del carácter transformador de la feminidad son protagonistas de los cambios enigmáticos que tienen lugar dentro del cuerpo de la mujer como según Neumann son la menstruación, el embarazo, dar a luz, o la capacidad de producir leche.

De acuerdo con Neumann, las figuras elementales tienden a ser estáticas y cíclicas y se inclinan a actuar fuera de su propio poder, la clasificamos con la M de maternal. El carácter elemental positivo de la feminidad desemboca en la Gran Madre (M+). Es la protectora, da refugio. Es de una belleza descomedida y con frecuencia se relaciona con los colores de la tierra y con la imaginería de la vegetación. La feminidad elemental negativa son o bien la Madre Terrible o la Vieja Bruja (M-). Agreden o devastan mediante su poder opresor. Tiende trampas, secuestra, devora, desmiembra y castra. Es repulsiva y puede tener cualidades típicas de un monstruo. A menudo se relaciona con el negro, y el rojo de la sangre, así como con la imaginería de la muerte. La feminidad ligada al carácter transformador se designa como el A de Ánima. La figura femenina del carácter transformador destaca por su juventud y es lo más parecido a un igual. Suelen ser emprendedoras y ágiles, incitadoras del cambio positivo o negativo. A menudo proceden de forma indirecta utilizando para ello el poder de otras personas o cosas.

La figura femenina positiva del carácter transformador (A+), ejemplo de ello sería la Virgen, auxilia al protagonista o bien provocándolo o bien inspirándolo a

él o a ella, sobre todo a través del sexo. Frecuentemente es asociada con colores pálidos o tonos pastel, especialmente los colores del cielo. Es inocente y natural, de una belleza etérea.

La feminidad del carácter transformador es encarnada por una Seductora, o Joven Bruja (A-). Se centra en debilitar o destruir al protagonista a través de la seducción, los hechizos negativos, o la tentación. Es asociada a colores vivos, especialmente el rojo y el negro, y es de una belleza voluptuosa y exótica.

El análisis jungiano que Moores (2006: 43) hace de otra obra de Poe mantiene que el doble: “will behave in ways that can run counter to our sense of self”¹. Mientras Harvey (1999: 65) dice sobre Poe: “Indeed his attention to problems of the self and identity, represented for instance... in the dissolution or fragmentation of the individual identity, prefigure a psychic stance which resembles that conceived by Freud and Jung”². Así pues, como afirma Stevens (1994), los arquetipos inducen al ser humano a orientar la vida, a pasarla de ciertas maneras, según los modelos provistos con anterioridad en la psique. La mayoría de estos arquetipos según Alonso (2004), están vinculados con situaciones habituales en la vida, al que podemos sumar el desarrollo interior, donde debemos prestar particular atención a los arquetipos de la individuación (el *Self*, la persona, la Sombra, el *Ánima*, y el *animus*), y que según Alonso son vistos ya sea como arquetipos, así como complejos. Es por ello que el *Ánima* y su relación con las diferentes categorías del arquetipo del Gran Femenino sería la herramienta perfecta para poder ahondar en la simbología de las dos obras escogidas de Poe.

2. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Es hora ya pues, de adentrarse en el análisis. Como primera obra tomaremos a *Eleonora* (1841), una obra no muy tratada entre los relatos femeninos de Poe:

I am come of a race noted for vigor of fancy and ardor of passion. Men have called me mad; but the question is not yet settled, whether madness is or is not the loftiest intelligence - whether much that is glorious - whether all that is profound does not spring from disease of thought – from moods of mind exalted at the expense of the general intellect. (Poe, *Eleonora*: 194)³

1. Se comportará de manera que puede correr en contra a nuestro sentido de self (todas las traducciones al español son nuestras).

2. Desde luego su atención a problemas de la personalidad y la identidad, representada por ejemplo... en la disolución o fragmentación de la identidad individual, prevén una postura psíquica que parece a la postura concebida por Freud y Jung.

3. Yo sé que vengo de una raza notada por el vigor de su fantasía y el ardor de su pasión. Algunos hombres me han llamado loco; pero la cuestión no está decidida aún, si la locura es o no es la inteligencia más altanera - si mucha de lo que es gloriosa - si todo de lo que es profundo no brota desde la enfermedad del pensamiento - desde los cambios en el ánimo de la mente que están enaltecidos a la

En este primer párrafo se empieza a ver un atisbo de la descripción del arquetipo del Ánima. Su procedencia de la imaginación y de la pasión serían dos términos relacionados con lo inconsciente. Por otro lado, todos los estados de ánimo que surgen fuera del intelecto, son interpretados como todo aquello que rompe la barrera de lo inconsciente para llegar a la consciencia. A continuación, en la siguiente cita se hace mención de los dos estados dentro de lo que según nuestra metodología llamaríamos la psique:

[...] I grant, at least, that there are two distinct conditions of my mental existence - the condition of a lucid reason, not to be disputed, and belonging to the memory of events forming the first epoch of my life - and a condition of shadow and doubt, appertaining to the present, and to the recollection of what constitutes the second great era of my being. (Poe, *Eleonora*: 194)⁴

De acuerdo con esta cita, el protagonista de la historia, haría una distinción entre lo que nosotros llamaríamos lo inconsciente y la consciencia, siendo para él, el primero y el segundo término: “[...] the condition of a lucid reason” y, por otro lado, “[...] a condition of shadow and doubt.” (Poe, *Eleonora*: 194). Como bien continúa la historia, es este estado de razón lúcida el que se presenta cuando Eleonora hace aparición en su vida, es decir, en la primera etapa de su vida. Esto quizás será confuso, pero si prestamos atención, atendemos a lo dicho por la psicología jungiana, es lo que proviene de lo inconsciente lo que dicta la verdad, y la consciencia la encargada de enmascarar lo que no queremos hacer notar, en muchas ocasiones. Es por ello que la represión ha sido una categórica necesidad para el desarrollo de la personalidad o también lo que Jung (1935: 87) lo llama “persona (personaje o máscara)” a esta envoltura.

Al hilo de lo que explicábamos referente al carácter transformador, Eleonora encajaría dentro de la proyección del arquetipo del Ánima. De acuerdo con McManus (1999), el carácter transformador está asociado con figuras o bien más jóvenes que el protagonista, o bien de la misma edad: “It was one evening at the close of the third lustrum of her life, and of the fourth of my own, that we sat, locked in each other’s embrace, beneath the serpent-like trees, and looked down within the waters of the River of Silence at our images therein” (Poe, *Eleonora*: 196)⁵.

De acuerdo con Neumann el ánima o bien denominada “figura anímica” (Neumann, 1956: 46) que el varón a menudo percibe en la mujer, no es más que su

expensa del intelecto general (Poe, *Eleonora*: 194).

4. [...] Acepto, por lo menos, que hay dos condiciones distintas de mi existencia mental - la condición de una razón lúcida, no para ser disputado, y perteneciendo a la memoria de sucesos que forman la época primera de mi vida - y una condición de sombra y duda, perteneciente al presente, y al recuerdo de lo que constituye la segunda grande era de mi existencia (Poe, *Eleonora*: 194).

5. Era una tarde al cierre del tercer lustro de su vida, y del cuarto del mío, que nos sentamos juntos cerrados el uno en el otro en un abrazo, bajo los árboles con forma de serpiente - y miramos hacia abajo dentro de las aguas del Río de Silencio a nuestros imágenes ahí reflejados.

propia “femineidad y animicidad” (Neumann, 1956: 46) provenientes de su interior. Algo que veremos reflejado en las dos obras de nuestro análisis. Al mismo tiempo, tal y como la psicología analítica de Jung afirmó, está también formada por las experiencias de índole personal y por su puesto arquetípicas que le varón tiene en su concepto de lo femenino. De esta forma, encontramos que la relación entre el ánima y el varón es equivalente a la relación entre la consciencia y el carácter transformador del Gran Femenino. Tal es así, que el ánima se convierte en un vehículo primordial del carácter transformador.

Las figuras del carácter transformador suelen ser, por norma, instigadoras de cambios positivos o negativos de forma influyente. Y obviamente esta fuerza vital, que las hace dinámicas por naturaleza, desemboca en una influencia psicológica considerable. Como se explicó anteriormente, las figuras del carácter transformador son en su aspecto físico bien distintas. En nuestro análisis relacionamos a Eleonora, en principio físicamente con el carácter transformador negativo (A-): “And, here and there, in groves about this grass, like wildernesses of dreams, sprang up fantastic trees [...] Their bark was speckled with the vivid alternate splendor of ebony and silver, and was smoother than all save the cheeks of Eleanor” (Poe, *Eleonora*: 195-196).⁶ El carácter transformador negativo (A-) suele estar relacionado con tonos vivos, además de una belleza exuberante y misteriosa.

Respecto a los ojos de Eleonora, la oscuridad de nuevo se torna ideal para describirla: “From the dim regions beyond the mountains at the upper end of our encircled domain, there crept out a narrow and deep river, brighter than all save the eyes of Eleanor” (Poe, *Eleonora*: 195)⁷. Con la muerte de Eleonora todo vuelve a encontrarse con la consciencia, con la máscara y con todo lo que rodea esa máscara que mostramos ante la sociedad: “Thus far I have faithfully said. But as I pass the barrier in Time’s path formed by the death of my beloved, and proceed with the second era of my existence, I feel that a shadow gathers over my brain, and I mistrust the perfect sanity of the record” (Poe, *Eleonora*: 198)⁸. Está descrito como si se tratara de una retirada de todo el ambiente que rodeaba esta relación con su arquetipo del Ánima (su inconsciente), describe todo lo que se fulmina con su desaparición, simbolizada en la muerte. Así pues, acallado en inconsciente, es decir, muerta Eleonora, todo lo concerniente a ella, desaparece. Veamos pues un ejemplo de la simbología que queremos exponer:

6 Y, aquí y allí, en arboledas sobre el pasto, como con los desiertos en los sueños, aparecieron árboles fantásticos [...] Su corteza estaba dibujado con manchas de lucimiento alterno vívido de ébano y la plata, y era más liso que todo excepto las mejillas de Eleonora.

7 Desde las regiones opacas más allá de las montañas al extremo superior de nuestra heredad circuida, allí salió hacia fuera un estrecho y profundo fluvial, más nítido que todo excepto los ojos de Eleonora.

8 Así hasta ahora lo he contado de forma fiel. Pero mientras paso la barrera en la trayectoria del Tiempo formado por la muerte de mi amada, y procedo con la segunda era de mi existencia, siento que una sombra se extiende sobre mi mente, y desconfío de la cordura perfecta de lo recordado.

And Life departed from our paths [...] And the golden and silver fish swam down through the gorge at the lower end of our domain and bedecked the sweet river never again. And the lulling melody that had been softer than the wind-harp of Æolus and more divine than all save the voice of Eleanor, it died little by little away, in murmurs growing lower and lower, until the stream returned, at length, utterly, into the solemnity of its original silence. (Poe, *Eleonora*: 198)⁹

Según nuestro análisis, de acuerdo con la cita anterior, podríamos determinar cierta simbología relacionada con el arquetipo que nos concierne. Para el protagonista, la vida, escrita está en mayúscula, se refiere a lo que para él fue una vida vivida de verdad, ya que cuando el encuentro con el arquetipo del Ánima es positivo, es símbolo de aprendizaje, y al morir ella todo esto ha terminado. Finalmente, con la separación de Eleonora, tras su muerte, al dejar de oír su voz, lentamente su influjo lógicamente va decreciendo: “I found myself within a strange city, where all things might have served to blot from recollection the sweet dreams I had dreamed so long in the Valley of the Many-Colored Grass.” (Poe, *Eleonora*: 199)¹⁰. Obviamente si ejercía una gran influencia en el protagonista, su partida, es de nuevo un encontronazo con la insatisfacción que produce la represión impuesta por la consciencia, y que compara con los lugares donde se hallaba con Eleonora como si fuera un estado de consciencia.

Influenciada por su Ánima como se tratara de un encantamiento, y poseído por la tentación de lo que ha quedado censurado por lo inconsciente, el arquetipo de Ánima se vuelve a presentar en su vida. De nuevo, hechizado y encolerizado por lo que ante él vertía la consciencia tras ser abandonado por Eleonora, es otra vez seducido por el encantamiento del carácter transformador de la feminidad, esta vez representado en su encuentro con Ermengarda:

What indeed was my passion for the young girl of the valley in comparison with the fervor, and the delirium, and the spirit-lifting ecstasy of adoration with which I poured out my whole soul in tears at the feet of the ethereal Ermengarde? - Oh bright was the seraph Ermengarde! and in that knowledge I had room for none other. - Oh divine was the angel Ermengarde! and as I looked down into the depths of her memorial eyes I thought only of them - and of her. (Poe, *Eleonora*: 199)¹¹

9 Y la Vida partió de nuestras trayectorias [...] Y los peces áureos y plateados nadaron hacia abajo mediante el desfiladero al extremo de nuestra heredad y no decoraron el río dulce nunca más. Y la melodía susurradora que había sido más mullida que la arpa de viento de Æolus y más presagia que todos excepto la voz de Eleonora, murió poco a poco, en murmullos llegando a ser más y más apagados, hasta que el arroyo volvió, a su longitud totalmente, en la solemnidad de su silencio original.

10 Me encontré dentro de una ciudad extraña, donde todas las cosas podrían haber servido para emborronar de mis recuerdos los sueños dulces que yo había soñado tan anhelado en el Valle de las Hierbas de Muchos Colores.

11 ¿Qué era mi pasión para la niña joven del valle en comparación con el fervor, y el delirio – y la extasia de adoración capaz de levantar el espíritu con que yo vertí hacia fuera mi alma entera en lagrimas a los pies de la etérea Ermengarda? ¡Ay nítida era el serafín Ermengarda! y con ese

Ambas protagonistas tienen como rasgo común la voz hechizadora como símbolo de la sabiduría que están transmitiendo a los protagonistas. Poe parece querer representar la fuerza de la transmisión del conocimiento que vierte el Ánima transmitiendo lo necesario a los protagonistas, como se indica en la cita anterior: “[...] the voice of Eleanor, it died little by little away, in murmurs growing lower and lower, until the stream returned, at length, utterly, into the solemnity of its original silence” (Poe, *Eleonora*: 198). En esta cita observamos como el arquetipo de la Femenidad influye, no sólo físicamente, sino también con los recursos más absurdos a priori. El tono de voz puede incluirse dentro de los componentes del carácter elemental en términos generales. Es decir, el tono de voz dulce, casi de murmullo, insinuante e incluso silencioso, llega a hipnotizar al protagonista. Incluso sin saber la intención de la figura femenina, cierto halo de misterio la hace más merecedora de la atención del protagonista masculino. Es así cuando observamos una vez más el influjo del arquetipo de la feminidad en nuestro protagonista, incluso de la manera más insólita.

Así pues, tal y como Alonso (2004) afirmaba, el Ánima está relacionado con el desarrollo interior, y con ello la individuación. Es por ello que es muy interesante citar esta última parte de la obra, donde observamos claramente que a pesar, de saberse hechizado, no tiene temor a esta transformación que le brinda ahora Ermengarda, y que ya ha aprendido con Eleonora, en la que sabe que es mejor despojarse de la máscara o persona, y adentrarse en el camino de la individuación, ahora con la ayuda de Ermengarda:

I neither wedded; - nor dreaded the curse I had invoked; and its bitterness was not visited upon me. And once - but once again in the silence of the night, there came through my lattice the soft sighs which had forsaken me; and they modelled themselves into familiar and sweet voice, saying: ‘Sleep in peace! - for the Spirit of Love reigneth and ruleth, and, in taking to thy passionate heart her who is Ermengarde, thou art absolved, for reasons which shall be made known to thee in Heaven, of thy vows unto Eleanor (Poe, *Eleonora*: 199-200)¹²

Al introducirnos en el análisis de *Morella* (1835), observamos de nuevo el arquetipo de la Gran Madre o de lo Femenino tal y como apuntaba Neumann (1956). En este caso, a priori podríamos destacar que se trata del carácter transformador de lo femenino, relacionado con figuras jóvenes o coetáneas con el protagonista.

conocimiento no tuvo lugar para ninguna otra. ¡Ay divina era el ángel Ermengarda! y mientras yo miraba hacia las profundidades de sus ojos inolvidables solo pensaba en ellos y en ella.

12 Ni me casé con; - ni temí a la maldición que yo había invocado; y su amargura no era visitada sobre mí. Y una vez - pero solo una vez más en el silencio de la noche, allí vino mediante mi trama los suspiros mullidos que me habían abandonado; y ellos se moldearon sí mismos en la voz familiar y dulce, que dijo: ‘¡Duérmete en paz! - porque el Espíritu de Amor reina y manda, y, por tomar a tu corazón apasionado la que es Ermengarda, estás absuelto, por razones que te harán conocer en el Cielo, de tus promesas hacia Eleonora.

Habitualmente, como ya hemos indicado, instigan cambio, o bien positivo (A+) o bien negativo (A-) en los protagonistas. En este caso Morella será la precursora de un cambio positivo: “[...] As I hope to live, her talents were of no common order her powers of mind were gigantic. I felt this, and, in many matters, became her pupil” (Poe, *Morella*: 10)¹³. De esta forma, se nos presenta como una figura de lo femenino en su carácter transformador positivo. Este tipo de figuras ayudan al protagonista atrayéndolo, muchas veces mediante las artes amatorias, así como otras formas de hechizo.

Además, Neumann (1956) afirma que o bien el carácter transformador de la feminidad puede ser lo más encantador, como lo más terrorífico, es por ello que en ocasiones, y según su aspecto positivo o negativo se ve representado por las más bellas náyades, como las más terribles arpías. Así pues, el encantamiento mediante la dialéctica y por ende la voz, sería una de los rasgos sobresalientes de Morella: “[...] hour after hour would I linger by her side and dwell upon the music of her voice [...]” (Poe, *Morella*: 11)¹⁴. En su forma física, a menudo, según McMannus (1999) son mujeres bellas, que atraen al protagonista, especialmente a través de la sexualidad. En sus descripciones los colores claros y tonos pastel destacan - normalmente son los colores azul y blanco. “In time, the crimson spot settled steadily upon the cheek, and the blue veins upon the pale forehead became prominent” (Poe, *Morella*: 12)¹⁵. Es por ello que, aunque sea algo tan insignificante como el color de las venas, es de destacar la particularidad de cada uno, en este caso del carácter transformador positivo (A+).

Según Jung (1934) el Ánima es un arquetipo natural, se debe a reacciones e impulsos propios de todo lo espontáneo producido en la actividad psíquica: “Morella’s erudition was profound [...] she placed before me a number of those mystical writings [...] Feeling deeply persuaded of this, I abandoned myself implicitly to the guidance of my wife, and entered with an unflinching heart into the intricacies of her studies” (Poe, *Morella*: 10)¹⁶. Tal y como hemos indicado anteriormente, según McMannus (1999) el poder de la belleza no es el único arma de estas féminas. La influencia ejercida sobre el protagonista, no es sólo a través de la sexualidad, si no también ejercen su influencia, indirectamente, mediante otros recursos, como por ejemplo, su elocuencia o su sabiduría. En esta cita, vemos claramente, como la eficacia del influjo de Morella se hace patente, a través de su cultura. Morella parece conocer ciertos escritos, intuimos que poco ortodoxos. Es ahí, pues, donde la influencia que estos escritos, recitados por Morella, llevan al protagonista a seguir perdiéndose en su

13 Como lo juro, sus talentos no eran comunes y el poder de su mente era gigante. Eso lo sentí, y en muchos asuntos llegué a ser su alumno.

14 [...] hora tras hora me quedé a su vera y me fijaba en la música de su voz [...].

15 Después de un rato, una mancha de color carmín apareció en su mejilla y las venas azules de su pálida frente llegaron a ser prominentes.

16 La erudición de Morella era profunda [...] ella puso antes de mí un número de esas escrituras místicas [...] Sintiendo hondamente persuadida de esto, yo me abandonaba implícitamente a la guía de mi esposa, y entré con un corazón fuerte en los embrollos de su estudios.

influjo. La simbología de esta cita muestra más de la eficacia del hechizo del arquetipo de la feminidad, ya que queda latente que el protagonista ha caído rendido a sus pies.

De acuerdo con Neumann (1956) el arquetipo del *Ánima* provoca sentimientos que van desde la mayor de las pasiones y/o fascinaciones hasta el peor de los sentimientos. Le engendra el valor necesario para todas aquellas aventuras del alma así como del espíritu. Provocan acción y creación en el mundo interno así como externo:

And then, when, poring over forbidden pages, I felt a forbidden spirit enkindling within me would Morella place her cold hand upon my own, and rake up from the ashes of a dead philosophy some low, singular words, whose strange meaning burned themselves in... upon my memory (Poe, *Morella*: 10)¹⁷

Es por ello que el *Ánima* al provenir de nuestro inconsciente nos llega a incomodar. Este trata de sacar a la luz todas aquellas cuestiones que tratamos de ocultar a la consciencia, y, que obviamente este *Ánima* está destapando. Por otro lado, el arquetipo de la *Sombra* estaría dentro de aquellos que conforman el paso hacia el proceso de individuación. Es decir, enfrentarse al arquetipo de la *Sombra*, nos hace aceptar todo aquello que normalmente censuramos. Una vez logrado este paso, el proceso de individuación, es el que dicho de una forma más sencilla, mediante el que encontramos el equilibrio entre nuestro inconsciente y consciencia. Por ello, alude a la sensación de sentir una sombra envolviendo de alguna forma su alma, dicho de otra forma, el arquetipo de la *Sombra* intenta abrirse camino hacia su consciencia.

La mayoría de estos arquetipos según Alonso (2004), están vinculados con situaciones habituales en la vida, al que podemos sumar el desarrollo interior, donde debemos prestar particular atención a los arquetipos de la individuación (el sí mismo, la persona, la *Sombra*, el *Ánima*, y el *animus*). Tales instintos del inconsciente conforman lo que Jung denomina una '*Sombra*' (Jung, 1964: 93) demoledora dentro de nuestra consciencia. Es más, aquellos instintos, que tendrían la habilidad de beneficiarnos, se convertirían en algo negativo, cuando se les censura. Estos pueden surgir como sentimientos negativos, en lugar de lo que eran, sentimientos positivos:

[...] Then hour after hour would I linger by her side and dwell upon the music of her voice until, at length, its melody was tainted with terror and fell like a shadow upon my soul and I grew pale, and shuddered inwardly at those too unearthly tones. (Poe, *Morella*: 11)¹⁸

17 Y entonces, cuando, leyendo con atención las páginas prohibidas yo sentí un espíritu prohibido encendiéndose dentro de mí Morella pondría su mano fría sobre mi propia mano, y rastrillar desde las cenizas de una filosofía muerta algunas palabras singulares, cuyo significado extraño quemó a sí mismo en mi memoria.

18 [...] hora tras hora me quedé a su vera y me fijaba en la música de su voz hasta que entonces

El varón tiene una “experiencia personal” (Neumann, 1956: 39) del sexo femenino. Lo que también sería una experiencia inconsciente de la feminidad, al igual que ocurría también con la mujer de los masculino. Hasta el momento hemos expuesto, aunque no ahondado, en la idea de que Morella representa el carácter transformador positivo del Gran Femenino. Así pues, según Neumann este tipo de carácter de la feminidad induce al cambio, a definitivamente transformarse.

Hemos mostrado hasta el momento cómo Morella va poseyendo al protagonista con conocimientos que incitan a una acelerada transformación. Se dan todos los factores físicos y psíquicos respecto a la influencia que ejerce Morella en el protagonista para darnos cuenta que el carácter transformador, como afirma Neumann cobra la suficiente soberanía que arrolla a éste. Entre los misterios de transformación de lo femenino, no sólo se encuentra en proceso de menstruación, sino el del embarazo: “I repeat that I am dying. But within me is a pledge of that affection” (Poe, *Morella*: 14)¹⁹. En este proceso la mujer experimenta una unión entre el carácter elemental y el transformador, en palabras de Neumann. Respecto al carácter elemental, debemos destacar en Morella, de acuerdo con lo dicho por Neumann el carácter de matriarcado y/o maternal. Como hemos dicho, el carácter transformador de lo femenino pone en proceso de cambio al varón que lo experimenta. En este caso, afirma Neumann no importan que causen repulsión o cierta atracción al varón, sentimientos que deja claros el protagonista de este cuento. “The days have never been when thou couldst love me; but her whom in life thou didst abhor, in death thou shalt adore” (Poe, *Morella*: 14)²⁰. Así pues, de la misma forma que antes hemos señalado los sentimientos de atracción que producía Morella en él, vemos ahora como incluso ella misma se da cuenta que no siempre fue así.

En la incesante proyección del carácter femenino oculto en el inconsciente de un varón, según Neumann (2009), la continuación de éste, persistirá, en esta ocasión, en la hija de Morella. No sabemos el aspecto negativo o positivo de esta nueva proyección del arquetipo del Gran Femenino, solo sabemos que éste no es otra sino la representación de la incesante relación del varón con el carácter transformador femenino, ahora en la hija de Morella. Es por ello, que la identidad demasiado perfecta a la que alude, no es otra sino la continuación de Morella, su *Ánima*:

And, hourly, grew darker these shadows of similitude, and more full, and more definite, and more perplexing, and more hideously terrible in their aspect. For that her smile was like her mother's I could bear; but then I shuddered at its too perfect *identity*. (Poe, *Morella*: 16)²¹

su melodía estaba manchada con terror y cayó como una sombra encima de mi alma y me puse pálido temblado internamente a esos tonos demasiado poco terrestres.

19 Repito que me muero. Pero dentro de mí está una prenda de ese afecto.

20 Los días nunca han sido cuando podrías haber querido amarme; pero la mujer que en la vida la has aborrecido, en la muerte la vas a adorar.

21 Y, hora por hora, llegaron a ser más oscuras estas sombras de similitud, y más llenas, y más

El cuento de Poe sería una forma de tratar la feminidad en el varón. Con Morella se destaca la relación que pude haber entre el carácter transformador femenino y la masculinidad. Morella, como su hija, es el ejemplo de la sabiduría que el Ánima puede brindar al varón. Es además la angustia que puede traer al mismo. Ciertamente es que aunque el autor no nos deja conocer muchos rasgos físicos y específicos de la segunda Morella, observamos como en la primera el aspecto es propio del carácter transformador positivo (A+) en el que según McMannus (1999) destacan los colores pastel, así como los claros.

Como Morella cumple estos requisitos físicos, de ahí que una vez podemos demostrar como efectivamente Morella se debe a este carácter del arquetipo de la feminidad: "In time, the crimson spot settled steadily upon the cheek, and the blue veins upon the pale forehead became prominent" (Poe, *Morella*: 12)²². Es destacable, como la figura de Morella, se decanta dentro del carácter transformador, el carácter transformador positivo (A+) y el negativo (A-). A lo largo de nuestro estudio, hemos podido observar, como la proyección del arquetipo actuaba a través de ella, sobre todo de una forma más psíquica. Pero tal y como hemos aportado, el aspecto físico es algo importante a tener en cuenta, ya que en la descripción que nos encontramos de Morella, observamos cómo su aspecto físico denota su carácter transformador ambivalente. Este carácter ambivalente, aunque no ha sido de destacar en Morella, a lo largo de su estudio, es quizás en la descripción de su aspecto físico, que merece cierta atención, ya que al destacar los colores propios del carácter transformador negativo, es inherente la idea de que la influencia que ejerce en el protagonista refleja ese aspecto del carácter transformador negativo, y el color rojo, lo deja latente. Por otro lado, no debemos olvidar, que el arquetipo, cuenta con esta ambivalencia debido al insólito de su finalidad. El hecho de suponer algo positivo en quién lo proyecta, puede conllevar, aunque sea por el proceso de concienciación, cierta carga negativa en ésta figura que induce la transformación.

Tal y como hemos destacado, cada tipo de carácter transformador se destaca por la presencia de unos colores a destacar en la feminidad que lo proyecta y tal es el caso también de Morella. En la descripción que el autor hace de la misma, observamos cómo los colores de ambos tipos de caracteres aparecen. De un lado, el color carmín de sus mejillas, lo que nos recuerda al carácter transformador negativo (A-) y del otro lado los tonos pasteles, propio del carácter transformador positivo (A+) y, entre los que encontramos el azul, color con el que el autor hace destacar la tonalidad de sus venas. Es así pues, cuando una vez más queda demostrado el carácter transformador, en sus lados opuestos en Morella, y que ha quedado aquí latente a través de la metodología ofrecido por el arquetipo de la Gran Madre.

definitivas, y más complicadas, y más terriblemente horribles en su aspecto. Que su sonrisa era como la de su madre yo podría sostener; pero entonces temblé a su identidad demasiado perfecta.

22 Después de un rato, una mancha de color carmín apareció en su mejilla y las venas azules de su pálida frente llegaron a ser prominentes.

3. CONCLUSIONES

Los estereotipos creados por la mitología y el folclore han hecho a la feminidad merecedora de ser catalogada de algo más que una súbdita del género masculino, justificándose las escasas relaciones de poder y sumisión de las que la masculinidad ha sido objeto. A lo largo de la historia, el sistema patriarcal ha condenado la feminidad relegando su protagonismo histórico al del carácter más negativo asumiendo por imposición el rol de la sombra, el mal o el pecado (Ortiz-Osés, 1988).

Al igual que el folclore y la mitología se hicieron cargo, con la literatura nació una figura arquetípica de feminidad que llevó, al menos en la ficción, a una metamorfosis en la identidad de la mujer frente al hombre. Esta transmisión de la imagen de la mujer en su representación figura negativa se traspasó también de la mitología a la literatura. De esta forma, se ha conseguido transmitir más aún el aspecto negativo de la feminidad a lo largo de la historia de la literatura como principal fuente de origen.

Rivas (2009) apuntó, que las figuras que Poe creaba, en la línea de lo gótico y lo grotesco, mostrarían sin duda el resurgimiento del mal, en términos de la dualidad humana. Es por ello, que estos textos ricos en encarnar el bien y el mal en la misma persona, nos dan la oportunidad de poder terminar de hilar esos pares antagónicos, a través de arquetipos como el del ánima o el Gran Femenino. Ya Rivas (2009:30) menciona la dualidad entre “mujer ángel/mujer demonio” pero desde otra perspectiva que la tipología de los arquetipos de Jung (2002) que ha ocupado nuestro estudio.

Éste ha llevado de forma exhaustiva la categorización de las características sustraídas del carácter elemental y transformador de la Gran Madre, Madre Bondadosa y Madre Terrible (Neumann, 1956) como un grupo arquetípico homogéneo visto a partir de la fenomenología de las creaciones femeninas de lo inconsciente. Sin duda, esta conexión de informaciones e interpretaciones ha aportado frescura a los estudios relacionados con la imagen de la feminidad al haber podido relacionar los conceptos de la psicología jungiana con la visión histórica de la cultura y, de sus formaciones arquetípicas.

Muchas de las figuras masculinas de Poe se ven acosadas por su propio inconsciente, quedando este reflejado en la proyección del carácter negativo del arquetipo del Gran Femenino. Este arquetipo nos ayuda a poder revelar a la consciencia, en este caso desde un punto de vista masculino, las barreras que se imponen y que la feminidad ayuda a subsanar a con su aparición.

Con Eleonora, el paso efímero del Ánima hechizará de tal forma al protagonista como para que éste no duda en caer rendido en el encantamiento. De una forma u otra, el arquetipo de la feminidad, se deja entrever en este relato dejando constancia de que el Ánima, en su expresión a través del arquetipo de la feminidad, una vez más en su ámbito negativo o positivo, hace que caigan las barreras de la consciencia para dejar pasar a todo lo que se oculta el estrato de lo inconsciente. A pesar de que Eleonora tiene los rasgos físicos propios del carácter transformador negativo (A-),

estos no llegan a ser demasiado destructivos en la vida del protagonista. El hechizo que ésta vierte sobre el protagonista queda claro, sin embargo encauzado en un aspecto positivo. Sin embargo, debemos explicar que el carácter negativo del Ánima es muy relevante en cuanto al conocimiento de la consciencia vs., inconsciente. Para el primero siempre y cuando se rebasen las barreras sean rebasadas ésta será algo negativo, pero no siempre es así. En el caso que nos concierne, la faceta positiva de ésta Ánima es el cambio al que exige al protagonista una evolución personal, a través de todo aquello que ella le ha proporcionado. En el caso de Eleonora, el protagonista añora su ausencia, así como aquello que tenía en presencia de la protagonista (inconsciente) y que nunca podrá disfrutar sin el valor que ésta, el Ánima, le proporciona. No obstante aunque le aterrice, parece que nuestro protagonista llora la ausencia de ésta porque sabe, que una vez muerta, morirá con ella todo lo que él ya no tendrá.

Con Morella, nos encontramos con una segunda parte de la primera Morella, con la idea de transmitir que el Ánima (lo inconsciente) forma parte de nuestra psique y es el algo de lo que no podemos renegar. En este caso, el protagonista acaba incomodándose con la presencia de Morella, de la misma manera que la consciencia, que sería en ambas obras el varón, se incomoda o incluso puede en ocasiones hechizarse con lo inconsciente, obviamente las dos féminas. Así, observamos cómo una vez más, lo inconsciente se puede entrever a través de la feminidad, siendo la encargada de cargar con todo aquello que acoge cierto carácter negativo. Bien sea en aras de la transformación, como en la destrucción. De esta forma, queda demostrado cómo una vez más la temática de lo femenino y lo inconsciente se entrelazan para poder ahondar en lo inconsciente colectivo, en esta ocasión, a través de la masculinidad.

La sabiduría del arquetipo del Gran Femenino en estas dos ocasiones tanto Morella como Eleonora encarnan esa parte femenina que tiene todo varón, a través del Ánima, se mostrará mediante los dotes de las dos mujeres. En esta ocasión el hechizo al que someten a los protagonistas no es otro sino a través de la sabiduría, algo también muy poderoso.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Juan, Carlos (2004). La psicología analítica de Jung y sus aportes a la psicoterapia. *Universitas Psicológica* n. 3.1. p. 55-70.
- Harvey, Ronald. C. (ed.) (1999). *The critical history of Edgar Allan Poe's The narrative of Arthur Gordon Pym: A dialogue with unreason*. v. 2131. Nueva York: Routledge.
- Jung, Carl, Gustav (1935). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Editorial Paidós, 1970.
- (1964). *El hombre y sus símbolos*. Madrid: Aguilar, 1966.

- McManus, Barbara, F (1999). Feminine Archetype. En: *Central symbolism of the female* [en línea]. College of New Rochelle. Disponible en: <http://www2.cnr.edu/home/bmcmanus/femarchstructure.html> [Consulta: 9 Sep, 2013].
- Moore, Donald J. (2006). Oh gigantic paradox: Poe's William Wilson and the Jungian Self. *The Edgar Allan Poe Review*, v. 7.1. Spring, p. 31-48.
- Neumann, Erich (1956). *La Gran Madre: una fenomenología de las creaciones femeninas de lo inconsciente*. Madrid: Trotta, 2009.
- Ortiz-Osés, Andrés (1988). *Arquetipos y sentido*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Poe, Edgar Allan (1841). "Eleanor". En: Galloway, David. *The fall of the house of Usher and other writings. Poems, tales, essays and reviews*. Londres: Penguin. 2003. p. 194-199.
- Poe, Edgar Allan (1835). "Morella", En: *Tales of the grotesque and arabesque*, vol.1, Charlottesville, VA: University of Virginia: Early American Fiction Full-text Database. 2000. p. 10-18.
- Rivas Carmona, María del Mar (2009). *Fantasías femeninas de Edgar Allan Poe: relatos y poemas*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Stevens, Anthony (1994). *Jung o la búsqueda de la identidad*. Madrid: Debate.

Análisis de las políticas gubernamentales en México sobre Paz y Educación 2013-2018

Martha Esthela Gómez Collado
Universidad Autónoma del Estado de México (México)

Análisis de las políticas gubernamentales en México sobre Paz y Educación 2013-2018

Analysis of Government Policies in Mexico on Peace and Education 2013-2018

Martha Esthela Gómez Collado

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Universidad Autónoma del Estado de México (México)

marthagomez_tutoria@yahoo.com.mx

Recibido: 01 de agosto de 2014

Aceptado: 10 de diciembre de 2014

Resumen

Derivado del análisis del Programa Nacional en *México nos mueve la paz* y del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 respecto a los temas de Paz y Educación, se observa que el gobierno mexicano tiene instrumentado aplicar políticas gubernamentales al respecto. Para ello, se realiza un estudio de tipo exploratorio en virtud de que no se cuenta con bibliografía o escritos sobre el tema que nos permitan conocer mayor información porque son del año 2013. Es por ello, que se analizan estos dos documentos oficiales que trato de relacionar sus argumentos con los elementos de Cultura de Paz y Educación para la Paz en donde se puede concluir que el Gobierno mexicano no vincula los planteamientos del Programa Nacional y del Plan Nacional de Desarrollo con los establecidos en la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas en materia de Paz y Educación.

Palabras clave: Políticas Gubernamentales, México, Paz y Educación

Abstract

Derivative analysis of the National Program on *Mexico moves us Peace* and National Development Plan 2013-2018 on the issues of Peace and Education, it appears that the Mexican government has implemented implementing government policies. For this, an exploratory study is performed considering that there is no literature or writings on the subject to enable us to know more information because they are of 2013. Therefore, these two official documents are analyzed to try to relate their arguments with elements of Culture of Peace and Peace Education in which it can be concluded that the Mexican government does not bind the approach of the national program and National Development Plan established by Resolution of the General Assembly of the United Nations for Peace and Education.

Keywords: Government Policies, Mexico, Peace and Education

Para citar este artículo: Gómez Collado, Martha Estela (2015). Análisis de las políticas gubernamentales en México sobre Paz y Educación 2013-2018. *Revista de Humanidades*, n. 24, p. 67-88. ISSN 1130-5029.

Sumario: 1. Introducción. 2. La política gubernamental sobre paz. 3. La política gubernamental en materia educativa. 4. Metodología empleada. 5. Resultados y discusión. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

Al realizar un análisis sobre las políticas gubernamentales en México respecto a los temas de Paz y Educación, cobran gran relevancia porque sabemos que el Gobierno Federal Mexicano en 2013, propuso y fueron aprobadas una serie de reformas estructurales en materia laboral, en telecomunicaciones, en competencia económica, la educativa, fiscal, financiera y la energética que tratan de dar mayor impulso y transformación al país. (Barra Nacional de Comercio, 2014).

Es por ello, que al hablar de políticas gubernamentales las entendemos como las acciones que un gobierno emprende para resolver las necesidades de la población. Algunos autores como Manuel Canto (2002: 60) las definen como los “caminos o rutas de acción pública”, por lo tanto, la política gubernamental no involucra la participación ciudadana o las decisiones de la sociedad, es únicamente una decisión del gobierno que considera oportuno aplicar para resolver conflictos o problemas de la comunidad. Un ejemplo de política gubernamental es cuando un programa se destina a solucionar una necesidad general, para este caso en estudio, es el Programa Nacional en *México nos mueve la Paz*.

En este sentido, para Manuel Canto (2002: 62) las políticas públicas “son cursos de acción tendentes a la solución de problemas públicos acotados, definidos a partir de un proceso de discusión entre actores sociales diversos y con mecanismos de participación de la sociedad”. Estos cursos de acción se vuelven acciones múltiples que apuntan a un mismo sentido, unas sirven para la realización de otras, que van enlazando y avanzando con una estrategia en común y cuentan con tres elementos, a saber: orientación normativa, relevancia social y sustento legal. Es por esta razón que no se hablará de políticas públicas en virtud de que éstas se refieren cuando el Gobierno interactúa con la sociedad para buscar soluciones en conjunto a los problemas sociales. Cuando un problema es público tiene una solución pública y se tiene una acción de gobierno. Derivado de ello, sostenemos que lo que el Gobierno Federal está implementando son simplemente políticas gubernamentales en virtud de que son propuestas de escritorio.

Hablamos de política gubernamental porque derivado del análisis de este Programa, observaremos que el Gobierno Federal elaboró el documento como estrategias normativas, atendiendo una demanda ciudadana en materia de seguridad que cuando dio inicio su administración en 2013, se pensó que simple y sencillamente con difundir sus planteamientos y buenas intenciones, el país transitaría a una situación de paz social o paz negativa (como la define Galtung) y que se reflejaría a través del discurso político diseñado por el Presidente de México. A este Programa

Nacional se le asignaron recursos públicos que solamente han sido enunciativos porque nunca se ha dado una explicación de la procedencia de este presupuesto asignado o peor aún no se conoce cómo serán evaluados o cual será el procedimiento de rendición de cuentas al cual serán sometidos.

En este sentido, al analizar la política gubernamental sobre paz se observa que los índices de todo tipo de violencia han ido en aumento a pesar del cambio de administración federal y la implementación de estrategias contenidas en el Programa en México nos mueve la paz, así como en el Plan Nacional de Desarrollo.

Respecto a la política gubernamental en materia educativa se revisarán los planteamientos contenidos en el Plan Nacional de Desarrollo para que derivado de un análisis se pueda conocer si contienen aspectos derivados de la Educación para la Paz, es decir, que estén basados en valores éticos y morales, así como si existe la profesionalización docente necesaria para aplicar estos contenidos.

2. LA POLÍTICA GUBERNAMENTAL SOBRE PAZ

En *México nos mueve la paz* es un Programa Nacional para la prevención social de la violencia y la delincuencia que el Gobierno Federal que encabeza Enrique Peña Nieto para el periodo 2013-2018, tomó como estrategia política para pretender dar respuesta a las demandas de una ciudadanía que se encuentra con índices muy altos de violencia, crimen organizado, secuestro, robo, violaciones, feminicidios y una serie de problemas relacionadas a la inseguridad y delincuencia que vive el país. Este problema de inseguridad generalizado no es nuevo, es añejo y se incrementó sustancialmente el sexenio pasado de extracción panista, que correspondió al periodo 2007-2012 y que provocó una serie de levantamientos, inconformidades y la creación de los llamados “grupos de autodefensa” surgidos ante la incompetencia de las autoridades para solucionar los conflictos y que lo único que lograron fue que se aumentará más la extorsión, vigilancia a los más indefensos, el pago de cuotas y la corrupción en todo el país aunado a un desconcierto en la gobernabilidad nacional. Ante tal escenario, la propuesta del actual gobierno priísta tiene como objetivo el

orientar las acciones a la atención de las causas, factores de riesgo y precursores de la violencia y la delincuencia, así como el fortalecimiento de los factores de protección, mediante el desarrollo de competencias ciudadanas para la prevención social, la prevención de la violencia y la delincuencia en niños, niñas, jóvenes, mujeres, víctimas de la violencia y delincuencia, población penitenciaria y sus familias, la generación de empleos y proyectos socio-productivos, intervenciones socio-humanas, fortalecimiento de capacidades institucionales (Secretaría de Gobernación, 2013).

El planteamiento de este objetivo para el 2013, a la fecha no ha dado buenos resultados, al contrario ha aumentado el índice de la violencia, la inseguridad, así

como todos los delitos y manifestaciones violentas señalados anteriormente. Según el Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C. (CIDAC) (Baz, 2013) durante la gestión de Felipe Calderón Hinojosa de 2007 a 2012, los homicidios dolosos per capita incrementaron más del 65%, los secuestros aumentaron en 250% y las extorsiones un 94%. En esa administración se pensaba que el problema más grave era el narcotráfico al cual se atacó prioritariamente el sexenio pasado. Sin embargo, un estudio realizado por el CIDAC demuestra que la percepción de los mexicanos es más impactante ante delitos como el secuestro, seguido de homicidios dolosos, de lesiones dolosas con arma blanca, extorsión, robo sin violencia a transeúntes, robo con violencia a transeúntes, robo de vehículos con violencia y robo sin violencia a vehículos (Baz, 2013: 10). La medición realizada por el CIDAC a cada estado de la república mexicana demuestra que en materia de secuestro el estado de Tamaulipas es el más afectado, en materia de homicidios dolosos y lesiones dolosas con arma blanca, Guerrero cuenta con el mayor índice, en cuanto al delito de extorsión, el estado más castigado fue Quintana Roo, mientras que el robo sin violencia a transeúntes, Aguascalientes fue la entidad más lastimada. Respecto al robo con violencia a transeúntes, Tabasco fue el más dañado. Mientras que para el delito de robo de vehículos con violencia, el Estado de México fue el más perjudicado y Baja California Norte fue la entidad con mayor índice de robo sin violencia a vehículos (Secretaría de Gobernación, 2014).

Respecto a la administración 2013-2018, la situación se torna con mayores índices de inseguridad en todo el territorio nacional, a pesar de la instrumentación del Programa *en México nos mueve la paz*, según datos reportados por el Sistema Nacional de Seguridad Pública, desde enero de 2013 hasta abril de 2014, el porcentaje de homicidios dolosos per capita incrementaron más del 4%, los secuestros aumentaron un 67% y las extorsiones un 47%. El Estado de México es el que ahora encabeza la lista como el más inseguro del país en lo que va del año 2014 con el mayor número de robos, secuestros, homicidios, y extorsiones. (Secretaría de Gobernación, 2014).

Uno de los objetivos fundamentales para el gobierno mexicano es lograr una política de Estado en esta materia para garantizar que todas las autoridades asuman y aseguren la aplicación de los derechos humanos, cuestión que al momento se encuentra sin cubrir, así como incluir las reformas realizadas al Juicio de Amparo, el de la prevención de la violencia y el de la contención del delito a través de la intervención de la policía.

3. LA POLÍTICA GUBERNAMENTAL EN MATERIA EDUCATIVA

En este sentido, la política gubernamental en el área educativa se tiene contemplado que se desarrolle a través de la Secretaría de Educación, dependencia federal que es integrante de la Comisión Intersecretarial, que dentro de sus principales objetivos y misión es la de participar en la prevención de conductas violentas en el

ámbito escolar a través de programas orientados al fortalecimiento de capacidades de niños y jóvenes y promover una cultura cívica y de paz; también la de promover el acceso a la educación en comunidades vulnerables, así como apoyar a jóvenes de escasos recursos en el acceso, permanencia y conclusión de sus estudios escolarizados.

De la misma manera que en el ámbito federal, las Entidades Federativas crearon su Comisión Interinstitucional Estatal con la finalidad de coordinar esfuerzos entre la sociedad y el gobierno para garantizar el éxito del programa. La Comisión se encuentra integrada por las siguientes Secretarías de Estado: Gobernación, Hacienda y Crédito Público, Desarrollo Social, Economía, Comunicaciones y Transportes, Educación Pública, Salud, Trabajo y Previsión Social y Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano, pero en este caso estarían integrados por los Delegados Federales, los secretarios estatales y los Presidentes Municipales beneficiarios del Programa y representantes de la sociedad civil.

En el *Plan Nacional de Desarrollo* actual, se considera que se debe buscar hacer crecer y desarrollar a todo el territorio nacional. En este sentido, propone como metas a nivel nacional: *un México en Paz, un México Incluyente, un México con Educación de Calidad, un México Próspero y un México con Responsabilidad Global* para orientar y atender cada una de las demandas ciudadanas y estar en posibilidades de lograr el crecimiento y desarrollo planeado. Para ello, el Propio PND incluye estrategias transversales para democratizar la productividad, para alcanzar un gobierno cercano a la gente y para tener una perspectiva de género en todos los programas de la Administración Pública Federal.

Se tiene contemplado también en el Plan, que México eleve su calidad educativa y para ello, la Federación cuenta con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) organismo encargado de realizar la evaluación del sistema educativo nacional con la finalidad de tomar decisiones que contribuyan a corregir y propone alternativas para mejorar la calidad en la educación. Se tiene además, considerado dar mayor impulso al deporte y a la cultural, elementos indispensables para una educación integral tanto en niños, adolescentes y adultos.

Dentro del discurso plasmado en el PND, se tiene prevista la instrumentación de políticas públicas que favorezcan y logren desarrollar el potencial humano. Para ello, pretende profesionalizar a los docentes para que a través del mérito propio puedan ingresar y ascender al servicio educativo mexicano, así como realizar evaluaciones periódicas a los docentes ya profesionalizados (a través del INEE) con la finalidad de reforzar las áreas en donde se encuentren deficiencias para subsanarlas y comprobar que se cuenta con profesionales de la educación. En las estrategias a seguir señaladas en el propio Plan, se observa que se pone mayor énfasis a la igualdad de género, a la revisión y a la actualización de planes de estudio en todos los niveles educativos.

Para desarrollar esto, la reforma educativa aprobada en 2013, tiene como objetivo elevar la calidad de la educación en México y crear un sistema de profesionalización

docente en el cual se pueda evaluar, contratar, asignar y ascender a los maestros, así como reducir la intervención del sindicato en el acceso a plazas docentes. Dicha reforma concuerda con lo estipulado en el PND.

4. METODOLOGÍA EMPLEADA

La investigación es de carácter nacional porque se realizó en México y se analizaron el programa nacional denominado en *México nos mueve la Paz* para conocer lo referente al tema de paz y el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 para saber las propuestas y estrategias tanto de paz como en materia educativa. Los anteriores son documentos oficiales que marcan las políticas gubernamentales que tratan de ser políticas públicas a seguir instrumentadas por la actual administración del Presidente Enrique Peña Nieto para desarrollarlas en el periodo señalado.

Con la finalidad de realizar este análisis, se plantearon una serie de interrogantes a las cuales se pretende dar respuesta a través del estudio, análisis y desarrollo de la investigación documental del presente artículo y ellas son, a saber:

- ¿La política gubernamental de paz propuesta que planteó el Gobierno Federal de la actual administración mexicana tiene relación con las directrices señaladas en el programa de acción sobre una Cultura de Paz establecida en la Organización de las Naciones Unidas?
- ¿La propuesta de paz es simplemente lograr en México una paz negativa dejando de lado la satisfacción de las necesidades básicas humanas?
- ¿La política gubernamental propuesta en materia educativa contemplada en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 está acorde con los planteamientos de la Educación para la Paz?
- ¿Qué políticas gubernamentales o políticas públicas necesita instrumentar el Gobierno Federal para dar respuesta y fomentar una verdadera Cultura y Educación para la Paz en México?

Para dar respuesta a las interrogantes señaladas anteriormente, se tiene contemplado partir de una hipótesis de investigación que sostiene que la instrumentación del programa nacional en *México nos mueve la paz* y el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 no tiene relación con los planteamientos de las resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas en materia de Cultura y Educación para la paz. En virtud de que el gobierno federal solamente considera como meta el garantizar una paz negativa en el país dejando a un lado los aspectos de disminución de la pobreza, marginación, exclusión y respeto a los derechos humanos a fin de reducir al máximo toda manifestación de violencia de cualquier tipo.

Por otra parte, para dar continuidad al análisis se tiene como objetivo del artículo indagar, explorar y analizar los planteamientos que establecen el programa nacional en *México nos mueve la Paz* y el Plan Nacional de Desarrollo de la actual administración a fin de encontrar y en su caso, relacionar los indicadores y variables que permitan llevar a cabo una Cultura y Educación para la Paz en México que se encuentran establecidos en el programa de acción sobre Cultura y Educación para la Paz que desarrolla la Organización de las Naciones Unidas, programa que fue aprobado en 1999.

El enfoque de la investigación responde a una metodología de tipo exploratoria en virtud de que no existe bibliografía o estudios similares anteriores que nos permitan conocer más sobre el tema en estudio. Para Hernández Sampieri (1998: 58) “los estudios exploratorios se efectúan, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes”. Es decir, cuando la literatura revela que únicamente hay guías no investigadas e ideas relacionadas con el problema de estudio. Esto se debe a que los programas señalados anteriormente se instrumentaron hace 18 meses aproximadamente y están desarrollándose. Se tendría que realizar una evaluación de estos programas una vez que concluya la administración 2013-2018 con la finalidad de evaluar si tuvieron éxito o fracasaron estos planteamientos. Es por ello, que se avocará a la búsqueda y análisis de políticas gubernamentales que nos permitan comprobar o disentir la hipótesis planteada a través del estudio del Programa Nacional en *México nos mueve la Paz* y del Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, así como realizar un análisis descriptivo de los documentos oficiales que presentó el Gobierno Federal para llevarlo a cabo este periodo gubernamental.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Análisis de la política gubernamental en materia de paz.

La política gubernamental en materia de paz solamente ha quedado en el discurso y en documentos oficiales, la intención de abatir estos índices de inseguridad y delincuencia no ha sido suficiente en virtud de que el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Gobernación ha difundido diversas estrategias, por ejemplo; en enero de 2014 nombró a Alfredo Castillo como Comisionado para rescatar al estado de Michoacán a fin de encargarse de coordinar acciones tendientes a recuperar la paz en esa entidad. Para el caso del estado de Tamaulipas, el Secretario de Gobernación presentó en mayo de 2014, una estrategia de seguridad para restablecer las condiciones de paz y bienestar y para lograr esto se dividió en cuatro zonas al estado para aplicar la estrategia. Los esfuerzos de este gobierno aún no han dado los resultados esperados y es por ello que revisando el programa *en México nos mueve la paz*, se tiene considerado dar cumplimiento al objetivo de la actual administración

en materia de prevención de la violencia y delincuencia. Para ello, el Gobierno Federal ha establecido ejes rectores por los cuales tiene considerado llevar a cabo este objetivo y entre ellos tenemos: *seguridad ciudadana y prevención integral* que tiene contemplado realizar diagnósticos, capacitar a servidores públicos, brindar capacitación en temas de prevención a las comunidades, realizar investigación y estudios en temas específicos, para ello tiene asignado un monto de \$243 millones de pesos (Secretaría de Gobernación, 2013).

La idea del gobierno mexicano es tener una paz negativa, como lo menciona Johan Galtung (1985) que es la ausencia de violencia directa o de guerra, es decir, mientras no existan manifestaciones violentas en el país, se consideraría que cumple con el objetivo de tener un México en paz. Sin embargo, esto sabemos que no es cierto, porque para lograr este objetivo, es necesaria la paz positiva que representa la ausencia de violencia más la integración de la sociedad humana, esto es, crear paz estable a largo plazo para poder desarrollar políticas públicas tendientes a satisfacer las necesidades básicas humanas (Galtung, 1985: 29) a través de la erradicación o disminución de pobreza, la marginación y la exclusión, tener un trato digno e igualitario entre los ciudadanos basado en los derechos humanos, satisfaciendo las necesidades de bienestar y salud en todo el país.

Asimismo, se tiene considerado otro eje rector llamado *juventudes* que pretende desarrollarlo a través de la capacitación para el trabajo, formación de brigadas juveniles, intervenciones lideradas por jóvenes y proyectos, que cuenta con un presupuesto programado de \$383 millones de pesos. Mientras que para el eje rector denominado *mujeres* pretende llevar a cabo reuniones psicosociales de prevención de violencia intrafamiliar, creación de albergues para hombres generadores de violencia, proyectos socioproductivos, capacitación en oficios no tradicionales y para cumplir con esta meta, tiene asignado una cantidad de \$185 millones de pesos. Para el eje sobre *grupos en condiciones de vulnerabilidad*, se tiene contemplado realizar intervención psicosocial, proyectos con migrantes, apoyos para promover la permanencia escolar, intervención en problemas de aprendizaje, aquí el presupuesto destinado asciende a los \$196 millones de pesos. Sin embargo, aún no se han difundido ningún resultado de la aplicación de este Programa y de los recursos.

En cuanto al eje sobre *convivencia, cohesión comunitaria y participación ciudadana*, se incluyen aspectos como la formación y capacitación de redes comunitarias, promotores ciudadanos, actividades culturales, campamento de liderazgo infantil y juvenil, proyectos de rescate de tradiciones y se tiene contemplado ejercer un monto de \$374 millones de pesos. Respeto al eje sobre *cultura ciudadana y cultura de la legalidad* se contempla realizar talleres de difusión y reconocimiento de los derechos, proyectos de prevención de accidentes viales, campaña de promoción y práctica de valores cívicos, proyectos de policía de proximidad y relación de la policía con la comunidad, para ello se tiene aprobada una cantidad de \$92 millones de pesos (Secretaría de Gobernación, 2013).

Respecto al eje *Cultura de paz*, el Programa Nacional tiene considerado llevar a cabo campañas de desarme y de canje de juguetes bélicos, ferias por la paz, mediación escolar, mediación comunitaria y resolución pacífica de conflictos, estas actividades tienen un presupuesto asignado de \$94 millones de pesos. Dentro de estas acciones, el canjear juguetes bélicos no es tan significativo porque no se concientia al infante de que cambie su perspectiva sobre las armas, únicamente se realiza la acción pero la idea bélica sigue en la mente de los niños. Respecto a las ferias de paz considero que no se tiene la idea clara de lo que podría abordarse en esta estrategia, porque se deja muy en el aire la idea. Se tiene planeada la mediación escolar, comunitaria y la resolución pacífica de conflictos sin ninguna base que permita definir cómo van a llevar a cabo esta estrategia gubernamental.

Asimismo, se puede observar que no se define a “la cultura de paz como expresión de las prácticas surgidas de aprender a pensar y actuar de otra manera, permitiendo un desarrollo equilibrado y armónico de las personas y las sociedades consigo mismo, con los demás y con el entorno natural” (Tuvilla, 2004: 399). En la que incluya la satisfacción de necesidades básicas destinadas a suprimir las desigualdades, a promover la tolerancia y el diálogo entre culturas, a dirigirse a una democracia encaminada hacia un sistema de gobierno mundial, a promover un desarrollo humano estable y perdurable. Además, la paz podría concebirse como “el mayor grado de bienestar o satisfacción de necesidades” (Muñoz, 2004: 30) y no se tiene considerado en el programa este tipo de acciones.

Por su parte, la Asamblea de las Naciones Unidas el 6 de octubre de 1999 definió en su artículo primero a la Cultura de Paz como

el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida de la persona humana, a su dignidad y a todos los derechos humanos, el rechazo de la violencia en todas sus formas o manifestaciones la adhesión a todos los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad, así como a la comprensión de los pueblos, grupos y personas (Naciones Unidas, 1999).

El poder incorporar estos principios universales es un proceso lento, gradual y acorde a las necesidades de una sociedad que puede y debe realizarse a través de la educación y este tendría que iniciar desde el preescolar y continuar trabajando todos los niveles educativos incluyendo el superior y el postgrado.

En cuanto al eje sobre *urbanismo social y acupuntura socio-urbana*, el Programa Nacional pretende, la recuperación de espacios públicos, rehabilitación de espacios deportivos y culturales, proyectos de movilidad segura, rehabilitación de rutas y corredores seguros, proyectos de mejoramiento del entorno urbano y para ello se tiene destinado un presupuesto de \$680 millones de pesos (Secretaría de Gobernación, 2013).

El programa en *México nos mueve la paz* tiene implementadas estrategias de alcance nacional enfocadas a la prevención de la violencia en el entorno escolar,

familiar, de género y en el noviazgo, así como la prevención de las adicciones desde la perspectiva de la salud pública, detección e intervención temprana de problemas de aprendizaje y conductuales.

Bajo este contexto, se instaló la Comisión Intersecretarial para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, con el objeto de coordinar a las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal en el diseño y ejecución de políticas, programas y acciones en la materia. Con la creación de esta Comisión se tiene la idea de que habrá mayor seguridad pública y que ésta reducirá al máximo todo tipo de violencia y surge el idealismo de crear un ambiente de paz social y tranquilidad para el bien de la sociedad. La seguridad no puede alcanzarse con estrategias y acciones aisladas de la autoridad porque requiere de la articulación y coordinación de todos los órganos que intervienen en los tres ámbitos de gobierno, con lo cual al sumarse instituciones encargadas de la educación, salud, desarrollo social, así como la sociedad civil se podrá hacer frente a este problema que aqueja a la sociedad mexicana. Y no pretender solamente lograr una paz negativa, sino tender hacia una paz positiva que logre la satisfacción de las necesidades básicas de la sociedad.

Las instituciones de seguridad del país deben garantizar la integridad física de la población. Ya que si las instituciones no lo hacen se estará nuevamente en un ambiente de ingobernabilidad, de miedo, de frustración ante delincuentes, sicarios y demás grupos delincuenciales que lamentablemente existe en el país. En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se establece la exigencia de avanzar en aspectos democráticos, de gobernabilidad y de seguridad a través del diálogo, llegar a acuerdos con actores políticos y sociales, fomentar la formación de ciudadanía y corresponsabilidad social, el respeto y la protección de los derechos humanos, evitar la violencia de género, el combate a la corrupción y el fomento de una mayor rendición de cuentas, todo ello orientado a la transición de la democracia. La prioridad que deberían tener las autoridades en materia de seguridad pública, sería el disminuir todos los tipos de delitos y disminuir los factores de riesgo asociados a la criminalidad, mejorar las condiciones de vida para inhibir las causas del delito y la violencia, así como formar policías realmente capacitados.

5.2. Acciones en materia de impartición de justicia.

Para dar cumplimiento a los objetivos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) está realizando acciones de capacitación, difusión y formación de los jueces federales. Estas acciones se traducen en reformas en materia de Derechos Humanos y la creación de una nueva Ley de Amparo y que represente un cambio de fondo en la impartición de justicia en beneficio de la sociedad. Además, en entrevista el coordinador de Derechos Humanos y Asesor de la Presidencia de la Corte, Carlos Pérez Vázquez comenta que el proyecto tiene que difundirse entre jueces y magistrados locales sobre

los contenidos de la nueva ley y las obligaciones que impone la nueva legislación en materia de juicio electrónico y juicio en línea (Milenio, 2013).

La Suprema Corte de Justicia de la Nación, la Secretaría de Relaciones Exteriores y el Consejo de la Judicatura del Poder de Justicia de la Federación iniciaron el 25 de septiembre de 2011 la capacitación a todos los jueces y magistrados de la nación a fin de adecuarlo a las reformas recientes en materia de Derechos Humanos y Juicio de Amparo. Esto es resultado de las sentencias emitidas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, afirmó Juan Silva Meza, Ministro Presidente de la SCJN (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2011). Informó también que en el Seminario participaron 70 ponentes entre Ministros de la SCJN, Consejeros de la Judicatura Federal, Titulares de Derechos Humanos de la Cancillería y de la Secretaría de Gobernación, miembros de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, del Instituto de Investigaciones jurídicas de la UNAM, del Instituto de Políticas Públicas del Mercosur, de la FLACSO y del Tribunal Electoral del PJF, asistiendo un total de 1800 jueces y magistrados del Poder Judicial de la Federación (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2011).

Ante este escenario, el gobierno federal inicio en el mes de abril de 2014, una serie de cursos de capacitación en el Distrito Federal en materia de secuestro. Para ello, empezaron estos cursos 13 jueces de primera instancia del Estado de México en materia de secuestro. En virtud de la tendencia que existe en este Estado en el incremento de todo tipo de violencia. El curso tuvo una duración de 280 horas durante casi dos meses y se impartió conjuntamente con la Coordinación Nacional Anti Secuestro y tuvo como finalidad “contar con jueces especializados para atender el delito de secuestro, esta acción ubica seguramente el Poder Judicial del Estado de México como la primera entidad que contará con un cuerpo especializado de jueces en la materia” (Villanueva, 2014).

El Presidente del Tribunal Superior de Justicia, Baruch Delgado subrayó que se tiene programados cursos de formación de manera anual en la Escuela Judicial, así como efectuar concursos de oposición para la designación de jueces y una capacitación constante y actualización de recursos humanos individuales y de conjunto con otras instancias de la Procuraduría General de Justicia del Estado de México, la Secretaría de Seguridad Ciudadana, entre otras. Al momento, se cuenta con 22 jueces de control y de juicio oral adscritos al distrito judicial de Toluca y se mantiene el convenio con la PGJEM y el poder judicial para la solicitud y respuesta de cateos vía electrónica que permitan una mayor agilidad entre las comunicaciones procesales entre el órgano jurisdiccional y el Ministerio Público (Milenio, 2014). Las acciones en materia de impartición de justicia no deben quedarse solamente en capacitación de jueces y magistrados o de incrementar anualmente el presupuesto asignado para ejercer su función sino de impartir realmente justicia y equidad a los ciudadanos para garantizar la gobernabilidad, el estado de derecho y el respeto a los derechos humanos en todo el país.

5.3. Análisis de la política gubernamental en materia de Educación.

Por otra parte, la política gubernamental en materia educativa muestra la necesidad de fortalecer el capital humano en el sistema educativo para que tenga una perspectiva integral de las necesidades, fortalezas y debilidades a fin de atender cada una de ellas y realizar los ajustes pertinentes. Se aprecia la necesidad de promover el trabajo en equipo, el resolver, gestionar y transformar los conflictos (Galtung, 2004), desarrollar e impulsar el uso y aplicación de nueva tecnologías de información y comunicación a favor de elevar la calidad educativa en todos los niveles.

Derivado del diagnóstico general de la situación mexicana, el gobierno federal tiene que instrumentar estrategias que le permitan capitalizar el potencial humano con el que cuenta para evitar fugas de cerebros (que así se le llama coloquialmente) porque son mucho más reconocidos y remunerados económicamente en el extranjero, que en el propio país, para encontrar una mejor calidad de vida. En este sentido, la educación tendrá que estar en estrecha vinculación con la investigación y desarrollo de la vida productiva del país.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se plantea también el reto de que México tenga una sociedad del conocimiento dinámica y fortalecida. Se contempla la necesidad de promover políticas públicas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades necesarias para desarrollar un aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, el Informe de la UNESCO presidido por Delors, se enumeran cuatro pilares fundamentales de la educación y estos son: *Aprender a conocer* (aprender a aprender), *aprender a hacer* (aprender a poner en práctica el conocimiento), *aprender a vivir juntos* (aprender a transformar los conflictos de manera pacífica; fomentar el conocimiento de los demás, ser tolerantes y educarnos en la convivencia para ser realmente humanos) y *aprender a ser* (fomentar el desarrollo global e integral de cada persona como autónoma, libre y comprometida con el bienestar de la comunidad). En los planteamientos establecidos en el informe de Delors, se puede demostrar que la política gubernamental en materia educativa no contiene ninguno de estos principios, reduciéndose solamente al discurso político pero con mayor sustento académico.

Con el objeto de lograr un máximo potencial en materia educativa, además de las cinco metas nacionales señaladas anteriormente, el gobierno federal instrumentó tres estrategias transversales en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, a saber: pretende instruir a todas las dependencias de la Administración para que coordine todos los Programas Sectoriales, Institucionales, Regionales y Especiales en torno a conceptos tales como: Democratizar la productividad, un gobierno cercano al ciudadano y moderno, así como tomar en cuenta la perspectiva de género. Estas acciones las tienen que desarrollar permanentemente el gobierno mexicano para que logre cristalizar y avanzar en los aspectos de igualdad de género, ser más productivo y escuchar a su comunidad. Mientras que en la Constitución se enmarca un pacto

social en el que los ciudadanos otorgan el ejercicio de la autoridad al gobierno, para que éste haga cumplir la ley, regido por los principios de legalidad, objetividad, eficacia, eficiencia, profesionalismo, honradez y respeto a los derechos humanos.

Desde esta perspectiva y de acuerdo con Tuvilla (2004), la sociedad demanda reformas estructurales que incluyan ejes transversales enfocados a construir una fuerza curricular y moral positiva que posibilite acciones de mejora en el presente para beneficio de un futuro. La promoción de nuevos contenidos curriculares con base en valores, actitudes, normas y concepciones éticas sobre el mundo y su integración en los planes y programas de estudio, es decir, que estén basados en la construcción de una Cultura de paz porque requiere cambios profundos en el sistema educativo ya que involucra aspectos como ajustes en las estructuras organizacionales, la formación y capacitación de docentes, de materiales didácticos y fundamentalmente en la mentalidad de autoridades, docentes, alumnos y padres de familia. “Los temas transversales introducen nuevos contenidos en el currículo, pero sobre todo reformulan y reintegran los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinar” (Jares, 1999: 140). Estos deben estar presentes en el trabajo cotidiano de todo el equipo docente. En este sentido, los temas transversales hacen referencia fundamentalmente a valores y actitudes, también presuponen contenidos de tipo conceptual y de procedimientos, existiendo entre ellos una estrecha relación. Son también, conflictivos resultado de su configuración interna con relación a los valores sociales. Los temas transversales en el contexto de la educación se enfocan al desarrollo integral de la personalidad de los alumnos resaltando la educación en valores morales, éticos y cívicos que conduzca a un cambio favorable en la actitud del estudiante, orientado en principios de convivencia, tolerancia, formación de la conciencia personal. Elementos que no son considerados en el Plan Nacional de Desarrollo en estudio.

Para que exista en México una educación de calidad es fundamental que desarrollar las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros como lo afirma Xesús R. Jares. Se señala también la importancia de dar atención prioritaria a la niñez y juventud y aprovechar la capacidad intelectual de la población. Además, se propone implementar políticas públicas que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos, fortalezcan la articulación entre niveles educativos y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad. Como lo afirma Paulo Freire “si la educación no transforma a la sociedad, la sociedad tampoco cambiará sin ella” (Freire, 2012: 83).

Es por ello que el PND en este rubro, tiene contemplado apoyar a la juventud para que dé respuesta a un nuevo ambiente laboral donde las oportunidades de trabajo no sólo se busquen, sino que en ocasiones se tengan que inventar ante las

circunstancias de los mercados laborales y la rápida transformación económica. Por tanto, es fundamental fortalecer la vinculación entre la educación, la investigación y el sector productivo.

Desde la perspectiva de contar con educación de calidad, ésta se podría lograr con base en la cultura y el deporte. Porque la cultura ayuda a la formación de una ciudadanía capaz de desarrollar plenamente su potencial intelectual. Mientras que el deporte es esencial para contar con una sociedad saludable.

Es imprescindible realizar una revisión profunda de las políticas gubernamentales educativas y de la organización del sistema educativo nacional, en virtud de que la educación es un proceso permanente de búsqueda esperanzadora como lo señala Paulo Freire (2012, 114). Es necesario además, impulsar un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización a través de vincular los procesos de formación inicial y selección de los docentes. La principal vía para mejorar la calidad de la educación básica destaca en la necesidad de contar con maestros, directores y supervisores mejor capacitados, esto es, profesionalizados para que el propio sistema educativo eleve su nivel académico.

Para la creación de verdaderos ambientes de aprendizaje, es recomendable impulsar procesos continuos de innovación educativa, en donde existan espacios educativos dignos y con acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Asimismo, para lograr una mejor educación es fundamental optimizar la infraestructura, los servicios básicos y el equipamiento de las escuelas.

Se destaca también el incremento de situaciones de violencia grupal, institucional y contextual en las escuelas (fenómeno también conocido como *bullying*) que afectan los procesos de convivencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En respuesta a la preocupación de la sociedad por esta problemática que se vive en las escuelas de todo el país diferentes ciudades mexicanas están empezando a desarrollar programas contra el *bullying* y lograr ambientes realmente seguros y de sana convivencia. Es por ello, que se necesita colaborar entre las comunidades escolares, académicas y la sociedad, para tratar la violencia mediante acciones integrales, principalmente bajo un enfoque preventivo.

Para el caso del Estado de México, se observa según este análisis que es la entidad con mayor índice de violencia en el país, en el año 2013 se instrumentó un programa sectorial denominado “*Programa de valores por una convivencia escolar armónica*” con la finalidad de contar con una educación de vanguardia, así como para prevenir y combatir el *bullying* en todos los niveles educativos iniciando en primarias y secundarias de todo el Estado. Además de fomentar la capacitación docente, implementar campañas informativas, y generar ambientes de convivencia escolar armónica sin dejar de lado el fortalecimiento de valores, el reconocimiento de los derechos humanos, la diversidad cultural y el estado de derecho. Este programa

está estructurado por 5 redes, cada una con distintas estrategias y líneas de operación, enfocadas al fortalecimiento y mejora del mismo programa.

Por lo tanto, ésta encomienda no solamente es tarea de los docentes, en ella deben participar, medios de comunicación, organizaciones no gubernamentales, la sociedad en general, dependencias de gobierno como la CNDH, programas de inclusión social, autoridades locales, estatales y nacionales, sin dejar de lado a gente experta en temas de tal índole. (Gobierno del Estado de México, 2013). Respecto a este caso, la instrumentación de este programa está basada en la filosofía de Cultura y Educación para la Paz en virtud de que la elaboración del programa, capacitación de docentes y evaluación del mismo se encuentra a cargo de un grupo de profesionales nacionales y extranjeros formados en los estudios para la paz y el desarrollo que siguen las directrices contenidas en la Asamblea General de la Naciones Unidas en la materia. Lo deseable es que este programa se conozca e implemente en todos los estados de la república.

El postgrado representa el nivel más alto del sistema educativo y constituye la vía principal para la formación de los profesionales altamente especializados que requieren las industrias, empresas, la ciencia, la tecnología, la cultura, el arte, la medicina y el servicio público, entre otros. Finalmente, se requiere consolidar la continuidad y disponibilidad de los apoyos necesarios para que los investigadores en México puedan establecer compromisos en plazos adecuados para abordar problemas científicos y tecnológicos relevantes, permitiéndoles situarse en la frontera del conocimiento y la innovación, y que compitan en ámbitos internacionales.

5.3. Aportaciones de la Educación para la Paz.

Para realizar una comparación de indicadores y variables en materia educativa es imprescindible conocer la definición de Educación para la Paz que elabora Xesús Jares (1999 y 2004) y que dicho esquema se basa conceptualmente a través de lo crítico–conflictual–no violento y se fundamenta en dos conceptos básicos: *la paz positiva* y la perspectiva *creativa del conflicto*. Bajo estos dos argumentos se desarrolla lo más característico y representativo que ayuda a comprender mejor los elementos, la perspectiva y el enfoque en el que trabaja Xesús R. Jares. Desde este punto de partida, Jares ubica a la Educación para la paz en el paradigma sociocrítico integrando determinados aspectos y propuestas del enfoque interpretativo. Bajo estos criterios, la define como

un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia. (Jares, 1999: 124 y 2004: 31).

Para ello se tiene los principios de la Educación para la paz, que son los siguientes:

- *Es una forma particular de educación en valores.* Educar para la paz supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc. Al mismo tiempo que se cuestionan los antivalores a la Cultura de paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia y la insolidaridad, el conformismo, entre otros.
- *Es una educación desde y para la acción.* La Educación para la paz es activa y práctica. Es necesario reflexionar sobre nuestros comportamientos, actitudes y compromisos, sabiendo que cuanto más corta es la distancia entre lo que decimos y hacemos, entre el currículum explícito y el oculto, más eficaz será nuestra labor. La acción que se desarrolle tiene que tender hacia la formación de personas activas y combativas; es necesaria para afirmar y canalizarla hacia actividades socialmente útiles.
- *Es un proceso continuo y permanente.* La Educación para la paz exige una atención constante por parte de las autoridades educativas en la aplicación de sus políticas ya sean gubernamentales o políticas públicas, también por parte del docente, en proyectos educativos y programas en aulas. En este caso, se tendría que instrumentar políticas públicas a nivel nacional que incluyan todos los niveles educativos y a todas las autoridades responsables de la educación tanto federal como estatal para realizar programas basados en la filosofía de la Cultura y Educación para la Paz.
- *Como dimensión transversal del currículum afecta a todos sus elementos y etapas educativas.* Los temas transversales afectan y permean en todos los elementos del currículum. Además, introducen nuevos contenidos en el currículum, pero principalmente reformulan y reintegran los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinar. Afectan a toda la acción educativa de todas las áreas y niveles educativos, requieren su planificación y su correspondiente ejecución y evaluación por parte de toda la comunidad educativa.
- *Objetivos y contenidos de la Educación para la paz.* Requiere de tolerancia, solidaridad, afrontamiento no violento de los conflictos, autonomía y autoafirmación para lograr aceptación a la diversidad; no discriminación, vivencia de los derechos humanos, cooperación, diálogo, técnicas de resolución de conflictos y lucha no violenta, no indiferencia, compromiso, acción pedagógica y social (Jares, 2004: 32-33). Todos estos elementos analizados no están considerados en el Plan Nacional de Desarrollo en

estudio, por ello, podemos afirmar que no tiene relación alguna la política gubernamental contemplada en el Plan, solamente existe en el Estado de México el programa de valores por una convivencia escolar armónica, que si los resultados son positivos será el inicio de una buena formación en valores morales y éticos de todos los mexicanos.

6. CONCLUSIONES

La construcción de una Cultura de Paz es un proceso lento y gradual que supone un cambio de mentalidad de manera tanto colectiva como individual. Esto es, iniciar desde nuestros gobernantes y autoridades de los diferentes ámbitos de gobierno para cumplir y hacer cumplir con los ordenamientos constitucionales para garantizar un estado de derecho, basado en el respeto a los derechos humanos y más pacíficos. Resolviendo, gestionando y transformando los conflictos a través del diálogo, la mediación y la negociación. Es necesario, llegar a acuerdos para fomentar la libertad y el respeto entre todos los ciudadanos, así como evitar el uso injustificado de todas las manifestaciones de violencia para reducir la inseguridad y delincuencia que afecta a México.

Para hacer realidad la Cultura de paz es indispensable fomentar una Educación para la paz, los Derechos Humanos y la Democracia, la tolerancia y la comprensión internacional; proteger y respetar todos los derechos humanos sin excepción alguna, y luchar contra toda forma de discriminación; promover los principios democráticos en todos los ámbitos de la sociedad; vivir la tolerancia y la solidaridad; luchar contra la pobreza y lograr un desarrollo sustentable en beneficio de todos, capaz de proporcionar a cada persona un marco de vida acorde con la noción de dignidad humana; así como proteger y respetar nuestro medio ambiente.

En el análisis de los documentos oficiales de la administración pública federal actual, los porcentajes de violencia en todas sus manifestaciones citadas anteriormente han aumentado significativamente a pesar de los discursos constantes del Presidente de la República señalando el combate y disminución de la violencia y los delitos de todos tipos. A pesar de los esfuerzos realizados por las autoridades federales y estatales por capacitar a jueces y magistrados en materia de impartición de justicia, no se han observados resultados favorables en la disminución de estos tipos de delitos, al contrario, se han incrementado los secuestros, violaciones, feminicidios y demás delitos violentos en todo el territorio nacional. Esto nos lleva a concluir que difícilmente se logre llegar a una paz negativa y que todavía estamos muy lejos de pretender llegar a una paz positiva porque no existe ningún discurso gubernamental que dé respuesta a la magnitud de la violencia actual en México ni tampoco existe un esfuerzo verdadero por brindar solución a estos conflictos.

Para ello, sería recomendable la instrumentación de políticas públicas en materia de seguridad porque es obligación del estado dar seguridad a los ciudadanos a pesar

de todas las dificultades existentes en el país y evitar así la constante violación de los derechos humanos a los que estamos sometidos.

En materia de educación, se tiene que impulsar una sociedad menos violenta que a través de la educación se tenga una función transformadora basada en aspectos éticos, morales y axiológicos, que ayuden a evolucionar el pensamiento social y que conduzca nuestras acciones en todo momento de nuestras vidas. Asimismo, promover un proceso de reflexión basado en un diagnóstico, análisis y propuesta de políticas públicas y no gubernamentales –como es el presente estudio– en materia educativa para que las familias, docentes y autoridades educativas generen una conciencia colectiva de bienestar y rechazo a toda manifestación violenta ya sea familiar, escolar o en la sociedad. Muchas de las reformas educativas actuales deberían ser el hilo conductor de la Cultura de paz porque se encuentra relacionada a la Educación para la Paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia.

Un requisito previo de la Educación para la paz inicia en el hogar, en las familias quienes somos las que tenemos que enseñar a los hijos a la construcción y a la necesidad de una Cultura de paz. La responsabilidad fundamental de nosotros como padres y de la sociedad en general, es la de coadyuvar a lograr los objetivos de una Educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sustentable, la tolerancia, la no discriminación y el fomento de los valores. Como lo señala Freire, hay que hacer que los estudiantes sean críticos del sistema, reflexivos con las injusticias, propositivos para cultivar una Cultura de Paz y creativos en la medida en que pretenda una mejor sociedad y calidad de vida.

La Educación para la paz es entendida por diversos autores como un tema transversal debido a la importancia que reviste, y ésta puede generarse cuando los profesores están impartiendo sus clases en las aulas, siempre hay que preocuparse por los alumnos, saber escuchar las interrogantes que plantean, aprender a escucharse unos con otros, fomentar el aprendizaje colaborativo, tomar decisiones que logren beneficios para la formación del alumno, defender adecuadamente sus propias decisiones, llegar a acuerdos y resolver conflictos a través de la vía pacífica, desarrollar habilidades cognitivas y socioafectivas que no sean repetición de un material impreso (que no sea una educación bancaria como refiere Freire), sino procedente de la reflexión crítica, el diálogo y el respeto mutuo, la comprensión de contenidos por parte del estudiante, el compromiso y su participación en el aula y en la escuela.

Finalmente, es imprescindible que se realice la evaluación en todos los niveles educativos porque es lo que nos dará la pauta a seguir para realizar modificaciones a las políticas gubernamentales en materia educativa, adecuarlas o continuar con las estrategias desarrolladas para lograr una educación con calidad que se tiene ya presente en Plan de Desarrollo 2013-2018.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Baz, V. y Ch, R. (2013). *8 Delitos Primero, índice Delictivo CIDAC*. México: Centro de Investigación para el Desarrollo, A. C. (CIDAC).
- Canto, M. (2002). Introducción a las Políticas Públicas. En: M. Canto y O. Castro (coord.). *Participación ciudadana y Políticas Públicas en el Municipio*. México: Movimiento Ciudadano por la Democracia.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo veintiuno editores.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (2004). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de los conflictos*. México: Transcend-UNAM.
- Hernández, R. et. al. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jares, X. (1999). *Educación para la Paz. Su teoría y práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. (2004). *Educación para la Paz en Tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.
- Muñoz, F. (2004). La paz. En: B. Molina y F. Muñoz (Eds.). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz y educación. En: B. Molina y F. Muñoz (eds.). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada, España: Universidad de Granada.

Consultas en la web:

- Barra Nacional de Comercio Exterior (2014). *Resumen de reformas estructurales 2014*. Disponible en: <http://barradecomercio.org.mx/?p=640> [Consulta: 13 julio 2014].
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013 [Consulta: 19 junio 2014].
- Gobierno del Estado de México (2013). *Programa de Valores por un convivencia escolar armónica*. Disponible en: <http://portal2.edomex.gob.mx/bullying/index.htm> [Consulta: 23 septiembre 2014].
- Milenio (2013). *SCJN intensificará capacitación de jueces y magistrados*. Disponible en: http://www.milenio.com/policia/SCJN-intensificara-capacitacion-jueces-magistrados_0_121188079.html [Consulta: 28 febrero 2014].
- Naciones Unidas (1999). *Asamblea General. Resolución A/RES/53/243 Declaración y Programa de acción sobre una Cultura de paz*. Recuperado en <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/sun-cofp.pdf> [Consulta: 29 septiembre 2014].

- Secretaría de Gobernación (2013). *En México nos mueve la paz*. Disponible en: <http://nosmuevelapaz.gob.mx/> [Consulta: 14 julio 2014].
- Secretaría de Gobernación (2014). *Cifras de Incidencia delictiva 1997-2014*. Disponible en: http://www.secretariadoejecutivosnsp.gob.mx/work/models/SecretariadoEjecutivo/Resource/1/1/boletin_abril_2014.pdf [Consulta: 24 junio 2014].
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (2011). *Inician PJF capacitación de todos sus jueces y magistrados para adecuarlos a las recientes reformas en materia de derechos humanos y amparo*. Disponible en: <http://www.cjf.gob.mx/documentos/comunicados%20prensa/docs/ComunicadosPrensa/2011/comunicado44.pdf> [Consulta: 13 julio 2014].
- Villanueva, K. (2014). *Inician jueces mexiquenses capacitación en materia de secuestro*. Disponible en: <http://www.centinela.mx/nota/9269/articulo/inician-jueces-mexiquenses-capacitacion-en-materia-de-secuestro.html> [Consulta: 4 julio 2014].

**Educación ambiental y participación
ciudadana en la Escuela Normal Superior
Distrital María Montessori**

Martha Stella Monosalva Corredor
Escuela Normal Distrital María Montessori
Colombia

Educación ambiental y participación ciudadana en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Environmental education and citizen participation at Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Martha Stella Monosalva Corredor

Escuela Normal Distrital María Montessori

Colombia

manosmartha@yahoo.com

Recibido: 10 de septiembre de 2014

Aceptado: 15 de octubre de 2014

Resumen

Frente al deterioro de las condiciones ambientales, el equipo ambiental de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori de Bogotá y el “Colectivo Acción Ciudadana” convocan a instituciones gubernamentales locales y “ciudadanos habitantes de calle” a un diálogo de saberes para encontrar soluciones concertadas a la problemática ambiental. En el mismo sentido, *el proyecto Educación ambiental y participación ciudadana: estrategias de una política de desarrollo sustentable de la ENSDMM* trabaja en la propuesta del *Plan Institucional de Gestión Ambiental*, por lo que realiza una evaluación estratégica ambiental y señala que la educación ambiental y la participación ciudadana son posibles si logran vincular educación y gestión en la definición de los procesos, actividades y actuaciones, con principios de una ética de responsabilidad social, para alcanzar las metas ambientales sustentables.

Palabras clave: Educación ambiental; Viajes pedagógicos, Ética ciudadana

Abstract

With the aim of facing up to the deterioration of the environmental condition, the environmental team of Escuela Normal Superior Distrital María Montessori and “the Collective Citizen Action” convoke the local government institutions and “the citizen street inhabitants” to have a dialogue of knowledge to find concerted solutions for the current environmental problems. In the same sense, *the project Environmental Education and Citizen Participation: Strategies for a policy of sustainable development at ENSDMM* works on the proposal of *the Environmental Management Institutional Plan*. It helps to develop a strategic environmental evaluation and points out that the environmental education and citizen participation are possible if education and management are involved in the processes, activities

and actions based on principles of social responsibility ethics to achieve the sustainable environmental goals.

Keywords: Environmental education; Pedagogical trips; Citizen ethics

Para citar este artículo: Monosalvo Corredor, Martha Stella (2015). Educación ambiental y participación ciudadana en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. *Revista de Humanidades*, n. 24, p. 89-118, ISSN 1130-5029.

Sumario: 1. Introducción. Metodología. 3. Discusión de resultados. 4. Conclusión. 5. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

En 1976 la UNESCO propuso en la Conferencia Internacional de Nairobi, la creación del Programa Internacional de Educación Ambiental, liderado por UNESCO y el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente - PNUMA¹. Este programa definió el ambiente como la interacción entre el medio social y natural, en el marco de las diversas alternativas de desarrollo. En 1977 se realizó la primera conferencia internacional sobre Educación Ambiental en Tbilisi.

En relación con las dinámicas internacionales, en el contexto colombiano se han adelantado iniciativas en educación ambiental por parte de instituciones, organizaciones e individuos, procurando sensibilizar y concienciar a la población sobre los graves problemas ambientales del planeta y del país. Sin embargo, aunque se reglamentaron cursos de Ecología para la educación formal (Decreto 1337 del 1978), estos cursos sólo se llevaron a cabo en algunos colegios y escuelas del país. Tres décadas más tarde, se establece que los Planes Institucionales de Gestión Ambiental – PIGA – de las entidades del Distrito Capital (Decreto No. 456 de 2008) deberán concretar sus compromisos, en correspondencia con el Plan de Acción Cuatrienal Ambiental (PACA). Estos Planes son definidos como instrumentos de planeación, de mediano y corto plazo, que señalan las acciones de gestión ambiental que las entidades distritales deben desarrollar para prevenir, mitigar o compensar los daños al ambiente y contribuir cuando estos se hayan producido, o para hacer uso ecoeficiente y sostenible de los recursos.

1 El profesor A. Giordan, de la Universidad de Ginebra –Suiza- y responsable de la investigación piloto UNESCO-PNUMA Instituto de Investigación Pedagógica de Francia, publicó junto con Souchon de la Universidad de París VII, el libro “La Educación Ambiental Práctica” (1995) en él recoge los planteamientos del Programa Internacional de Educación Ambiental, nuevos enfoques no enseñados en establecimientos escolares como el análisis de situaciones, la gestión de acciones reales y la coordinación de disciplinas para enfocar problemas de la escuela y formas de comunicarse con el entorno humano.

En el marco de la Constitución Política de Colombia de 1991, del Sistema Nacional -SINA (ley 99 de 1993)² y de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se enuncia que los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) deben incorporar, de manera trasversal, a las dinámicas curriculares los problemas ambientales relacionados con los diagnósticos de sus contextos particulares tales como: cambio climático, biodiversidad, agua, manejo de suelo, gestión de riesgo y gestión integral de residuos sólidos, entre otros. Para lo cual, realizarán “proyectos concretos, que permitan a los niños, niñas y adolescentes, el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, para la toma de decisiones éticas y responsables, frente al manejo sostenible del ambiente” (Ley 1549, julio 5 de 2012).

Conforme al Decreto No. 456 de 2008 y a la normatividad ambiental colombiana³, la elaboración del PIGA de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori consulta el Plan de Ordenamiento Territorial (POT), el Plan de Desarrollo Distrital (PDPD) y Plan de Gestión Ambiental (PGA) que instituyen el PIGA para todas las entidades distritales. El PIGA acoge las políticas ambientales que dan cumplimiento a los objetivos de ecoeficiencia, calidad y convivencia socio-ambiental, ligándose a los procesos de educación ambiental en relación al uso racional de los recursos naturales para un ambiente saludable.

En este sentido, los desarrollos normativos de la educación ambiental exhortan al Ministerio del Medio Ambiente a adoptar, conjuntamente con el Ministerio de Educación Nacional, la dimensión ambiental en los planes y programas docentes, en los distintos niveles y ciclos de la educación nacional (Decreto 1743 de 1994). Por esta razón, se designa a la Secretaría Distrital de Ambiente (SDA) a realizar el acompañamiento y control sobre el cumplimiento del compromiso de implementación del PIGA⁴ en las instituciones educativas del distrito capital.

Para la escuela normal El PIGA (en adelante PIGA- ENSDMM15) es un instrumento de planeación ambiental institucional que parte de la Evaluación Ambiental Estratégica para elaborar el diagnóstico de la situación ambiental de

2 En el Código Nacional de Recursos Renovables se destaca la importancia de la educación ambiental como medio para la transformación efectiva de las conductas. En este sentido, los conceptos ambientales deben formar parte del currículo y responder a los procesos de enseñanza-aprendizaje, valoración de los recursos naturales existentes en las diferentes regiones y participación de la comunidad en la protección y adecuado manejo del ambiente. Por su parte, la Constitución Política de Colombia contempla entre las funciones de la educación “la formación de las personas para la protección del ambiente, e instaurar la democracia participativa y con ello el derecho de todas las personas a intervenir en la toma de decisiones cuando éstas puedan afectar el derecho a un ambiente sano” (SINA, 2002: 115).

3 Ver anexo de la normatividad ambiental nacional.

4 De acuerdo al artículo 11 del Decreto 456 de 2008, se establece que adicional a las entidades integrantes del Sistema Ambiental del Distrito Capital (SIAC), mediante la implementación y concertación del PIGA, las demás entidades distritales son ejecutoras complementarias del Plan de Gestión Ambiental (PGA).

la institución educativa para plantear programas, acciones y estrategias de gestión ambiental. En estrecha relación con la educación ambiental y la participación ciudadana, el PIGA- ENSDMM15 acoge los desarrollos de los programas del Proyecto Ambiental Educativo (PRAE): *Formando maestros y maestras para la infancia*, para diseñar el PIGA- ENSDMM15 que además de expresar la política ambiental de la normal, valida el vínculo educación y gestión e introduce el eje ambiental en la estructura misional del PEI de la Normal.

1.1. La educación ambiental y la formación de maestros y ciudadanos

La Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, realizada en Tbilisi en 1977, sienta las bases de una educación orientada hacia la sustentabilidad, especialmente en América Latina y el Caribe. La educación ambiental ofrece herramientas de análisis de los programas, problemas y políticas que orientan un buen número de decisiones en el campo ambiental⁵.

Estudiosos de la educación ambiental plantean diversas tesis: Carla Magín Valentí (2012) sostiene en su tesis *La educación para la sostenibilidad dentro de la educación en el tiempo libre*, que la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)⁶ exige un nuevo modelo educativo que enseñe a vivir respetando la naturaleza, disfrutándola y cuidándola de cara al futuro. Nelson Vásquez Farreaut (2012) afirma en *Ecología a escala escolar: una propuesta didáctica de educación*, que la *ecología es una práctica* que permite integrar empíricamente gran parte de la teoría existente y con ello actualizar las prácticas de educación ambiental que utilizan didácticamente esta ciencia. Por su parte, Pujol y Muñoz (2007) reconocen que la educación ambiental es el horizonte de la formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas, porque les ayuda a comprender sus realidades ambientales locales desde el contexto en el cual se encuentran inmersos y desde las cuales construyen su mundo, a fin de fortalecer la participación en las decisiones y acciones socio-ambientales.

5 No se puede desconocer que esfuerzos legislativos, desde la expedición del Código Nacional de Recursos Naturales en 1974 y de la Constitución Política de 1991 refuerzan el trabajo en educación ambiental, así como la ley 99 de 1993, por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, la ley General de Educación, la ley 115 del 94, que señala a la educación ambiental como obligatoria en la educación formal; y la ley 70 de 1993 que incorpora la dimensión ambiental en los programas de etnoeducación para comunidades afrocolombianas.

6 Concepto que tiene sus orígenes en la historia de la Educación del Desarrollo Sostenible (EDS) de las Naciones Unidas, concretamente en el movimiento de defensa del medio ambiente. Es decir, de los encuentros internacionales como: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Informe Brundlant (1987), la Cumbre de la Tierra hecha en Rio de Janeiro (1992) y la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (CMDS) de Johannesburgo (2002). Esta última, posibilita la proclamación del Decenio de las Naciones Unidas para la EDS (2005-2014).

Por su parte, la profesora Olga María Bermúdez⁷, en el curso *Cultura y Ambiente* (2003), manifiesta que las relaciones entre *educación ambiental, escuela y ética ciudadana* establecen los acuerdos indispensables para que la ciudad se perciba desde una dimensión a escala humana (Max-Neef, 1984). De esta manera, la educación ambiental incita mejores formas de convivencia y participación ciudadana, del mismo modo, impulsa la investigación para el cambio cultural y el desarrollo de modelos educativos propios. Educar en la interculturalidad (Walsh, 2005) significa tener en cuenta la praxis de la pluriethnicidad y la multiculturalidad del país.

En el mismo sentido, Castrillón y García (2009), en su trabajo *Aproximación a un estado del arte de la didáctica en la educación ambiental*, propone construir un estado del arte de la didáctica de la educación ambiental en diálogo con la gestión ambiental⁸, de tal manera que los investigadores se especialicen en gestión ambiental y el documento construido sirva de referente e instrumento a los gestores y educadores ambientales para el ejercicio de su profesión y para el fortalecimiento de la investigación en dicho campo.

Por último, en el trabajo sobre *el impacto social de los proyectos ambientales escolares, implementados en las instituciones educativas de la localidad de suba*, Pablo Emilio Bonilla (2002) recomienda adoptar el PRAE como guía de todos los componentes curriculares, asumiendo en su formulación y ejecución los principios rectores de: interculturalidad, formación de valores, interdisciplinariedad, participación, educación para la democracia, gestión ambiental y resolución de problemas.

En síntesis, los planteamientos y propuesta arriba enunciadas expresan la necesidad de concretar una Pedagogía de la educación ambiental y de una educación para la democracia, capaz de formar nuevos ciudadanos, maestras y maestros, estudiosos del ambiente que actúan y reflexionan en la necesidad de construir una nueva ética y un nuevo sujeto histórico, con criterios que permitan distinguir efectos y causas, discursos y prácticas (Houtart, 2006), donde la participación de la comunidad sea la condición primordial de defensa de los derechos colectivos, en especial, del derecho a gozar de un ambiente sano.

7 Olga María Bermúdez es Socióloga y docente de la Maestría en Medio Ambiente y Desarrollo del IDEA de la Universidad Nacional de Colombia.

8 La administración distrital ha venido adelantando importantes acciones en materia de educación y de gestión ambiental, que son referentes ineludibles de la Política Pública Distrital de Educación Ambiental (PPDEA): programas del Plan de Desarrollo Distrital como “Escuela - Ciudad - Escuela” o “Articulación educativa de Bogotá con la Región Central”; al igual que el “Enfoque de Gestión Ambiental Territorial”, la “Estrategia de Aulas Ambientales”, el “Senderismo y el ecoturismo” o “Procesos de Educación y Cultura para la Conservación y Uso Sostenible de la Biodiversidad del Distrito Capital”, nos muestran una voluntad política y acciones concretas encaminadas a construir una ciudad desde la diversidad cultural de sus habitantes.

En contraste con un modelo de economía de mercado, el desarrollo humano integral, lejos de la valoración económica sobre el ambiente, sitúa de manera central al sujeto y a las dinámicas democráticas y éticas que propenden por la garantía de los derechos fundamentales. El logro de la sustentabilidad (Magin Valenti, Carla, 2012) requiere la participación, información y educación permanentes de la comunidad. Por ello, la participación ciudadana no puede entenderse solamente como la consulta masiva al público, sino como la incorporación de distintas instituciones y organizaciones de diversas esferas y niveles. A la expresión local, municipal y provincial se tendrán que vincular las universidades, centros de investigación, Escuelas Normales, colegios profesionales, organismos no gubernamentales y las organizaciones vecinales y laborales.

Para lograr un desarrollo sustentable es necesario que el sistema económico y político genere motivaciones para que las personas reconozcan, en sus decisiones cotidianas de producción y consumo, los costos y beneficios económicos asociados con un proceso de educación ciudadana y ambiental de respeto y aprovechamiento sustentable del ambiente en beneficio de la generación actual, manteniendo el potencial para que las generaciones futuras puedan satisfacer sus propias necesidades y aspiraciones.

1.2. Contexto de la investigación

Bogotá está organizada en 20 localidades, la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM) es una institución pública, fundada en 1951, formadora de maestros y maestras para la infancia, cuenta con dos sedes situadas en la localidad 15 Antonio Nariño: la Sede A ubicada en la Calle 14 sur 14-20 Restrepo y la Sede B ubicada en la Calle 10 sur 13-27 Ciudad Berna. Tiene una población de 3289 estudiantes: distribuidos así: Preescolar: 433, Primaria: 1241, Secundaria: 1061, Media: 425 y El Programa de Formación Complementaria: 125. La Rectora actual es la Licenciada María Cristina Cermeño; 6 coordinadores, 123 docentes y 4 orientadoras. Otorga los títulos de: Bachiller Académico con profundización en Educación y Pedagogía y Normalista Superior.

La localidad 15 toma su nombre del precursor Antonio Nariño y ocupa las antiguas veredas del río Fucha. Limita por el norte con la localidad de los Mártires; por el noroccidente con la localidad Puente Aranda; por el suroccidente con la localidad Tunjuelito; por el sur con la localidad Rafael Uribe Uribe y por el oriente con la localidad San Cristóbal. A mediados del siglo XX, se generó la industria del calzado que contribuyó a configurar el sector del Restrepo como un importante polo comercial del sur de Bogotá. Las dos sedes de la escuela normal están separadas por el canal del Río Fucha.

El canal del río Fucha nace en el páramo de Cruz Verde, atraviesa la ciudad de Bogotá y desemboca en el río Bogotá. Entre las problemáticas, que afectan directamente a la escuela normal está el vertimiento de desechos y aguas residuales que

afectan la composición físico-química del cuerpo de agua, además el asentamiento y tránsito de habitantes de la calle y recicladores, especialmente en la sede A, costado norte, en zona de ronda del río Fucha a la altura de la Avenida Caracas, afectan la salud y la seguridad de la comunidad, debido al consumo de drogas y a la basura que dejan en el lugar después de realizar la selección del material de reciclaje, sin embargo, el mayor problema es la contaminación del aire debido a la deposición de la materia fecal de estos pobladores, lo que ha agudizado enfermedades virales, gripa y problemas respiratorios en estudiantes y maestros.

Aunque el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) viene trabajando desde el 2006 en la restauración ecológica del entorno de la normal, en el mejoramiento de la educación ambiental y de la formación ciudadana, durante el 2012 y 2013 las prácticas ambientales con estudiantes, los recorridos a la ronda del Fucha y el cuidado de los árboles sembrados en este sector, por las razones antes enunciadas.

En atención a lo anteriormente expuesto y para garantizar el disfrute del paisaje y el derecho a gozar de un ambiente sano, el proyecto *Educación ambiental y participación ciudadana: estrategias de una política de desarrollo sustentable de la ENSDMM* se ha propuesto diseñar el PIGA- ENSDMM15, como expresión del diálogo de saberes entre la institución educativa y su entorno, conducente a fortalecer una educación en valores con principios de responsabilidad social⁹ y participación ciudadana, para la protección ambiental y la construcción de un desarrollo sustentable (Wilches – Chau, 1998).

Sin embargo, en la ENSDMM la realización de lo propuesto en la normatividad ambiental encuentra algunos obstáculos para su concreción, uno de ellos es la designación exclusiva al área de ciencias naturales de la gestión del PRAE, su incidencia en la cultura institucional y en la concientización a la comunidad de los problemas ambientales ha sido débil, no se ha podido sistematizar el trabajo que el equipo PRAE¹⁰ ha venido realizando desde el 2006 y tampoco ha sido posible la elaboración del PIGA- ENSDMM15.

No obstante lo anterior, el proyecto ambiental ha tenido impactos positivos en el mejoramiento de las condiciones ambientales en la ronda del río Fucha y en la reducción de residuos sólidos mediante acciones de reciclaje. Existe un documento de avances del PIGA de la ENSDMM (del año 2011), pero su contenido responde fundamentalmente a los programas y proyectos del PRAE, falta precisar el marco normativo específico, realizar la evaluación ambiental estratégica (EAE)

9 La Conferencia sobre el ambiente de Naciones Unidas, en Estocolmo (1972) reconoce que la contaminación es global. La Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro (1992) señala la conexión entre medio ambiente y desarrollo. La Cumbre de Johannesburgo (2002) destaca el concepto de desarrollo sostenible y la necesidad que, en un mundo globalizado, las empresas desarrollen la responsabilidad social y ambiental.

10 Las profesoras del área de Ciencias Naturales: Kosciuszka Martínez y Bertha Martínez son las principales gestoras del PRAE de la Escuela Normal desde el 2006.

de la normal y especificar la estructura, contenido, metodología de planeación, implementación y seguimiento del PIGA-ENSDMM15. También encontramos otros documentos que corresponden a instrumentos estandarizados de recolección de información diagnóstica y caracterización de la situación ambiental de la ENSDMM, generalmente exigidos por la Secretaría de Educación y la Secretaría de Ambiente, que responden a una especie de inventario de la existencia y manejo de recursos, sin mostrar claramente las relaciones del PIGA con la trayectoria del PRAE e la escuela normal. Pese a estas limitaciones, la consulta de esta información, de las memorias de las experiencias de trabajo del PRAE y las entrevistas realizadas a las docentes que lideran este trabajo ha permitido avanzar en el diseño del PIGA- ENSDMM15 e identificar las siguientes problemáticas:

La escuela normal presenta un manejo inadecuado de los residuos sólidos internos y externos, contaminación auditiva producida por el parque automotor y por la comunidad, y contaminación del río Fucha por vertimiento de diversas fuentes, aguas arriba, y debido a la afluencia de indigentes y recicladores. Como respuesta a estas problemáticas se han implementado estrategias pedagógicas con talleres, conformación de semilleros ambientales, realización de estudios pos graduales, por parte de los maestros, trabajo interdisciplinario y convocatoria a diálogos de saber con “habitantes ciudadanos de calle” y las instituciones gubernamentales locales, con el propósito incidir en un cambio de actitud de los actores implicados y dar un manejo integral al ambiente. Esto ayudará a “fomentar la formación de valores ciudadanos que permitan el desarrollo de la creatividad, sentido de pertenencia y compromiso con el ambiente” (Avances del PRAE 2011, p. 11-12).

A partir de este diagnóstico el PRAE orienta la educación ambiental y la formación de valores ciudadanos desde tres frentes: manejo de residuos sólidos, y restauración de la calidad ambiental del Río Fucha. Como problemas asociados encontramos los siguientes:

- Inadecuado uso de los servicios públicos en la ENSDMM.
- Daño permanente de los aparatos tecnológicos.
- Insuficiente capacitación del personal administrativo frente a las compras ambientales.
- Despilfarro de material didáctico por parte de los estudiantes.
- Falta de compromiso de algunos docentes, administrativos y del personal de servicios generales para apoyar las iniciativas ambientales del PRAE.
- Invasión de población vulnerable debajo de los puentes y en límites con el río Fucha, favorecida con la ubicación de un local de reciclaje en el entorno de la escuela.
- Respuesta fragmentada y unidisciplinar a la problemática ambiental.
- Desarticulación de las instituciones locales y distritales en materia ambiental.

En atención a la problemática ambiental identificada en la escuela normal nos preguntamos: *¿Cómo puede la dimensión ambiental articular gestión, educación y participación ciudadana en la construcción de la sustentabilidad de la escuela normal? ¿De qué manera el PIGA le plantea a la ENSDMM desafíos de gestión, planeación e interacción entre diferentes campos de saber? ¿Qué acuerdos interinstitucionales son necesarios para enfrentar los efectos ambientales que generan los procesos demográficos, productivos y urbanísticos? ¿Cómo participa la educación ambiental en los procesos de formación de maestros y maestras? ¿De qué manera el PRAE crea condiciones para el desarrollo del PIGA? ¿Puede la participación ciudadana, en defensa de sus espacios vitales, incidir en la transformación de los efectos ambientales que generan los procesos demográficos, productivos y urbanísticos? ¿En qué medida un PIGA sustentable puede prevenir y mitigar el deterioro ambiental que producen los problemas sociales, la pobreza y la injusticia en la localidad?*

2. METODOLOGÍA

La metodología que orienta el diseño del Plan Institucional de Gestión Ambiental (PIGA) en la Escuela Normal es de carácter cualitativo¹¹. El enfoque de la investigación-acción (IA), con todas sus variantes (participativa, colaborativa, democrática y práctica) favorece la reflexión de los investigadores sobre sus propias prácticas. Este es un método aplicado en los procesos de transformación actuales, para estudiar y alcanzar las modificaciones deseadas en el entorno social de aplicación. Constituye una importante alternativa en los métodos de investigación cualitativa aplicada en entornos académicos donde existe una fuerte vinculación de la teoría con la práctica, donde se producen un conjunto de espirales cíclicas de planeamiento, acción, observación y reflexión, que son consustanciales a las aproximaciones sucesivas en que se convierte la solución del problema (Lawrence Stenhouse, 1991)

Con la IA no sólo se generan nuevos conocimientos teóricos sino que se trata de dar solución a problemas concretos. La Educación Ambiental consigue, de este modo, una notable congruencia con los principios y finalidades que la definen, mirando al futuro desde los compromisos y responsabilidades que contraen los actores pedagógicos. Las iniciativas educativas que se realizan contribuyen al logro de un desarrollo sustentable y a un porvenir viable. Así mismo, la interpretación de esta información posee un carácter complejo (Edgar Morín, 1996) en el que los investigadores, siendo parte del sistema socio-ambiental del estudio, priorizamos los problemas ambientales de la escuela, con respecto a sus condiciones internas y

11 Lawrence Stenhouse define la I.A. como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (1991, p. 9).

externas, así como a la necesidad de fortalecer la cultura ciudadana y la educación ambiental a través de las estrategias del PIGA y del PRAE: (Racionalidad en el uso de los servicios públicos, plan de manejo de los residuos sólidos, recuperación del río Fucha y huerta escolar. El siguiente esquema ilustra las etapas del proceso de investigación para la estructuración del PIGA- ENSDMM15:

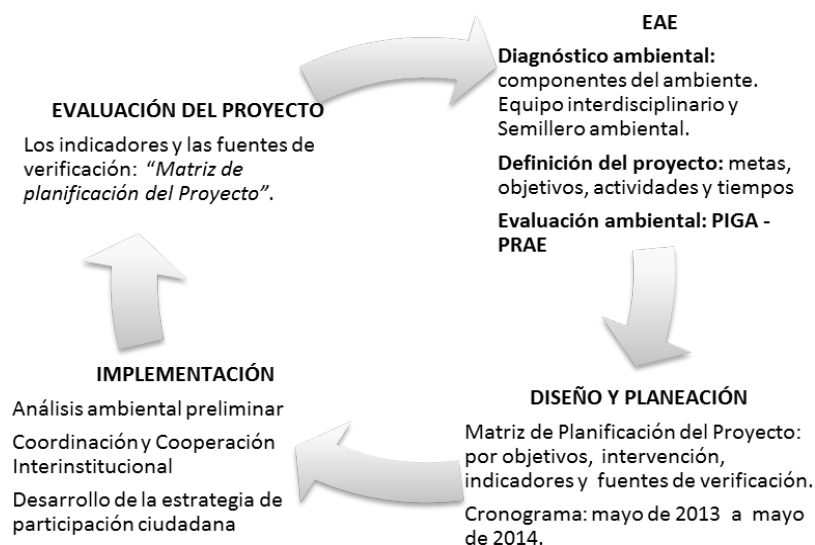


Figura 1. Etapas del proceso de Investigación

Es importante que antes de implementar cualquier sistema de gestión ambiental se realice una Evaluación de Impacto Ambiental (EIA). Esta evaluación es una herramienta que ayuda a definir los efectos probables que produce la realización del proyecto. Con la EIA se pueden establecer las obligaciones de las personas respecto al ambiente y definir un Programa Institucional de Gestión Ambiental (PIGA) que describa las actividades y objetivos específicos de la institución para asegurar una mejor protección del ambiente en un área determinada, incluyendo las medidas adoptadas y los plazos fijados para su aplicación. La EIA permite lograr mayores niveles de profundización y avance en la Gestión Ambiental (GA) de las instituciones y empresas, y llevar a cabo una política ambiental que puede conducir a una certificación ambiental como EMAS o ISO 14.000 (Henríquez, 1998).

2.1. Plan Institucional de Gestión Ambiental

El objetivo del proyecto PIGA – ENSDMM15 consiste en superar barreras, promover y animar la cooperación y gestión ambiental entre diversas organizaciones. La educación ambiental y la participación ciudadana desarrollan estrategias de solución a problemas ambientales (Manosalva, 2004), son oportunidades de mejora que le ofrece el contexto. La integración en la relación institución educativa y el

resto de la comunidad se define como el reconocimiento mutuo de una concepción globalizadora, se establece un estilo de relación que tipifica el sistema de estrategias que conducirán a un mejor trabajo en la educación ambiental y ciudadana de los estudiantes y maestros normalistas (Ochoa y Fonet, 2013).

El PIGA-ENSDDMM15 como instrumento de gestión exige la identificación de las condiciones ambientales de la institución. Para ello se realiza una Evaluación Ambiental Estratégica (EAE), que permite la comprensión integral y detallada de la situación ambiental y posibilita una correcta planeación de programas y acciones ambientales. En la siguiente gráfica se ilustra la metodología de diseño del PIGA-ENSDDMM15:

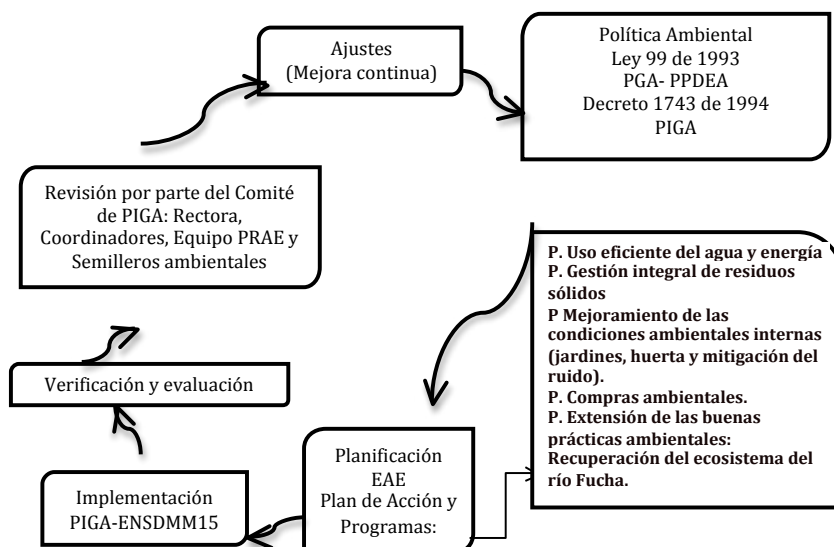


Figura 2. Metodología del diseño e implementación de PIGA-ENSDDMM15

La necesidad del diagnóstico, la utilización de indicadores y el diseño de planes de mejoramiento del desempeño ambiental son asuntos propios de la gestión ambiental de la escuela normal. Desde la perspectiva de la complejidad el PIGA- ENSDDMM15 desarrolla estrategias y herramientas de gestión que mejoran el desempeño ambiental como son: la Evaluación Ambiental Estratégica, EAE; Planes de Minimización de Residuos y Emisiones; Medidas de ahorro de agua y energía; Comunicación Ambiental; Planes de Formación en Gestión Ambiental; Políticas de Compras Públicas Sostenibles (2013) y Gestión de Riesgos Ambientales y Responsabilidad Social (Fundación fórum ambiental 2013). Al incorporar la dimensión ambiental cada vez más en la toma de decisiones de la Escuela Normal, las directivas podrán reducir costos y aprovechar las oportunidades ofrecidas por el aumento de la preocupación ambiental para desarrollar el conocimiento y una ética ambiental en los estudiantes.

En la EAE se definen las fases, objetivos y alcance de las acciones realizadas para consolidar dicha evaluación. El siguiente cuadro recoge las fases y objetivos que formulamos en la escuela normal.

Tabla 1. Fases y objetivos de la Evaluación Ambiental Estratégica-EAE

FASES DE LA EAE	OBJETIVOS
MARCO AMBIENTAL ESTRATEGICO	Identificar los referentes ambientales internacionales aplicables a la institución educativa. Identificar los referentes ambientales nacionales aplicables a la institución educativa. Promover buenas prácticas ambientales
ALCANCE DE LA EAE	Tomar medidas que eviten a la institución educativa impactar negativamente en el ambiente.
ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO AMBIENTAL	Investigar el impacto social y ambiental de las acciones y prácticas cotidianas.
EVALUACION AMBIENTAL ALTERNATIVA	Contemplar los riesgos sociales y ambientales de las acciones y estrategias del PRAE de la Escuela Normal.
FASE DE ELABORACION Y CONSULTAS DE INFORMES FINALES	Conocer los avances en la introducción de criterios socio-ambientales en la Escuela Normal
FASE DE PREVENCIÓN Y SEGUIMIENTO	Vincular los temas ambientales al proceso de toma de decisiones administrativas.
MODELO DE EVALUACIÓN AMBIENTAL	Identificar los principales incentivos y obstáculos para el desarrollo sustentable de la ENSDMM.

Una vez realizada la EAE, la etapa de planificación continúa con la definición de programas, proyectos y actividades enfocadas al uso eficiente del agua y energía, la gestión integral de residuos sólidos, el mejoramiento de las condiciones ambientales internas (Jardines, huerta escolar y mitigación del ruido), el seguimiento a las compras ambientales y la extensión de las buenas prácticas ambientales, materializadas en el proyecto de recuperación del ecosistema del río Fucha, mediante el dialogo de saberes.

La implementación del plan y de las etapas posteriores deberá evidenciar mejoras en los indicadores de la gestión ambiental institucional, manteniendo en permanente revisión y evaluación las acciones emprendidas, para garantizar la realización de sus ajustes de forma oportuna. La mejora continua del plan, depende de la organización, compromiso y disciplina del comité PIGA, quienes adoptarán su propio esquema de funcionamiento y la periodicidad de sus reuniones así como, las

acciones de ajuste frente al avance y práctica del plan de acción. Este comité velará por el cumplimiento de todos los postulados, programas, proyectos y actividades establecidas en el PIGA-ENSDMM15, su conformación y reglamento será formalizado mediante acto administrativo o resolución interna de la escuela normal.

El PIGA-ENSDMM15 se liga con el Programa de Gestión Integral de Riesgos, a la reducción de la vulnerabilidad ciudadana y del territorio frente a situaciones de emergencia y cambio climático; al diseño técnico y financiero del modelo de reciclaje del Programa Basura Cero¹², que articula las rutas de recolección diferenciadas, los centros de acopio y los parques industriales de transformación de residuos sólidos recuperados. Por estas razones, afirmamos que el PIGA-ENSDMM15 le apuesta a un desarrollo sustentable que busca prevenir y mitigar el deterioro ambiental producto de los procesos de urbanización, descomposición social, la pobreza y la injusticia en la localidad Antonio Nariño de Bogotá.

Se puede afirmar que los sistemas sociales presentan una mayor variabilidad que otros sistemas abiertos, como los biológicos (Maturana y Varela, 1995). Por esta razón, la escuela se define como un sistema social complejo (Morín, 1995 y 1996), dinámico y abierto en el que se lleva a cabo un proceso autopoietico¹³ que busca su cualidad sistémica (Bertalanffy, 1968) a través de interacciones permanentes y complejas con su entorno y entre los procesos internos que la componen (Carriola, 2014).

Tras casi treinta años de declaraciones y actuaciones a favor de la educación ambiental Meira (2002, p. 13) afirma que en los inicios del siglo XXI su investigación aún carece de suficiente crítica, de recursos y medios de difusión y de programas o líneas de investigación que permitan una construcción más sistemática de su conocimiento. Añade que la escasa cultura y formación investigadora de los docentes y educadores que trabajan en ella, con frecuencia marcada por acontecimientos casi siempre contingentes o por intereses personales, ante la falta de una ‘agenda’ consensuada con la comunidad científica.

12 El Plan de Desarrollo Distrital de la Bogotá Humana, 2012-2016 formula los proyectos: 1. Estrategia de producción sostenible mediante la sustitución de los insumos y productos finales por recuperables o biodegradables. 2. Cultura de reducción de basuras y separación en la fuente; modelo de reciclaje para Bogotá como componente del servicio de aseo, a cargo de empresas integradas y administradas por organizaciones de recicladores de oficio, generando procesos de inclusión de esta población. 4. Aprovechamiento final y minimización de la disposición en el relleno sanitario, el proyecto incorpora tecnologías de tratamiento y aprovechamiento de residuos sólidos como el compostaje, biogás, generación energética, entre otros. 5. Escombros cero, propendiendo por la mayor recuperación y reincorporación al proceso constructivo de la ciudad. 6. Gestión integral de residuos especiales y peligrosos.

13 Autopoietico (del griego “poiésis”, capacidad de producir) y autorreferente, es decir que se auto-produce por las decisiones que toma respecto a la interacción comunicativa y a los estímulos del entorno. De esta manera al considerar a las instituciones autopoieticas, éstas se definen en relación a sus entornos. De ahí que el comportamiento organizacional se determina tanto por la dinámica interna de la organización como por los requerimientos del ambiente que constantemente está estimulando al sistema.

Desde la teoría de los sistemas sociales, la escuela está ligada a la complejidad ambiental (Carrizosa, 2003) que atraviesa la trama de relaciones escuela-familia-comunidad y a instituciones gubernamentales, organizaciones sociales y otras instituciones de interés ambiental. La complejidad de la sustentabilidad ambiental da cuenta de la preocupación por encontrar un equilibrio en el uso y apropiación de los recursos y en la forma de garantizar las condiciones de vida deseables para el mejor desenvolvimiento de las generaciones presentes y venideras. En el siguiente esquema presentamos la interacción de los elementos que constituyen el PEI de la escuela normal:

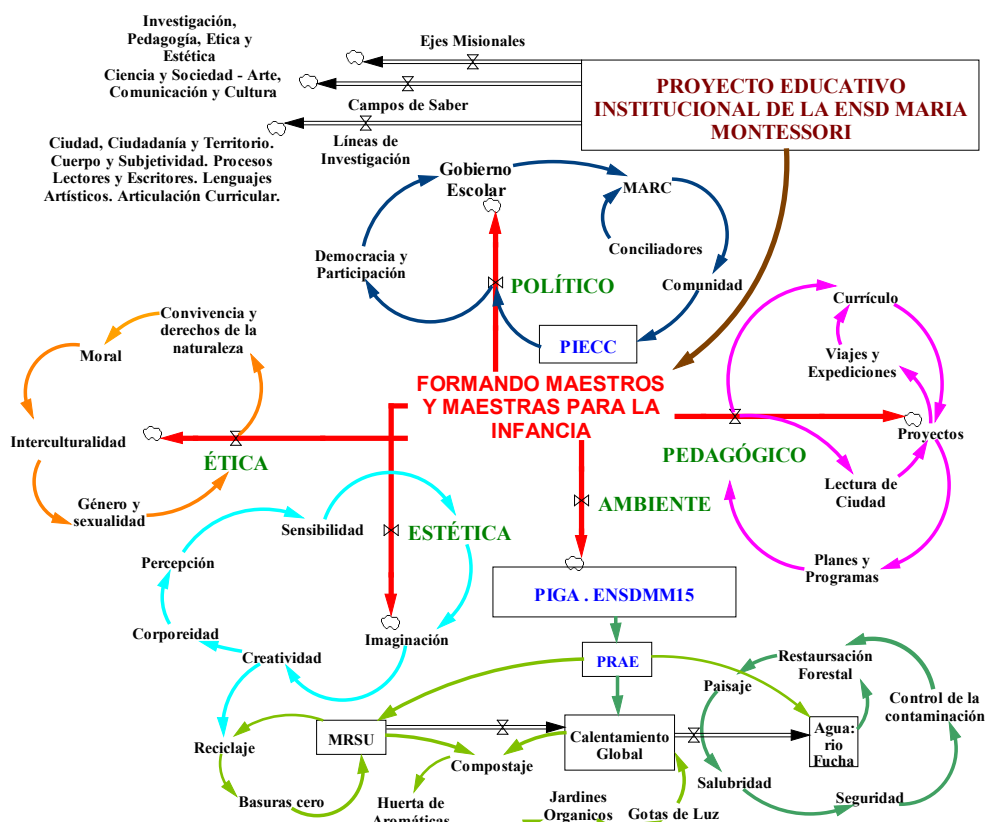


Figura 3. Dinámica social del PEI de la ENSDMM

De manera particular, la Escuela Normal Montessori asume cuatro conceptos que definen la formación de maestros y que operan como *eje misionales*¹⁴ en torno

¹⁴ Se entiende por eje los asuntos primordiales que constituyen el centro alrededor del cual giran y se ordenan las dinámicas de la institución, que operan como mecanismo que permite la interrelación entre el contexto escolar y sociocultural, promueven la integración de las áreas académicas y la organización de las instancias administrativas. Los ejes emergen de la realidad institucional y aparecen

a los cuales se moviliza e integra su institucionalidad y su vida comunitaria, estos son: *investigación, pedagogía, estética y ética* (PEI - ENSDMM, 2010-2014). Sin embargo, en el PEI de la escuela normal el campo ambiental no se reconoce como un eje misional de la institución, sino que es considerado como una “acción pedagógica especial”, orientada a la “formación ambiental” de los estudiantes.

Por lo anterior, el proyecto del diseño del PIGA – ENSDMM15 propone partir de la comprensión de los problemas ambientales, detectados por la comunidad montessoriana, y de la trayectoria del trabajo realizado, desde el 2006, por el equipo PRAE, para que en el PEI reconozca la dimensión ambiental como otro de sus ejes misionales. Esta propuesta implicará trabajo colectivo, transversalidad e interdisciplinariedad con el vínculo indisoluble entre *educación, ciudadanía y gestión ambiental*.

Los avances del PRAE con relación al imperativo de la perspectiva interdisciplinaria, se evidencian en la forma como sustenta diversos proyectos de aula en donde los procesos de convivencia y formación de valores configuran una ética ambiental y ciudadana, plasmada en el Decálogo Ambiental¹⁵; se realizan acciones pedagógicas para la puesta en práctica del Plan Institucional de Gestión de Residuos Sólidos (PGIRS) con el reconocimiento de las rutas de los residuos, la implementación de las cajas verdes, azules, y grises; los puntos ecológicos y la casa ambiental. De la misma forma se motiva a los maestros normalistas a adelantar sus proyectos de grado en el campo ambiental de la línea de investigación: *Ciudad, Ciudadanía y Territorio*¹⁶.

Asimismo, las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales y las cátedras de contexto del Programa de Formación Complementaria (PFC) se articulan en la realización de viajes, rutas ambientales y expediciones pedagógicas; desde los semilleros ambientales se promueve el cuidado de los jardines, la reforestación

entretejidos en cada uno de los estamentos de la institución.

15 El Decálogo Ambiental contiene diez principios, que a su vez funcionan como indicadores del cumplimiento de los presupuestos del PRAE, estos son: 1. Comunícate en un tono suave. No grites, cuida tus órganos auditivos y fonadores, disminuye la contaminación auditiva. 2. Conserva y reduce el consumo de agua y la energía. La tierra te lo agradece. 3. Cuida tu cuerpo, es un territorio sagrado, respétalo, amalo. Exprésate adecuadamente y mantén los buenos modales. 4. Deposita los residuos sólidos en los puntos ecológicos. Conserva las cajas ecológicas de tu aula ambiental. 5. Mejora tus hábitos alimenticios, consume menos alimentos procesados y más alimentos naturales con efectos antioxidantes. Coloca las envolturas en el sitio adecuado. 6. Evita el consumo de chicle en clase es de mal gusto y estas generando jugos gástricos permanentemente. Cuida tu salud. 7. Procura estar en sintonía ambiental, reflexiona, reduce, reutiliza, restaura, separa y clasifica adecuadamente los residuos. 8. Mantén buenas relaciones con los demás, colabora con la sana convivencia. 9. Ama todos los espacios de tu colegio, así como los materiales, ayuda a su cuidado, demuestra que son importantes para ti y 10. Comprométete y vela por el cumplimiento de este decálogo.

16 Actualmente coordino esta línea de investigación, en la que uno de los proyectos de grado de las normalistas se ocupa de la elaboración de su estado de arte

de la ronda del río Fucha, el reciclaje de pilas, papel, cartón y botellas, así como la disminución del ruido. Por su parte, el campo artístico trabaja en la promoción del reciclaje y la reutilización de los materiales en diseños artísticos con los estudiantes.

2.2. Diálogos de saber y acuerdos interinstitucionales: una alternativa de educación y mitigación ambiental en el territorio escolar

Dadas las condiciones ambientales, anteriormente expuestas en la ENSDMM ha sido preciso adelantar procesos de veeduría, control e intervenciones en el territorio escolar y en el entorno local. En este orden de ideas, el PRAE trabaja interdisciplinaria e intersectorialmente en el mejoramiento de la educación ambiental (Pujol y Muñoz, 2007) y en la participación de la comunidad en los planes, programas y proyectos ambientales de la localidad.

El deterioro ambiental y sus efectos en la salud y en la seguridad de los estudiantes, motivaron al equipo PRAE y al “Colectivo Acción Ciudadana”¹⁷ a convocar a diferentes autoridades para dar solución a algunos de estos problemas. En esta estrategia participan: la Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos de la Alcaldía Mayor de Bogotá, (UASLP), Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis; Aguas de Bogotá, Secretaría Distrital de Ambiente, Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá, Secretaría de Integración Social, Alcaldía Menor de la Localidad Antonio Nariño, Comisión Ambiental Local de Antonio Nariño (CALAN) Dirección Local de Educación (DILE), Personería Distrital, Hospital Uribe Uribe y Unidad de Servicios Médicos (CAMAT). Esto, con el propósito de realizar acciones conjuntas para la mitigación y la recuperación de la ronda del río Fucha en inmediaciones de la ENSDMM en beneficio de la comunidad y el ambiente.

Si bien es cierto que se ha avanzado en una cultura institucional de articulación que integre los esfuerzos entre los diferentes niveles de organización, coordinación, administración y gobierno, no ha sido suficiente, pues el desconocimiento de los derechos de la naturaleza (Zimmermann, 2005), manifiestos en la contaminación, en la acumulación de basuras en los alrededores de la normal, en el desinterés por utilizar adecuadamente los puntos ecológicos en la escuela y el incumplimiento de los acuerdos para el cuidado de los entornos escolares, propuestos en el Decálogo Ambiental¹⁸, justifican el interés que tiene la normal en propiciar los diálogos de saber, entre la familia, la escuela y la comunidad local y establecer acuerdos interinstitucionales como alternativa de mitigación y gestión ambiental, que a su vez, fortalecen la educación ambiental, la participación y la ética ciudadana.

17 Socialización del diálogo de saberes realizado en el 2013. El Colectivo Acción Ciudadana es el proyecto ganador de la Beca Guillermo Hoyos Vásquez: Humanidades para la ciudadanía. Secretaría Distrital de Cultura recreación y Deporte y el Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana. 2013.

18 El Decálogo Ambiental es el instrumento mediante el cual se hace seguimiento a los indicadores de la calidad ambiental de la ENSDMM.

La experiencia muestra que si la educación ambiental no logra en sus acciones trabajar la gestión ambiental desde la interdisciplinariedad, la transversalidad y la extensión de las buenas prácticas, que demanda el Plan de Gestión Ambiental (PGA) del Distrito Capital, el PIGA - ENSDMM15 no tendrá un impacto significativo en la localidad y en la ciudad. A lo anterior se suman las políticas educativas que al desmejorar las condiciones laborales de los maestros y disminuir las posibilidades de tiempo para la investigación obliga a los profesores y estudiantes a desarrollar proyectos como el PRAE en jornadas extracurriculares.

Atendiendo la normativa ambiental de Colombia, el Plan de Ordenamiento Territorial (POT), los Proyectos Ambientales Locales y el Plan Sectorial, el diseño del PIGA – ENSDMM15 se estructura desde tres frentes: primero, la educación ambiental y ciudadana; segundo, las estrategias del PRAE (Racionalidad de los servicios agua y luz, manejo de residuos sólidos, huerta escolar y recuperación del río Fucha); y tercero, los viajes, rutas y expediciones ambientales (Manosalva, Palacios & Gutiérrez, 2010).

La dimensión científica y tecnológica es trasversal al plan de estudios y se evidencia en los diferentes espacios académicos a través de entrevistas, encuestas, observaciones dirigidas, laboratorios, análisis, clasificación de especies e identificación de los microorganismos que habitan el Río Fucha, esto con el fin de interpretar el estado de vida del río. En este sentido, se deduce que el vertimiento de diferentes fuentes contaminantes al río Fucha altera su composición tanto física como química, afectando las diferentes formas de vida, fauna y flora, que tienen como hábitat este recurso. Esta serie de acciones y estrategias pedagógicas configuran la huella ambiental que marca el camino hacia un aprendizaje contextualizado, un conocimiento integral y un compromiso de la comunidad en la construcción de un desarrollo sustentable. De la misma forma la elaboración e implementación del PIGA – ENSDMM15 le plantea a la escuela normal desafíos de gestión, planeación y educación ambiental que exigen el diálogo y la interacción entre diferentes actores y campos de saber.

2.3. Diálogos de saber, rutas y expediciones pedagógicas

Las culturas humanas desempeñan un papel primordial en el reconocimiento del valor de la diversidad. La incapacidad para asumir una perspectiva integral, en términos de sostenibilidad (Noguera Peribanez, 2012), y poder formular proyectos viables de ciudad, ruralidad y de sociedad, radica en la exclusión que se ha hecho de la participación de la mayoría de ciudadanos y ciudadanas de los ámbitos de reflexión, diseño y disfrute del ambiente. Educar desde el contexto, implica movilizar la mente y los cuerpos, es necesario que la escuela prepare a niños, jóvenes y adultos para poder acceder por su cuenta a las posibilidades educativas y culturales del medio urbano y de los contextos rurales. Sólo mediante la los diálogos de saber y la inclusión política y cultural de la mayoría de la población en la interpretación,

discusión y usufructo de sus territorios, puede la planeación urbana, municipal y regional pensar la sostenibilidad del planeta.

De manera específico, los *viajes, rutas y expediciones pedagógicas* que los estudiantes y maestros en formación realizan a contextos urbanos, escuelas rurales y a diversos ecosistemas, pueblos y regiones de Colombia, se configuran en estrategias de formación de maestros que posibilitan diálogos de saber e intervenciones pedagógicas con diversas poblaciones; intercambios culturales y reconocimiento territorial. Aquí hacemos énfasis en el proyecto de viajes que hemos realizado desde el 2006 a las escuelas rurales de Guasca-Cundinamarca, las granjas del Instituto Distrital para la Niñez y la Juventud (IDIPRON) y las escuelas normales y rurales de los departamentos de Boyacá, Meta, Cundinamarca, Tolima, Valle del Cauca, Guajira, Antioquía, Santander y Santa Marta (Manosalva, Palacios y Gutiérrez, 2010).

Las expediciones pedagógicas a territorios urbanos y rurales muestran los valores, tradiciones y la forma como los campesinos y campesinas enfrentan la condición de vulnerabilidad y marginalidad en que viven. Estos viajes permiten develar los imaginarios de ciudad y ruralidad que tejen sus habitantes y aclaran la pertinencia pedagógica de los territorios en la formación ciudadana y en la participación democrática. Pues, las expediciones son una oportunidad y una condición para el aprendizaje situado. De esta manera los estudiantes podrán formular estrategias y actuar en situaciones reales, de esta manera desarrollan destrezas en la apropiación y comprensión del territorio como construcción social que contribuye a la comprensión de la identidad local, en relación con la acción colectiva de los territorios habitados (Gonzáles, 2011).

Estas expediciones instauran relaciones interinstitucionales con sectores locales de educación, ambiente y cultura (Escobar, 1994). De esta forma la educación ciudadana se construye a partir de la interacción con una diversidad de ecosistemas, infancias, saberes ambientales (Leff, 1998) prácticas y formas de ser maestros. Además propician la convivencia y dialogo intercultural, crean espacios de formación de maestros comprometidos con un cambio cultural, por una sociedad más equitativa, participativa, solidaria, consciente de la responsabilidad social de los maestros y de la necesidad de conservar nuestra biodiversidad y patrimonio cultural.

Así mismo desde la Línea de investigación: *Ciudad, Ciudadanía y Territorio* de la Escuela Normal las normalistas desarrollan su proyecto de grados en diferentes contextos rurales y urbanos con diferentes poblaciones, tales como: *“Familia y Cultura Ciudadana”*; *“Educación ambiental desde la escuela”*; *“Interculturalidad para la convivencia en la escuela”*; *“construcción de identidades rurales y urbanas desde el viaje pedagógico”*, *“Educación moral para una ciudadanía integral”*; *“estrategias de inclusión para niños en situación de desplazamiento”* *“Inclusión social e identidad de los niños en condición de vulnerabilidad”*.

Las demandas de contextualización de las prácticas educativas, las transformaciones culturales de la niñez contemporánea, las necesidad de formación

de una cultura ciudadana y una ética democrática y la dificultad para relacionar pedagógicamente la familia y la escuela, la ciudad y el mundo rural llevan a preguntarnos: ¿Quiénes enseñan y dónde se aprende? ¿Qué es ser ciudadano? ¿Qué es lo importante en la formación de las capacidades ciudadanas en niños, niñas y jóvenes?

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los investigadores, siendo parte del sistema socio-ambiental del estudio, priorizamos los problemas ambientales de la escuela, con respecto a sus condiciones internas y externas, así como a la necesidad de fortalecer la cultura ciudadana y la educación ambiental a través de las estrategias del PIGA y del PRAE. El siguiente cuadro presenta la matriz de planificación por objetivos del proyecto (Ver tabla 2).

El diseño del PIGA-ENSDMM15 ha implicado un esfuerzo del equipo PRAE para sensibilizar, comprometer y organizar a los estudiantes, maestros, personal de servicios generales, administrativos y directivos a fin de desarrollar una serie de acciones que condujeran, en primer lugar, a mejorar la interacción entre los diversos actores que conforman la dinámica social e institucional de la escuela normal y en segundo lugar, a reorientar los hábitos y estilos de vida de la comunidad hacia las buenas prácticas. Estos desarrollos han mostrado que la participación ciudadana en los estudios de impacto ambiental y los planes de Manejo Ambiental plantean desafíos a los procesos de gestión y planeación de las instituciones públicas y privadas. Luego, la participación ciudadana es una estrategia y un instrumento de gestión ambiental que incide en el mejoramiento de las condiciones ambientales y en la concreción de las políticas de educación ambiental.

En la educación ambiental es pertinente trabajar matrices por disensiones y escenarios que permiten tener una mirada interdisciplinaria y compleja de la problemática ambiental, pues articulan las dimensiones físicas, bióticas, socio-culturales, económicas y políticas, indagando los escenarios presentes, deseables y posibles. Esta metodología revela que la tarea de la **educación ambiental**¹⁹ consiste en formar un nuevo ciudadano y liderar el cambio cultural, por una sociedad más equitativa, participativa, solidaria y respetuosa con los derechos humanos, consciente de nuestra identidad y de la necesidad de conservar nuestro patrimonio cultural, social y ambiental. El logro de esos objetivos está estrechamente relacionado con la capacidad de movilización colectiva, participación e interacción interinstitucional para construir una ética de la **sustentabilidad**, comprometida con un cambio de

19 Al trabajar la educación ambiental debe tenerse presente el contexto de los procesos de globalización, el estudio de los acuerdos en Cumbre de la Tierra y Río 92 y el seguimiento a la efectividad de los resultados de la Convención de Biodiversidad y Cambios Climáticos; la Declaración de Bosques, la Carta de la Tierra y Agenda 21, en el encuentro realizado en septiembre del 2002 en Sudáfrica, denominado “Río Más Diez”.

Tabla 2: Matriz de planificación por objetivos del proyecto

Objetivo 1: Proponer acciones de participación de la comunidad educativa para el desarrollo de un Plan Institucional de Gestión Ambiental sustentable de la ENSDMM, que mejore las condiciones ambientales del contexto escolar, barrial y local		
LÓGICA DE LA INTERVENCIÓN	INDICADORES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
• Identificación de la normativa pertinente. • Capacitación a la dirección y al personal administrativo y docente. • Definición de la <i>huella ecológica</i>: encuesta y entrevistas. • Definición de estrategias de comunicación. • Organización preliminar del plan de trabajo y delegación de responsabilidades.	• Inclusión de la legislación ambiental en el PEI, el PIGA y el PRAE. • Participación directiva, administrativa y docente en talleres ambientales. • Disminución de los impactos ambientales producidos por los estilos de vida de la comunidad educativa. • Uso de las TIC y definición de reuniones de socialización. • Organización del equipo interdisciplinario del proyecto y de los semilleros ambientales estudiantiles.	• PEI, PIGA y PRAE. • Actas de reunión y documentos de trabajo. • Facturas de los servicios públicos e informes del área de compras de la ENSDMM. • Direcciones electrónicas, revista virtual, redes sociales, plegables y circulares. • Actas de reuniones de trabajo, equipo de investigación, PRAE y semillero.
Objetivo 2: Desarrollar procesos de educación ambiental y ciudadana que contribuyan a la formación de niños, jóvenes, maestros y padres de familia conscientes de sus derechos y deberes ambientales frente al manejo de residuos sólidos, al uso racional de los servicios públicos, al disfrute del paisaje y a la necesidad de mejorar la seguridad y la salud de la comunidad.		
LÓGICA DE LA INTERVENCIÓN	INDICADORES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
• Participación estudiantil en programas y proyectos ambientales y ciudadanos. • Desarrollo de los comités y semilleros ambientales. • Ampliación de los referentes teóricos y conceptuales de las competencias ambientales y ciudadanas. • Manejo de residuos sólidos y disfrute del paisaje.	• Talleres y rutas ambientales. • Funciones y cronograma de actividades de los comités y semilleros ambientales. • Prácticas pedagógicas y proyectos de normalistas superiores. • Incremento del 30% del manejo de residuos sólidos y de reciclaje.	• Relatoría de los talleres y crónicas de viaje. • Actas de trabajo del equipo de investigación ambiental y PRAE. • Planes de área, informes de ciencias naturales y ciencias sociales, y trabajos de grado de Normalistas. • Informes del PRAE sobre el reciclaje y la disminución de basuras en zonas comunes.

LÓGICA DE LA INTERVENCIÓN	INDICADORES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
Objetivo 3: Establecer convenios y relaciones interinstitucionales con organizaciones o entidades académicas, investigativas, ambientales y comunitarias, comprometidas en la construcción de un desarrollo sustentable.		
• Convenios interinstitucionales. • Trabajo con ciudadanos habitantes de la calle y recicladores en el entorno del Fucha. • Restauración forestal del ecosistema del río Fucha y mantenimiento del Jardín. • Convocar a vecinos y juntas de acción comunal para apoyar el desarrollo del Plan de Gestión Ambiental.	• Reducción de fuente de contaminación al río Fucha. • Control de asentamientos ilegales de indigentes y contaminación de los talleres de carros. • Incremento y mantenimiento de árboles y convenios con el Jardín Botánico. • Participación de vecinos de la localidad en los proyectos y actividades ambientales.	• Veeduría a la restauración hídrica de la cuenca del río Fucha de la EEAA y la Secretaría de Ambiente en la localidad. • Informes de la situación de asentamientos ilegales y seguridad de la localidad. • Registro fotográfico del estado actual del paisaje. • Actas de trabajo y entrevistas con líderes y representantes de las juntas de acción comunal de los barrios Ciudad Berna y Restrepo.
Objetivo 4. Definir con la participación de la comunidad educativa los objetivos, acciones y etapas de la Política Ambiental integral de la ENSDMM para alcanzar la sustentabilidad deseada.		
LÓGICA DE LA INTERVENCIÓN	INDICADORES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
• Definición de objetivos y metas ambientales del PIGA. • Establecimiento de compromisos de mejoramiento continuo y prevención de la contaminación. • Definición de procedimientos para alcanzar objetivos y metas ambientales. • Política de Gestión Ambiental.	• Mejoramiento del ambiente interno y externo de la ENSDMM. • Desarrollo de los acuerdos y convenios interinstitucionales. • Evaluación de objetivos y metas: responsables, recursos y tiempos. • Variables que constituyen la política de gestión ambiental de la Normal.	• Revisión, seguimiento y medición a políticas, objetivos y metas. • Establecimiento de acciones preventivas y correctivas. • Actas y registros de capacitaciones, restauración hídrica y forestal, desarrollo de convenios, reducción de residuos y ampliación de la conciencia ambiental estudiantil. • Manual de procedimiento ambiental.

actitud que permita, desde la escuela, hacer una transición del país en el que vivimos al país que imaginamos y deseamos.

Las culturas humanas desempeñan un papel primordial en el reconocimiento del valor de la diversidad cultural como potencial de soluciones a problemas ambientales en determinados ámbitos, estos aspectos pueden abordarse desde

los procesos de formación. La incapacidad para asumir una perspectiva integral, en términos de sostenibilidad y poder formular proyectos viables de ciudad y de sociedad, radica en la exclusión que se ha hecho de la participación de la mayoría de niños, jóvenes y ciudadanos de los ámbitos de reflexión, diseño, construcción y disfrute de los territorios. Sólo mediante la inclusión política y cultural de la mayoría de la población en la interpretación, discusión y usufructo de la ciudad, pueden los PRAES, los PIGAS, la planeación urbana y regional pensar la sostenibilidad del planeta.

Es importante fortalecer la dimensión ambiental al interior del sistema educativo y, a su vez, llevar, a las diferentes esferas de la sociedad, el discurso y las prácticas de la educación ambiental, en un proceso constante y riguroso de producción de conocimiento, en donde prevalezca el reconocimiento de la diversidad, de la interculturalidad y el acceso diferenciado al ejercicio de los derechos ciudadanos. Hablar de gestión en educación ambiental, implica una profunda reflexión en torno al modelo de desarrollo, modelo que ha sido nutrido de diversas corrientes de pensamiento filosófico y político. El desarrollo humano integral, lejos de la valoración económica sobre el ambiente, sitúa de manera central al sujeto y a las dinámicas democráticas y éticas que propenden por la garantía de los derechos fundamentales.

4. CONCLUSIONES

Los diálogos de saber que producen las expediciones pedagógicas, legitimen la defensa de las prácticas locales de la naturaleza, ayudan a reconocer otras maneras de ser maestros y hacer escuela. Asimismo revelan la forma como la vida social, las necesidades humanas, el trabajo, la naturaleza y la cultura pueden ser abordadas desde la educación ambiental y la participación ciudadana, en la búsqueda de sociedades justas, pacíficas y sustentables.

El enfoque metodológico de la IAP, aplicado en la escuela normal, vincula la escuela y la comunidad en la solución democrática de los problemas ambientales y en la formación de ciudadanos y comunidades responsables del mejoramiento del territorio local. Se asume la educación ambiental como una praxis pedagógica producida en la interacción escuela-sociedad y ambiente.

El PRAE de la escuela normal, en los últimos dos años, reconoce que la educación ambiental es fundamental para la construcción de valores ciudadanos, dentro de sus programas y estrategias adopta el Plan de Manejo de los Residuos Sólidos (PMRS), la racionalización del uso de los servicios públicos y la recuperación del ecosistema del río Fucha.

Desde una visión sistémica el PIGA- ENSDMM15 es expresión de un esquema de gestión que organiza el quehacer institucional en los diferentes procesos de socialización en materia de educación ambiental a nivel formal, no formal e

informal. Atendiendo al carácter sistémico y dinámico del ambiente y a la concepción de un desarrollo sustentable la educación ambiental comprende las relaciones de interdependencia con su entorno, con el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural.

En el campo ambiental la gestión y la educación son dos procesos que están estrechamente vinculados. La educación ambiental se sitúa como un eje articulador de los diversos procesos de gestión ambiental, entendida esta como un campo que asocia factores socio-culturales y político-económicos en el contexto de la relación humana con el entorno natural; gestión que debe trascender el ámbito de la educación formal, ámbito en el cual, la comunidad educativa ha terminado asumiendo acciones concretas contempladas especialmente, en los proyectos ambientales escolares y en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, las dificultades para entender lo ambiental y articular de manera óptima dichos ejercicios de educación, reducen estas acciones a esfuerzos aislados y con poca efectividad a la hora de enfrentar con éxito las situaciones ambientales conflictivas que permean la ciudad. Por esta razón, en la escuela normal, dar respuestas contextualizadas a los problemas socio-ambientales, en clave ética y ciudadana, es coherente con un desarrollo humano más justo, con prácticas de pedagogías activas y críticas para la construcción de una ética ambiental en una sociedad democrática y ecológicamente sustentable.

La participación ciudadana en la gestión ambiental implica la formación y cualificación de los líderes ambientales comprometidos con una política y una cultura ambiental, en un diálogo de saberes e intercambio de experiencias para la construcción de conocimiento, la apropiación del territorio, la valoración del ambiente y la formación de una ética ciudadana. Se trata de una actividad con repercusiones sociales que acusa características precisas: intencionalidad, grado de conciencia, capacidad de transformación y realización de acciones y responsabilidades sociales ligadas a los procesos de educación ambiental. Se trata entonces de generar nuevos espacios de participación y fortalecer los ya existentes en la educación ambiental.

El proceso participativo en el diseño del PIGA– ENSDMM15 ha vinculado a diversos líderes de organizaciones sociales e instituciones locales y distritales, las cuales, en el contexto de la complejidad de la ciudad, han aportado sus experiencias y desarrollos metodológicos específicos de los programas del PRAE. Simultáneamente, se han ido abriendo diversos escenarios de diálogo de saberes con “ciudadanos habitantes de calle” y recicladores; se organizó la “mesa de trabajo la Esperanza” con entidades ambientales locales. Se realizan rutas y expediciones ambientales con guías especializados de la Secretaría Distrital de Ambiente y se creó el Semillero ambiental: “Planeta Te Quiero Verde” y “Río Fucha te quiero más...humano”. Se realizan talleres a los estudiantes de las dos sedes de la escuela normal. Con igual relevancia hay que anotar se ha trabajado sobre los derechos de los animales y el respeto a todas las formas de vida con niños y niñas de básica primaria.

Aunque son evidentes los desarrollos normativos ambientales y las alianzas establecidas entre el Ministerio del Ambiente, el Ministerio de Educación y con las instituciones mencionadas, en la escuela normal el diálogo entre la educación y el ambiente genera una serie de valores ciudadanos que motivan la participación de la comunidad en la gestión ambiental, sin embargo, la dimensión ambiental no ha sido asumida como eje misional del PEI, los programas y proyectos ambientales siguen siendo marginales y no tienen la suficiente relevancia para lograr generar una ética ciudadana y una conciencia ambiental colectiva con capacidad para tener un impacto significativo en la ciudad y en la construcción de un sujeto histórico nuevo.

La educación ambiental exige una educación integral y una nueva ética que comprometa a los miembros de la comunidad educativa en la formación y en la gestión de los problemas ambientales, para superar las dificultades, prevenir y evitar el agravamiento de las condiciones ambientales del contexto escolar. La educación ambiental es estratégica para construcción de maestros y maestras con una nueva cultura, política y ética ambiental.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermúdez Guerrero, Olga (2003). *Cultura y ambiente: La educación ambiental contexto y perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bertalanffy, Ludwig Von (1968). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, Pablo Emilio (2002). *Impacto social de los proyectos ambientales escolares -PRAES- implementados en las instituciones educativas de la localidad de suba*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital – Universidad Libre.
- Carriola, Deyanira. Aproximación a una teoría curricular autopoietica, praxeológica y autoadaptable para la socialización de la educación superior. *Revista Electrónica de Investigación y Postgrado - Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo*. [En Línea]. Disponible en: <http://investigacion.unerg.edu.ve/nexos/index>.



Jardines interiores de la Escuela Normal 2013



Jardines interiores de la Escuela Normal 2014



Portal del Delirio, Patrimonio histórico, primer molino de trigo de Bogotá. Aquí nace el río Fucha, Septiembre de 2013.



Portal del Delirio (2014) desaparece por desbordamiento del río o Fucha en noviembre de 2013.



Canal del Fucha después de la limpieza hecha por la EEAA de Bogotá, 2014



Expedición al nacimiento del Río Fucha con maestros en formación del I semestre 2014



Diálogos de saber: Taller de los recicladores a los estudiantes, 2013.



Entrevista a “Ciudadanos habitantes de calle”, 2014.



Trabajadoras del Programa: Basuras Cero, 2013.



Taller: derechos de los animales realizados por la educadora de la Secretaría Distrital de Ambiente a estudiantes de primaria, 2013.



Grupo de teatro participa de los diálogos de saber, 2013.



Prácticas ambientales de la profesora Bertha Martínez con maestros en formación de I semestre del PFC, 2014.

	
Estado ambiental del contexto escolar en la ronda del río Fucha, escuela normal Sede A, 2013	Restauración del contexto escolar en la ronda del río Fucha escuela normal Sede A, 2014
	
Centro de reciclaje ubicado en La esquina sur occidental de la Escuela Normal 2014	Reciclador dirigiéndose al centro de reciclaje, 2014.
 La Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte y el Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana Invitan al evento de socialización de resultados "Beca Guillermo Hoyos Vásquez. Humanidades para la Ciudadanía" Proyecto ganador del Programa Distrital de Estímulos 2013 Ciudadanos en Equilibrio Ambiental: Diálogo de Saberes entre Recicladores, Estudiantes y Comunidad de la Localidad de Antonio Nariño. Colectivo Acción Ciudadana FECHA: Viernes 6 de diciembre de 2013 LUGAR: Auditorio Principal, Alcaldía Local Antonio Nariño, Calle 17 sur 18 - 49 HORA: 11:00 a.m. a 2:00 p.m. Cupo limitado previa inscripción al 3274850 Ext: 603 	
Socialización del diálogo de saberes realizado en el 2013. El Colectivo Acción Ciudadana es el proyecto ganador de la Beca Guillermo Hoyos Vásquez: Humanidades para la ciudadanía. Secretaría Distrital de Cultura recreación y Deporte y el Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana. 2013.	

SIGLAS

GA – Gestión Ambiental.

EAE – Evaluación Ambiental Estratégica.

EIA – Evaluación de Impacto Ambiental.

SDA – Secretaría Distrital de Ambiente.

CAR – Corporación Autónoma Regional.

PNUD – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUMA – Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.

UNCRD – Centro de las Naciones Unidas para el Desarrollo Regional.

PGA – Plan de Gestión Ambiental del Distrito Capital.

PACA – Plan de Acción Cuatrienal Ambiental.

PAL – Planes Ambientales Locales.

PIGA – Planes Institucionales de Gestión Ambiental.

PRAE – Proyecto Ambiental Escolar.

POMCA – Planes de Ordenación y Manejo de Cuencas Hidrográficas.

PMA – Planes de Manejo Ambiental.

POT – Plan de Ordenamiento Territorial.

PDD – Plan de Desarrollo Distrital.

PDL – Planes de Desarrollo Local.

SINA – Sistema Nacional Ambiental.

SGA – Sistema de Gestión Ambiental,

SIAC – Sistema Ambiental del Distrito Capital.

SIA – Sistema de Información Ambiental del Distrito Capital.

SIGA – Sistema de Indicadores de Gestión Ambiental del Distrito Capital.

OAB – Observatorio Ambiental de Bogotá.

CISPAE – Comisión Intersectorial para la Protección Ambiental y el Ecorbanismo.

SDPAE – Sistema Distrital para la Prevención y Atención de Emergencias.

CDPAE – Comité Distrital para la Prevención y Atención de Emergencias.

PDPAE – Plan Distrital para la Prevención y Atención de Emergencias.

PIRE – Plan Institucional de Respuesta a Emergencias.

PNEA -Política Nacional de Educación Ambiental

PPDEA – Política Pública Distrital de Educación Ambiental.

CIDEA – Comité Interinstitucional de Educación Ambiental.

CAL – Comisión Ambiental Local.

CLE – Comité Local de Emergencia.

CLEA – Comité Local de Educación Ambiental.

Los sistemas defensivos de la villa de Antequera, siglos X-XIV

Nidal Abbas

Universidad de Granada

Bashar Mustafa

Universidad de Damasco

Los sistemas defensivos de la villa de Antequera, siglos X-XIV

The defensive systems of the town of Antequera, X-XIV centuries

Nidal Abbas

Departamento de Historia Medieval y CC.TT. Historiográficas

Universidad de Granada

nidal173@hotmail.com

Bashar Mustafa

Departamento de Arqueología

Universidad de Damasco

bbmusta@hotmail.es

Recibido: 01 de agosto de 2014

Aceptado: 06 de octubre de 2014

Resumen

Los reyes del estado nazarí construyeron y reforcificaron sus ciudades ante la necesidad de defensa. El estudio de los enclaves estratégicos y fronterizos que componen el Reino de Granada es fundamental para analizar y valorar el sentido funcional de la arquitectura militar. Este estudio se centra en la ciudad de Antequera, ciudad sobre la que serán tratados los siguientes aspectos concretos: análisis historiográfico de la ciudad; aproximación histórica de la zona desde una perspectiva geográfica, física y evolutiva; y reconocimiento in situ de las estructuras defensivas de la mencionada villa.

Palabras clave: Antequera; Fortificaciones; Periodo nazarí; Elementos constructivos militares; Puertas; Murallas

Abstract

The Nasrid dynasty has built and reforcified their cities, in order to be safe. The study of strategic and frontier of this enclaves, that make up the Kingdom of Granada, is essential to analyze and assess the functional sense of military architecture. This study focuses on the city of Antequera, the city which will be processed the following specific aspects: historiographical analysis, historical approach to the area from a geographical, physical and evolutionary perspective, and in situ recognition of defensive structures of villa, that has been indicated before.

Keywords: Antequera; Fortifications; Nasrid period; Constructive military elements; Gates; Walls

Para citar este artículo: Abbas, Nidal y Mustafa, Bashar (2015). Los sistemas defensivos de la villa de Antequera, siglos X-XIV. *Revista de Humanidades*, n. 24, p. 119-148, ISSN 1130-5029.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. El medio físico. 3. Aproximación histórica a la villa de Antequera. 4. Las fuentes escritas sobre Antequera. 5. Los sistemas defensivos de la villa. 6. Las puertas de la villa. 7. Fases y técnicas constructivas. 8. Fases y técnicas constructivas. 9. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

Los abundantes estudios arquitectónicos, arqueológicos y las diversas revisiones de las fuentes documentales de estos últimos años siguen aportando relevante y variada documentación sobre el período nazarí. Y en particular sobre los sistemas defensivos objeto de este estudio¹.

Las construcciones militares están íntimamente relacionadas con el dominio del entorno que las circunda. El poder político y el factor económico tuvieron un papel fundamental en las transformaciones que se han sucedido en las ciudades a lo largo del tiempo, con especial relevancia desde el comienzo de la creación del estado nazarí. Aunque la arquitectura defensiva nazarí ha sido objeto de numerosos estudios, creemos que existen diversas villas fronterizas donde éste aspecto no ha sido estudiado con la suficiente atención. Aunque conformen pequeños núcleos, estos, presentan gran importancia dada su estratégica posición por su situación de frontera.

A la hora de elaborar este trabajo fue fundamental posicionar a Antequera dentro de una perspectiva general que permitiese conocer su entidad con respecto a otras ciudades de su entorno. Así mismo, hacer un análisis sobre los restos arqueológicos *in situ* permitió determinar su fisonomía y estado de conservación.

Del análisis de las fuentes documentales extraemos que a pesar del papel predominante que han desempeñado otros núcleos durante el medievo, como sucede con Archidona, (al pertenecer a la kura de Rayya), la información que poseemos sobre Antequera es algo más numerosa, Aunque insuficiente. Antequera presenta un mayor número de estudios recientes y trabajos arqueológicos con respecto a Archidona.

Por esto es necesario un estudio completo de la villa y una especial atención a la arquitectura militar en estas fechas.

1 Este artículo ha sido llevado a cabo en el contexto de nuestra investigación doctoral titulada, «*La arquitectura defensiva en la ciudad nazarí: Antequera y Archidona*», dirigida por Antonio Malpica Cuello, Catedrático de la Universidad de Granada.

2 EL MEDIO FÍSICO

Antequera y su vega ocupan una posición estratégica al norte de la ciudad de Málaga. En una encrucijada de caminos, vienen a conectar el valle del Guadalquivir con la costa mediterránea, atravesada por el río Guadalhorce. Y rodeada por las grandes unidades montañosas que estructuran el relieve andaluz: las cordilleras Subbéticas y el Surco Intrabético. (José Galán, 2010: 2-4).

Hacia el litoral, encontramos la Sierra del Torcal, de más de 1.300 m. de altitud. El acceso hacia el valle del Guadalquivir es bastante más llano. Únicamente existe algún relieve marginal lo que deja un paisaje mayoritariamente horizontal y de escasa envergadura, como la Sierra de Humilladero (cortada por el pasillo de Fuente de Piedra). Ese paisaje horizontal también queda interrumpido en las inmediaciones de la ciudad antequerana por algunos islotes calizos de acusada pendiente (un ejemplo: la Peña de los Enamorados).

La depresión de Antequera se presenta hacia el exterior con una cierta unidad, por el norte está separada de las campiñas sevillana y cordobesa por un conjunto de sierras del sistema Subbético como la sierra de los Caballos, sierra del Humilladero o la sierra de Mollina; al sur, la separa de las comarcas de los montes de Málaga y cuenca baja del Guadalhorce, las unidades Penibéticas entre las que destacan las sierras de las Cabras, el Torcal, Chimenea, Valle de Abdalajis y Llana sin solución de continuidad y acabada en el desfiladero del Chorro; por el este, coincidiendo con el límite provincial de Granada, tenemos la Sierra Gorda, San Jorge, Gibaltón, Camarolos; y por el oeste, le sirven de límite las sierras de Peñarrubia, Teba y Cañete, que pueden considerarse como línea divisoria con la Serranía de Ronda (Alijo Hidalgo, 1983: 7-8). El conjunto de estas montañas aíslan a la depresión de Antequera de las de Granada al este y Ronda al oeste, mientras que hacia el norte se comunica con el valle de Guadalquivir por la amplia depresión de Fuente Piedra. Los terrenos que constituyen esta superficie son muy desiguales en la parte norte desde Teba y Peñarrubia hasta la ciudad de Antequera. Plazas análogas, pero de menor extensión, se observan en los alrededores en la zona nordeste del límite de Antequera con Alameda. La más importante es la que se encuentra entre la vertiente norte de la Axarquía y las faldas meridionales de las sierras de Antequera, y desde la base de la Sierra de Torcal por su cara norte hasta el límite de la provincia de Granada. Por la estación de Salinas se extienden dos grandes superficies de tierras representadas por terrenos de areniscas, margas y calizas magnesianas. Su más o menos clara delimitación física da unidad a la comarca, a la que contribuye también la unidad de su red hidrográfica, con sus dos cuencas, la del río Genil y la del río Guadalhorce. Aunque se puede afirmar que toda la depresión es drenada por un solo río, el Guadalhorce que la atraviesa de este a oeste hasta llegar a la altura de Bobadilla. (Morales y Romero, 2011: 11-22).

Situada al norte de las Sierras Penibéticas, Antequera tiene acceso al valle del Guadalquivir por la amplia depresión de Fuente Piedra, cortando transversalmente

a la cordillera Subbética. Se pone en contacto con Málaga, por el Puerto de la Boca del Asno. Respecto a las comunicaciones situadas al este y oeste de Antequera, esta ciudad ocupa un lugar importante del Surco Intrabético. El camino más próximo de Ronda a Granada pasa por Antequera, Archidona y Loja antes de entrar en la Vega.

La posición de Antequera era esencial y no podía existir amenaza preocupante para la capital nazarí sin tomar la ciudad. Esta era una de las razones de D. Fernando para ocuparla. Antequera era el punto principal de su desesperada defensa para romper cualquier cerco. Fermín Requena ha señalado en varias ocasiones la importancia del término:

“Gibraltar, Ronda, Antequera y Baza levantaban fortificaciones cerrando el paso a cualquier intento cristiano sobre el corazón del reino granadino. Cualquiera de estas plazas al lograrse conquistar, abriría caminos prometedores de felices empresa”. (Requena Díaz, 1953: 88).

“En lo alto del cerro calizo de cumbre triangular, por cuya ladera septentrional y llanura inmediata se extiende la ciudad moderna, se levantaba al noroeste la Alcazaba. De ella arrancaban los lienzos de muralla que protegían el no muy extenso recinto de la Antequera musulmana. Dentro de sus muros, hubo, como de costumbre, una mezquita y casas en calles tortuosas. De los muros que rodeaban la fortaleza no quedan más escasos lienzos entre torres agrietadas”. (Alijo Hidalgo, 1983: 8).

Para Torres Balbás (1951: 446) Antequera era semejante a tantas otras ciudades andaluzas que, por los mismos años, crecían y trataban de establecer un trazado racional a sus calles, suprimiendo los abundantes ajimeces y saledizos que aumentaban su angostura, para que el sol y la luz penetrase en ellas. Próximos a la villa de Antequera se construyeron una serie de canales desde el río hasta su ruedo para el riego junto a construcciones industriales que accionaban los molinos harineros. Cercanos a Antequera documentamos una serie de castillos que comunican esta con centros más meridionales que servían de bastiones a Málaga y su tierra. Este es el caso de Aznalmara, en la zona suroeste, en contacto con Álora y Xébar (en el arroyo que lleva su nombre), y Almogía y Cauche en el sureste, en Campo de Cámara. Aparte de estos centros de población existía un hábitat disperso afincado en caseríos y alquerías de cierta importancia en torno a la vega. (Alijo Hidalgo, 1983: 9). (Figura. 1).

2. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA VILLA DE ANTEQUERA

Que Antequera haya tenido una vida continuada desde tiempos muy antiguos no es algo excepcional, aunque es destacable la abundancia de yacimientos de origen paleolítico en las cuevas de las sierras calizas de las inmediaciones (Martínez

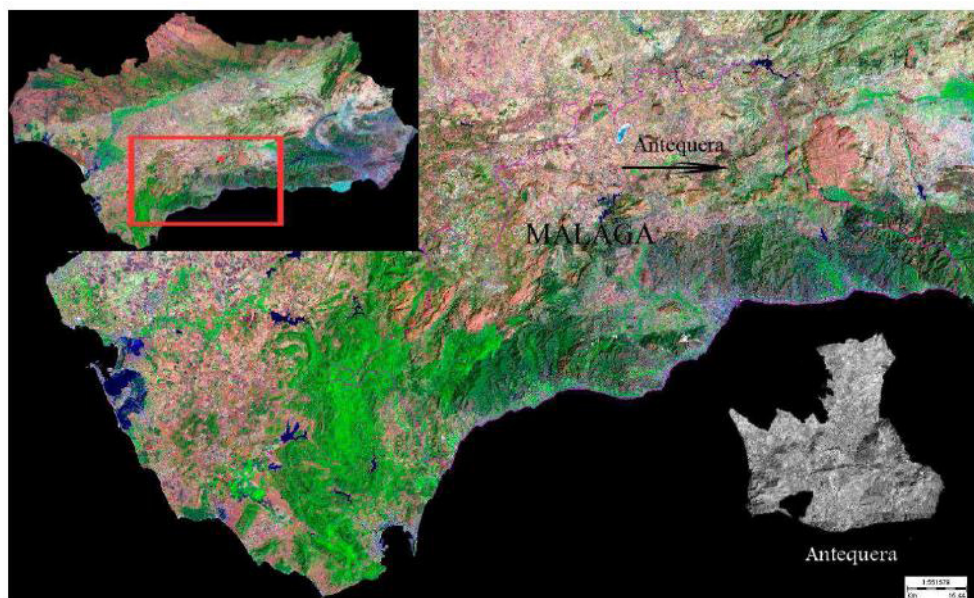


Figura. 1. Localización geográfica de la ciudad de Antequera. Ortofotografía digital histórica de Andalucía (1956-2007). Junta de Andalucía.

Enamorado, 1999: 376-378.). Las campanas de excavaciones han permitido conocer de cerca los pasos y las huellas prehistóricas en la comarca.

Los restos líticos que fueron hallados en Bobadilla presentan las características de unos utensilios tallados y pulimentados. También en el yacimiento del Torcal podemos encontrar las cuevas de «La Picardía», de «Marinaleda y Cuerda», de la «Sima Hoyo del Tambor», de «la Mujer», de «la Pulsera» y del «Toro». Todo ello se corresponde con una cronología que va del 4500 al 1600 a.C. En el s. VIII a.C., con los fenicios, la actividad constructiva fue muy importante en la zona, dando lugar a nuevos poblados que afectaron a la zona occidental de Antequera. Para que ello fuera posible los fenicios llegaron a tener acuerdos con los indígenas (Morales y Romero, 2011: 14-21).

A pesar de haber tenido un pasado ibérico y romano de gran importancia, la etapa de mayor esplendor de al-Ándalus (929-1009) no ha dejado noticias demasiado claras o concisas sobre Antequera. En un estudio sobre esta ciudad, Francisco Alijo (1983) comentaba que:).

“durante la época del califato no debió desempeñar un papel relevante en base a que no es mencionada para nada en las crónicas contemporáneas”. Por otro lado, no se puede olvidar que Archidona, a una distancia no superior a las dos leguas, era en

ese preciso instante la capital de la cora de Rayya y es muy posible que absorbiera la vida política y económica de la región” (Alijo Hidalgo, 1983: 10).

Posiblemente durante el califato se alzaría un *ḥiṣn* con una población rural a su alrededor y contaría con representación estatal en la fortaleza (Cobos Rodríguez, 2002: 188-189). Según Romero Pérez (2002: p. 146), fue entre los siglos X y XI cuando se constituyó el primer recinto defensivo propiamente islámico que tendría como base una estructura anterior.

El califato *ḥammūdī* de Málaga sometería la villa entre los años 1016 y 1058, pasando más tarde a manos de los granadinos *ziríes*, (Cobos Rodríguez, 2002: 191). Desde 1075 a 1090, Granada fue gobernada por el rey ‘Abd Allāh. La región de Antequera gozó durante algún tiempo de un régimen político semiautónomo. El gobernador de esta zona, al que ‘Abd Allāh denomina *qaid* y *ṣāḥib*, Kabbāb b. Tamīt, intentó administrar por sí solo la comarca. (Alijo Hidalgo, 1983: 11).

Las constantes y devastadoras incursiones que tenían lugar en la zona tras la *fitna* hicieron que su población se viese disminuida durante el s. XI. En la centuria siguiente Antequera constituyó una base principal para los almorávides que desde allí preparaban sus ataques contra Málaga. Incrementaría entonces el suelo urbanizado, al igual que sucedería en Málaga, y emergerían elementos consustanciales para una gran *madīna*. Entre esas reformas se produciría el levantamiento de la segunda parte de las murallas, que empieza en la torre T6 (Figura. 2) y avanza hacia la plaza del Carmen.

Una vez que los cristianos se apoderaron de Sierra Morena y sus fronteras en el s. XIII, se adentrarían en la actual comarca de Antequera, que por su situación se convirtió en objetivo de conquista para asegurar el avance castellano, (Moreno López, 2002: 213-214).

La actividad en la villa resurgiría en la segunda mitad del s. XIII, probablemente con motivo de la llegada de los musulmanes desplazados por las conquistas de Fernando III (Acien Almansa, 1984: 474-475). A comienzos del s. XIV (Torres Balbás, 1951: 435) Abū-al-Walīd se apoderó de ella, quien se había sublevado contra Naṣr, poco antes de ser proclamado rey de Granada en el año 1314, (López de Ayala, 1953: 296-297).

Durante el reinado de Muḥammad V la tensión fronteriza en la zona fue máxima al convergir en ella, por un lado, el interés castellano en su progreso y, por otro lado, la resistencia nazarí que lucha por contener dicho avance (Alijo Hidalgo, 1997: 169 a 197 y Torres Balbás, 1951: 436). Durante este periodo y hasta la conquista cristiana de la villa en 1410, tiene lugar un importante proceso de refortificación (Ibn al-Jaṭīb, 1973-1978: 423), cuya envergadura se puede observar en numerosas zonas de los dos anillos defensivos (*vide supra*) y se caracteriza principalmente por el uso de la mampostería.

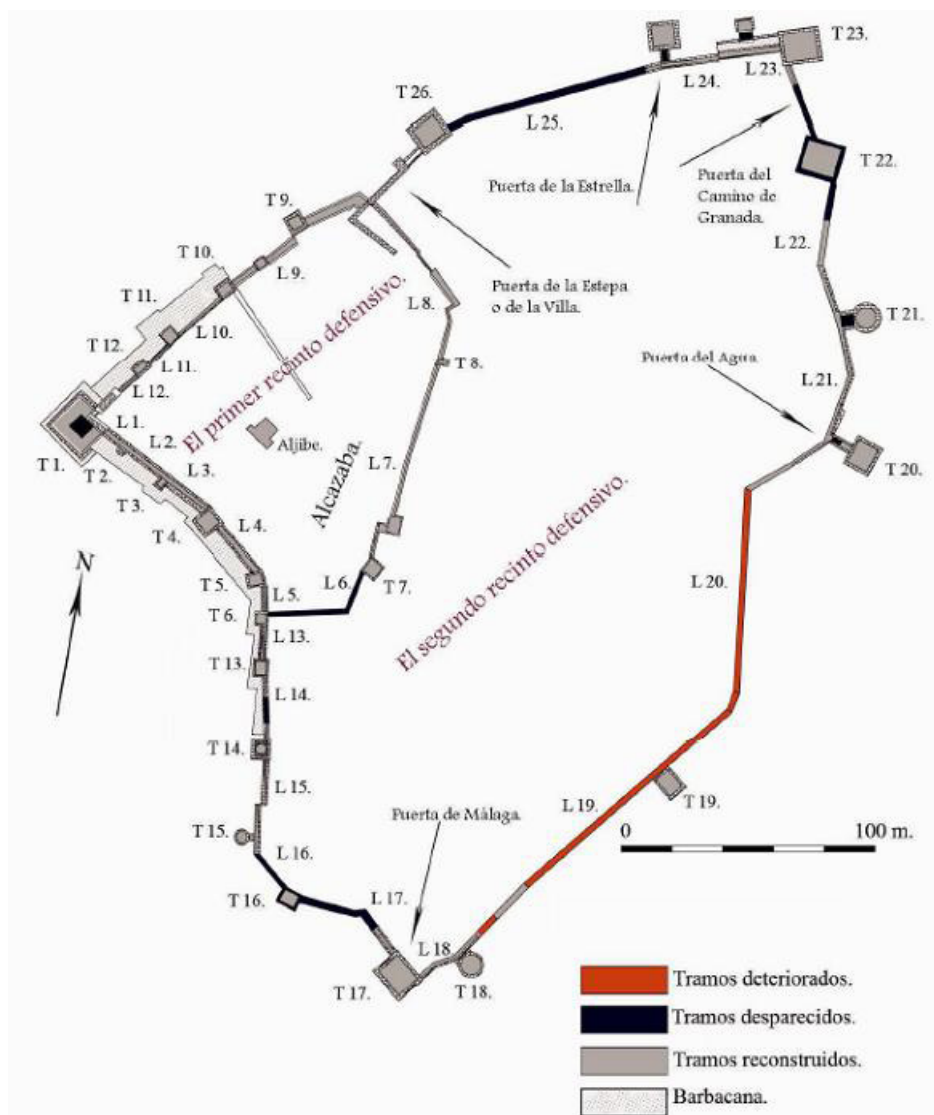


Figura 2. Planta simple del recinto amurallado de Antequera. Situación de las murallas, las torres y las puertas (Fuente: Romero. 2002).

4. LAS FUENTES ESCRITAS SOBRE ANTEQUERA

La cultura musulmana se desarrolló en la Península Ibérica a lo largo de ocho siglos, desde la conquista, en el año 711 d. C. hasta el siglo XVI. La arqueología y la reinterpretación de las fuentes son la base fundamental para el conocimiento de este período.

4.1. Antequera en las fuentes escritas

Los primeros datos que aparecen sobre Antequera corresponden a la primera mitad del s. XI, y se localizan en un poema de Šamu'el Ibn al Nagraġlla (Ibn Nagraġla, 1988: 175-184). A partir de entonces las ciudades de Antequera y Archidona suelen aparecer con frecuencia citadas juntas (Lévi-provencal; García Gómez, 1988: 189-190).

En el s. XII, al-Idrīsī escribía que Antequera estaba despoblada como consecuencia de las guerras que habían tenido lugar en al-Andalus después de la muerte de Almanzor (Al-Idrīsī, 1866: 204), al descomponerse el Califato de Córdoba. En aquel momento las noticias apuntan que la villa estaba muy poco poblada, pero no yerma. El mismo autor señala otra serie de datos sobre Antequera y Archidona, como el hecho de que Archidona llegase a ser una ciudad más importante durante el s. IX que Antequera, o la distancia entre ambas ciudades.

Yāqūt al-Ĥamawī (1179-1229) menciona la ciudad de Antequera en su *Diccionario de los Países*, y la definió como una fortaleza localizada entre Málaga y Granada. La noticia, concuerda con la de al-Idrīsī, ya que se refiere a Antequera utilizando el sinónimo castillo:

“Antequera es una fortaleza, situada entre Málaga y Granada (ĥiṣn bayna Malaqā wa- Ġarnāṭa). (Yāqūt, 1974: 207).

Ibn al-Jatīb (1313-1375) elogió en sus noticias la apariencia de la ciudad, lugar próspero gracias a la agricultura y a la existencia de fuentes de agua, además de bien poblado (Torres Balbás, 1951: 430-433).

“Era un lugar de hermosa apariencia con que se adornaba el resto del año, sitio de prosperidad, de sembrados y de rebaños, de abundantes alimentos y de numerosa población: que sus espaciosas campiñas, ricas en toda clase de plantíos y de pastos, así recientes como secos, se veían regados por muchos arroyos y largas acequias, que semejaban en sortijadas serpientes” (Ibn al-Jatīb, 1977: 26).

Las fuentes históricas más importantes son las crónicas, fundamentales para trazar los aspectos sociales y políticos de las ciudades andalusíes y para enfocar el estudio hacia aspectos concretos.

En las crónicas de la época del monarca Juan II de Castilla, se relatan los sucesos acontecidos en la toma de la ciudad de Antequera por el Infante D. Fernando en 1410. Es un texto minucioso y aporta abundante información, por lo que ha sido la principal fuente usada en multitud de publicaciones.

Alvar García de Santamaría dedica en su obra *Crónica de Juan II de Castilla* unos capítulos en que hace referencia a la conquista de Antequera. Estos son precisamente los más intensos y mejor documentados, donde hace la distinción de dos recintos murados (García de Santa María, 1982: 310).

4.2. Antequera en las fuentes modernas y contemporáneas

En cuanto a los estudios modernos y contemporáneos hemos de destacar a varios autores:

Alonso García de Yegros describió en 1915 la ciudad y su fortaleza. A través de esa descripción se intuye la importancia de las fortificaciones y su papel en la protección de la ciudad:

“La mampostería de esta ciudad es también sobre elaborada con lazos de cal para que fuese más vistosa y esta fue de los moros, aunque ya el tiempo ha gastado todas sus labores y quedan las piedras descubiertas” (García de Yegros, 1915: 86).

De mitad del s. XIX mencionamos la obra de Francisco Javier Simonet (2005), para cuya elaboración maneja obras de arabistas y grandes eruditos. Simonet afirma:

“Madīna Antecaira era un corcel demasiado impetuoso libre y alborozado, y que por su mucha extensión no podían asegurarla firmemente soldados armados de pies a cabeza” (Simonet, 2005: 83).

A mediados del s. XX, Torres Balbás realizó descripciones de las murallas, con planos de la ciudad musulmana en su trabajo *Antequera Islámica*, donde analiza las diversas técnicas constructivas. Los resultados fueron algo diferentes de los de sus predecesores y presentó un plano de la Antequera islámica. Dio las medidas exactas de las secciones de las murallas y las torres, y trató de analizar las fortificaciones, además de aportar una cronología:

“Las características de torres y murallas permiten atribuir su construcción al siglo XIV, probablemente en su primera mitad. Recuérdese que cuando Pedro I llegó en 1361 ante sus muros, con su aliado Muḥammad V, no la pudo haber por ser villa muy fuerte” (Torres Balbás, 1951: 443).

Diego Vázquez Otero añadía algunas frases en *Castillos y paisajes malagueños: historia de la provincia*, en referencia al castillo:

“Todavía este castillo de Antequera conserva en buen estado algunas torres, como la del reloj de Papabellotas, que debió ser la del homenaje, de origen romano, algunas torres albaranas, tales como las de la Villa, y Escape de la Rivera. Aún se aprecia el ancho de sus recias murallas, los baluartes concéntricos, los fosos, y alguna poterna o puerta subterránea, como la que se conoce con el nombre de Puerta de la Estrella”. (Vázquez Otero, 1960: 30).

Del mismo modo, Francisco Alijo Hidalgo ha llevado a cabo un análisis histórico y geográfico de la ciudad en su obra denominada *Antequera y su tierra*. Sobre las murallas dice:

“hoy sus lienzos de muralla han desaparecido casi todos, se unía a la Alcazaba, para continuar al sur por lo alto del cerro y bajar luego por su ladera este hasta el río de la Villa. Volvía la cerca a ascender, torciendo hacia el norte, para unirse a la Alcazaba en el sitio que, por lo destruido, no es posible precisar” (Alijo Hidalgo, 1983: 9).

Jesús Romero hace acopio de todas las descripciones anteriores sobre las murallas, aunque su información llega a ser incompleta al tratar los principales accesos de la ciudad, también nos dejó una noticia sobre el segundo recinto murado. (Romero Benítez, 1981: 108).

A finales del año 2000, Carlos San Millán y Gallarín realizó un estudio histórico de la ciudad de Antequera y sus murallas, y añade una nueva hipótesis:

“Siguiendo con la composición del pintor flamenco, sólo percibimos la Puerta de Estepa o de la Villa, la cual se ve nítidamente entre la alcazaba y el resto de la madīna. Finalmente podemos percibir, a través de la composición, un tercer anillo de murallas al que todas las investigaciones hacen coincidir con el segundo recinto” (San Millán y Gallarín, 2001: 29).

El gran avance en los estudios sobre las murallas de Antequera se dio con Manuel Romero Pérez. Este autor se basa tanto en lo que se había escrito anteriormente como en las excavaciones realizadas entre 1999-2001. Entra en el estudio de la ciudad más profundamente que los autores anteriores. Empezó dividiendo la historia de la ciudad desde partir del s. VI hasta el s. XV, para realizar más tarde apuntes sobre las fortificaciones en cada periodo. Por medio de planos explica la estructura de las murallas y señala torres y puertas. A continuación, aborda el tema realizando un estudio analítico de las murallas y sus técnicas constructivas.

Es Antonio Malpica Cuello con su obra *Los castillos en época nazarí. Una primera aproximación, Castillos y territorio en al-Ándalus* quien abre el debate en cuanto a los aspectos constructivos al señalar que:

“...encontramos restos que permiten conocer la existencia de una muralla y torres en mampostería, lo que no quiere decir que en su totalidad estuviese construida con esa técnica” (Malpica Cuello, 1998: 275).

Después de repasar una gran parte de las fuentes escritas sobre Antequera nos introduciremos en los aspectos defensivos de la misma desde un punto de vista arqueológico.

5. LOS SISTEMAS DEFENSIVOS DE LA VILLA

Antequera fue organizada dentro de las murallas, las cuales fueron traspasadas por puertas que facilitaban la conexión de la madīna con el exterior. La alcazaba



Figura 3. Vista general de la alcazaba (Ortofotografía 1956-2007).

se construyó en la zona más elevada, incluyendo la residencia del gobernador e importantes edificios administrativos. (Abbas, 2013: 120) (Figuras. 2-3).

Ahora bien, no se deben identificar las murallas únicamente como recinto de defensa, sino también como insignia de poder frente a otras potencias (Gurriarán Daza, 2010: 63-66.).

Las fuentes que nos ayudan a entender las murallas son varias: por un lado, los textos escritos, y por otro, el registro arqueológico, el cual se ha ido ampliando a lo largo de los últimos años a partir de distintas campañas de excavaciones y restauraciones promovidas por el propio Ayuntamiento y la Junta de Andalucía (Gurriarán y Romero, 2011: 315).

M. R. Pérez (2002: 146) concluye que hasta el s. VI el antiguo asentamiento de la Antequera romana sigue estando ocupado. Posteriormente, es probable que el municipio formase parte del cinturón defensivo que los bizantinos levantaron en la Península. Entre los siglos IX-VIII, la ciudad de Antequera mantuvo su topónimo latino, a pesar de estar ocupada por los musulmanes. Los primeros contingentes árabes se instalarán en Archidona y Antequera, tras la conquista de Málaga, entrando en un proceso de recuperación de antiguas villa romanas².

2 Torres Balbás afirma que es probable que la Anticaria romana ocupase el mismo emplazamiento que la ciudad islámica, y esta heredase su nombre ligeramente transformado.

La población de Antequera se fue conformando a partir del s. X, gracias a la inmigración masiva de los habitantes de las zonas serranas cercanas. A partir de este momento las poblaciones empiezan a tener contacto con el estado califal. (Romero Pérez, 2003: 185).

En este momento se construyen fortalezas con unos rasgos muy característicos, de entre los que destacan la planta cuadrada con torres cuadradas en los ángulos y el sistema constructivo, predominando el tapial. La zona interior al trazado de las murallas de la fortaleza de Antequera no ha sufrido muchas alteraciones a lo largo de su historia (Romero Pérez, 2003: 186).

En los siglos X y XI, como dijimos anteriormente, se constituyó el primer recinto defensivo, que cuenta con las torres Blanca T4 y del Homenaje T1, posiblemente correspondiendo esta última con una reedificación sobre otra anterior (Figura. 4).

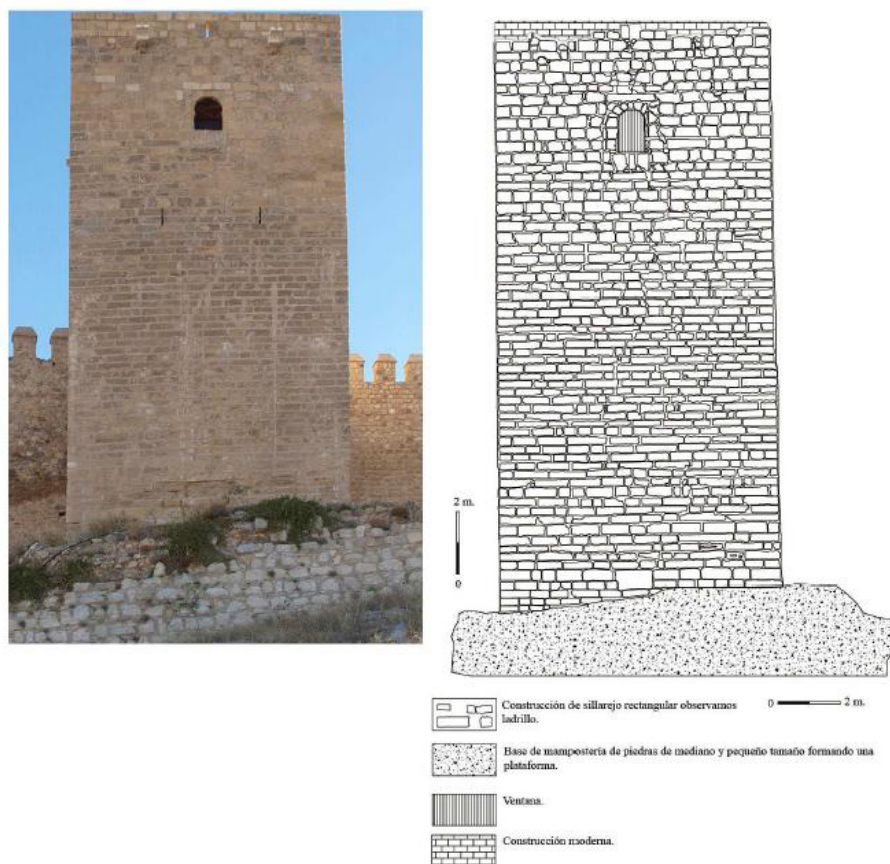


Figura 4. Torre Blanca (T4), en su cara exterior S-O. Técnica constructiva: sillarejo rectangular y ladrillo.

Ambas torres son las primeras construcciones de envergadura que podemos encontrar en el recinto defensivo, además del lienzo murario que circula por la corona del cerro del castillo. Desde este punto, la muralla continúa por la parte trasera de las casas de la calle de San Salvador, y se dirige hacia el norte hasta alcanzar la puerta de Estepa. El total de esta área es de 15.720 m².

A través del plano de las murallas de Antequera podemos distinguir dos fases de construcción. Según Manuel Romero, en la primera sección las murallas fueron construidas entre los siglos X y XI, incluyendo la Torre del Homenaje T1 (Figura. 5) y un tramo de lienzo entre las torres T7 y T12. Pero después de la ampliación de la ciudad, debido al crecimiento de la población, las murallas se convierten en un obstáculo a la expansión urbana (Romero Pérez, 2002: 149).

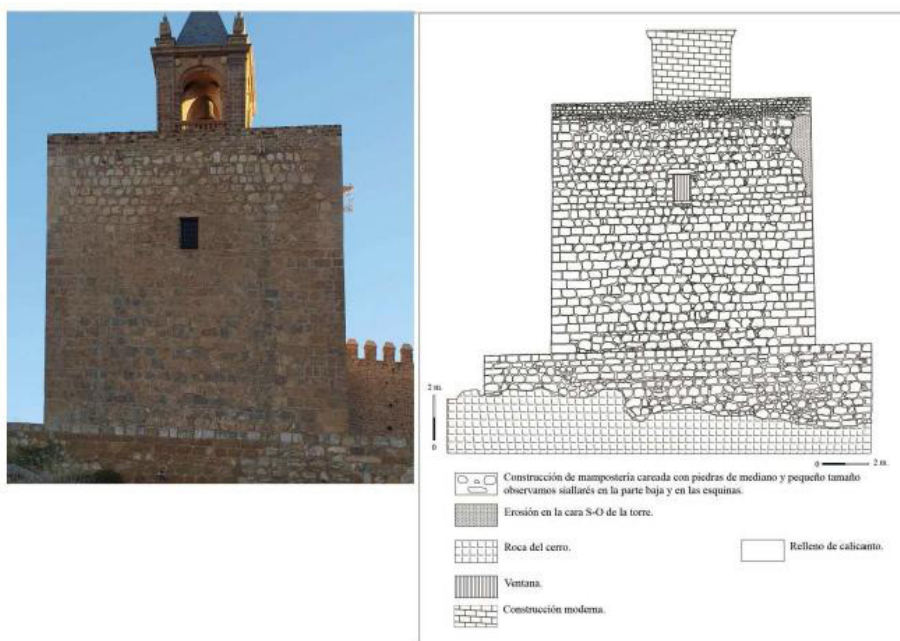


Figura 5. Torre del Homenaje, (T1) en su cara exterior S-O.

Entre los siglos XI y XII³ se levantó la segunda parte de las murallas, (Gurriarán y Romero, 2011: 318-319). Tal y como muestra la (Figura. 2) empieza en la torre T6

3 De esta época tenemos una referencia de al-Idrīsī, que escribía que Antequera estaba poblada a pesar de los continuos enfrentamientos bélicos que tuvieron lugar en al-Andalus después de la muerte de Almanzor, y afirma que: “Entre Málaga y Córdoba, se sitúan varias fortalezas inaccesibles que son sedes en estas zonas. Son la ciudad de Archidona y la ciudad de Antequera” (Al-Idrīsī, 1866: 204). En otro el testimonio de Yāqūt al-Ḥamawī mencionó que *Antequera es una fortaleza, situada entre Málaga y Granada*, véase (Yāqūt, 1974: 370-371). A través de las referencias en las fuentes árabes que mencionan la ciudad de Antequera podemos decir que el recinto amurallado estaba en pie a finales del

sigue hacia el sur hasta llegar a la puerta de Málaga, en el vértice sureste del conjunto, y luego otra vez avanza hacia el noroeste hasta llegar a la plaza del Carmen, donde está la puerta de Granada (la Puerta de las Bastidas). Desde aquí, los lienzos de muralla se extienden hasta llegar a la puerta de Estepa.

La importancia y envergadura de las obras acometidas en el periodo nazarí⁴ se pueden observar en numerosas zonas de los dos anillos defensivos. Las excavaciones arqueológicas han permitido distinguir tres elementos: en primer lugar, las torres y lienzos, junto a una fortificación previa construida mediante forro de mampostería, que fue unida a una barbacana; en segundo lugar, la alcazaba y la torre Blanca; Finalmente y como elemento característico, la puerta de Málaga. (Ibídem: 319).

La construcción de numerosas torres y lienzos que se levantan tras una fortificación previa puede distinguirse gracias a su obra en mampostería, en el lado noreste del primer recinto murado, entre las torres T3 y T6. Además, una barbacana fue adosada entre la torre T3 y puerta de Granada.

Las murallas, en total, cubren una superficie de 6 hectáreas aproximadamente⁵, sin embargo el área de acción de las murallas ronda las 11,50 hectáreas (Ibídem: 316). El grosor de los muros varía entre 1,20 y 1,80 m.

La muralla de Antequera cuenta con 26 torres y 25 lienzos en total, las torres son doce en el primer recinto, de las cuales once tienen su planta rectangular o cuadrada y una semicircular, que es una torre maciza. El segundo anillo que protegía la madīna está en mal estado de conservación y ha perdido el sentido militar. Tiene trece torres, tres de planta semicircular, que son torres macizas, y diez de planta rectangular.

Las técnicas constructivas varían⁶. Podemos encontrar mampostería de piedra irregular, tapial, estuche de ladrillo, hormigón de cal y sillería. A esto hay que sumar un dato muy significativo: algunas de las grandes obras nazaríes fueron las alcazabas. En términos de procedimiento de su construcción encontramos tapial o mampostería de piedra.

siglo XII y principios del siglo XIII. Manuel Romero Pérez afirma que fueron los almohades quienes dotaron a la ciudad de la mayor parte de los elementos urbanos que la hacían reconocible.

4 En el siglo XIV los nazaríes realizan obras de revestimiento de estas murallas con mampostería, dotándolas de la apariencia pétreo que poseen hoy.

5 El aspecto de la ciudad musulmana de Madīnat Antaqira era el de un asentamiento de tamaño intermedio, con un recinto intramuros de 63.140 metros cuadrados, que se disponía sobre un accidentado relieve, de suficiente altura frente a otras elevaciones cercanas.

6 Sin duda los restos de las murallas de Antequera indican sus fases de constructivas en algunos puntos. En la zona donde está la alcazaba podemos ver huellas de obras más o menos diferentes, sobre todo en las piedras usadas en las bases de las torres del primer recinto defensivo donde está la torre homenaje. También tenemos que señalar la modificación realizada a lo largo del tiempo que se detecta en la propia cronología y cambio de las murallas. Así podemos decir que la alcazaba se emplaza en el sitio más importante de la ciudad, el campo del poder, cuyo predominio ya se hizo notorio en épocas anteriores a la ocupación islámica y ha continuado a lo largo de la historia. Y es que, un tramo de las murallas de la ciudad estaba en pie ya en la época romana, tal y como mencionaba Torres Balbás.

Los andalusíes transportaban las piedras de las canteras más próximas, entre ellas antiguos edificios romanos, para las construcciones de sus edificios religiosos, civiles y militares. Es decir, el reaprovechamiento del material de edificación está constatado por doquier, con la intención de reducir el gasto. Pero a veces, el Estado podía imponer un “impuesto” específico para la edificación de cercas de las ciudades. (Abbas, 2013: 123). Posteriormente se utilizaron materiales nuevos para la construcción de las murallas, que emplearon varios métodos constructivos a partir de la expansión de la ciudad. Esto se aprecia claramente en el estudio de la cronología de las murallas (Romero Pérez, 2002: 149).

En la actualidad una parte de las murallas está desaparecida, mientras otra se conserva en buen estado. En el lado noreste se ha conservado la obra original, con sus técnicas y materiales sin modificar⁷.

Su técnica principal es la sillería regular, la cual destaca sobre todo en las torres T1 y T4. Se compone mayoritariamente de piedras de mediano tamaño (de aproximadamente 40 cm. de largo por 25 cm. de ancho) aunque en la base podemos ver piedras de gran tamaño, aportando solidez a la estructura. En la parte superior pude distinguirse con mayor facilidad una mampostería enripiada (Gurriarán y Romero, 2011: 322). La adaptación de las piedras es impecable y, además, los rellenos de calicanto han sido bien elaborados, como podemos ver claramente en las torres T10, T11 y T12 (Figura. 6). En los lienzos murarios que existen entre los muros L9 y L12, podemos observar la fábrica original que se realizó en mampostería con piedra extraída a pie de obra, colocando los mampuestos por hiladas en los dos espejos y rellenando los espacios interiores con piedras de menor tamaño, unida con mortero de cal con arena. En este sector podemos observar la reforma realizada en el s. XIII (Romero Pérez, 2002: 152).

La anchura media de la muralla en este primer recinto es de 2,1 m, mientras la altura conservada depende del tramo, llegando a los 19 m. de altura máxima conservados para el caso de la torre blanca (T4) y una mínima de entre 1 y 2 m, como ocurre con la torre T6.

La variedad de técnicas constructivas hace que sea muy difícil identificar las fases anteriores al s. XII⁸.

7 Según Torres Balbás, la cerca de Antequera debió quedar en gran parte destruida a fines del siglo XVI. Entonces, en virtud de una orden de Felipe II, se hizo una valoración física de la fortaleza que determinó la reparación de muros y torres. Este hecho permite confirmar que algunos de los cambios detectados en la técnica constructiva de los lienzos corresponden a fases muy posteriores a la obra original. Todo ellos lo tratamos en los siguientes apartados.

8 Gracias al estudio presentado por Manuel Romero Pérez es posible interpretar las murallas y las modificaciones realizadas dentro de la alcazaba. Ha de recalcar el hecho de que no queden restos del periodo almohade en la fortaleza.

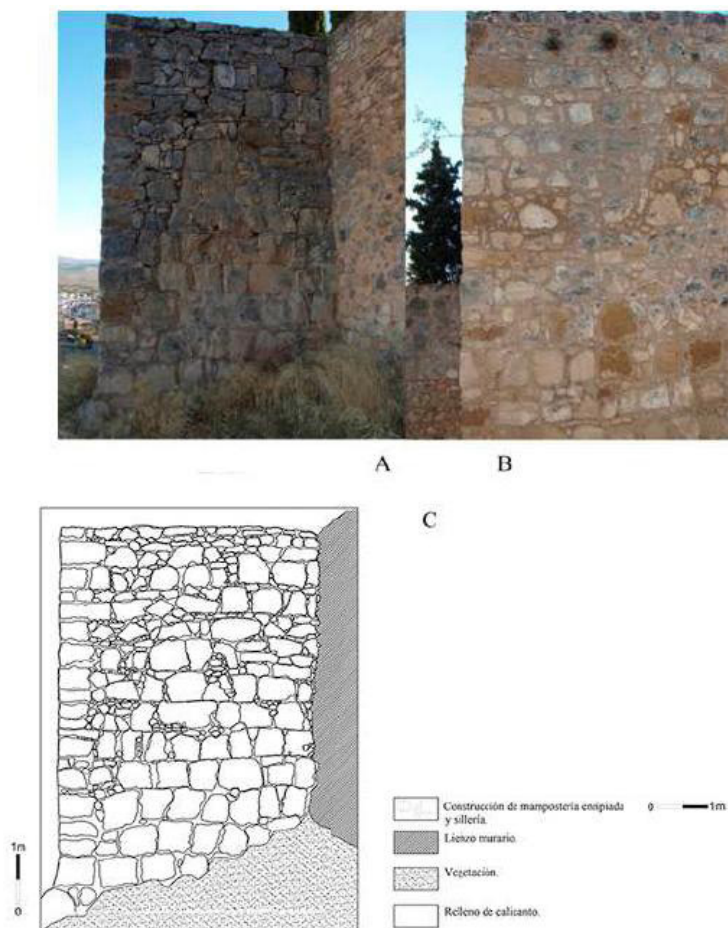


Figura 6. Torre (11). A) frente (S-O). B) cara (N-O). C. frente (S-O). Utilización de sillería y mampostería enripiada.

Los revestimientos de mampostería sobre distintos tramos de la muralla de tapial era un dato desconocido por la investigación hasta hace diez años⁹. No obstante, a

⁹ De los trabajos realizados últimos años en varias fortalezas, como en el caso del castillo de Archidona y el castillo de Zagra se observa la técnica mencionada anteriormente, lo que indicaría que Antequera es una de numerosas ciudades andaluzas que ha mostrado la fábrica de mampostería sobre una muralla de tapial. Como resultado de los trabajos realizados en Antequera y Archidona hemos podido documentar las distintas fases constructivas de ambas ciudades, desde sus respectivas fundaciones hasta mediados del siglo XIV d. C. Ambas disponen de un modelo similar en las tipologías constructivas defensivas, representado ampliamente en numerosas construcciones, y que ha sido interpretado como fruto de un programa arquitectónico impulsado por el estado nazarí. Ver más en (Abbas, 2013: 109-159).

lo largo de las campañas de excavación del año 2001¹⁰ se limpió parte del frente meridional de la fortificación, dejando al descubierto una abundante información sobre este sector del amurallamiento urbano o segundo anillo (Gurriarán y Romero, 2011: 320).

La estratigrafía muraria realizada en el tramo que va desde la Puerta de la Estepa hasta la Torre 1 (T1) nos ha ayudado a definir los distintas fases de construcción y reparación del paño. Esto ha sido posible gracias a las recientes campañas de excavación, y a la utilización de criterios de diferenciación en los recrecimientos y añadidos. Podemos determinar, por ejemplo, que todos los torreones de este lienzo fueron realizados con sillares de piedra (Romero Pérez, 2003: 184-185).

6. LAS PUERTAS DE LA VILLA

Las puertas de Antequera simbolizan y muestran aspectos importantes de la historia política, social y urbana de la ciudad, y son necesarias para estudiar otros elementos arquitectónicos dentro de ella. Estas puertas se localizan en los cuatro puntos cardinales, buscando varias direcciones. Como puede verse en el plano (*vide supra*) que muestra la situación de las puertas. De norte a sur y siguiendo el sentido de las agujas del reloj son: puerta de Estepa o de la Villa, postigo de la Estrella (Figura. 7) puerta de las Bastidas o del Camino de Granada, postigo del Agua y puerta de Málaga (Figura. 8)

A través del desarrollo de las murallas podemos indicar que las puertas no se realizaron en un mismo proyecto edilicio, sino que, al contrario, presentan diferentes momentos de construcción. El acceso al primer recinto defensivo debió producirse por la puerta de Estepa o de la Villa, donde actualmente se levanta el denominado arco del Gigante.

Sin duda, la situación de estas puertas es una respuesta arquitectónica y urbanística a las necesidades de la población. Se erigen en estrecha relación a la disposición que ocuparán determinadas construcciones civiles y oficiales de importancia (mezquita, residencia del gobernador, aljibes...) y vienen determinadas por la topografía y otras estrategias políticas y defensivas. A su vez, las puertas intervienen en la configuración comercial de la ciudad con respecto al mundo exterior.

Estas puertas no tienen las complejidades arquitectónicas de las existentes en otras ciudades, como por ejemplo la Alhambra de Granada. Al contrario, las puertas de Antequera adquieren una funcionalidad esencialmente defensiva, careciendo de estilos decorativos.

10 Los trabajos de documentación fueron realizados por la Delegación Provincial de Cultura y el Ayuntamiento de Antequera. Formaron parte del equipo de trabajo los topógrafos M. José Hurtado y Víctor Baceiredo Rodríguez, y el arqueólogo municipal de Antequera Manuel Romero Pérez.

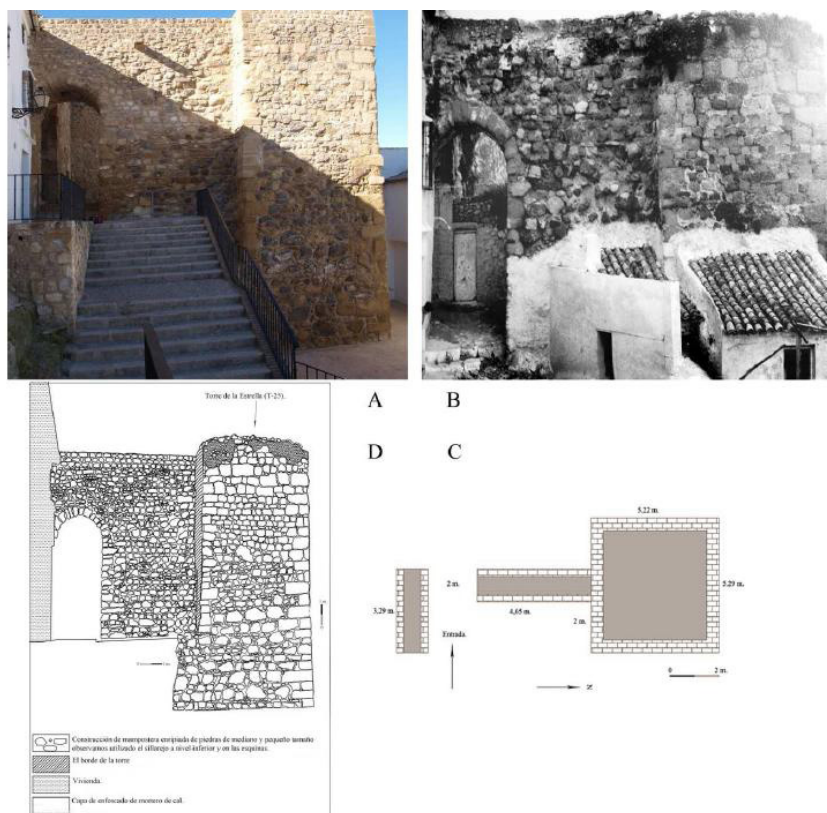


Figura 7. A) Puerta de la Estrella en la cara exterior oeste-norte. B) Puerta de la Estrella hacia 1930 (Fuente: San Millán. 2001. P: 46). C) Planta simple de la puerta de la Estrella. D) Puerta de la Estrella en su fachada oeste-norte La técnica constructiva es mampostería enripiada y sillarejo.

En lo que respecta a técnicas constructivas se recurre, en una primera etapa, al sillarejo, dispuesto en hiladas y calzado con ripios y fragmentos de piedra, como en el caso de las puertas de Estepa o de Málaga (Figura. 8). En la parte superior de los muros podemos observar la fábrica con mampostería variable y el uso de ladrillo como material secundario, como se puede ver en el postigo del Agua. También el uso de la madera y el ladrillo es recurrente en el proceso de elaboración de bóvedas, de lo que dan fe las puertas de Málaga y del Agua.

De las puertas antequeranas la puerta de Málaga es la más importante, y se diferencia de las demás porque está formada por todo un edificio, y es por tanto la que presenta una mayor complejidad constructiva. Se sitúa en el ángulo sur del recinto, formando la única entrada en esa zona de la fortaleza. A partir de la cual se arranca el camino hacia la ciudad de Málaga. Consta de un espacio curvado con doble ángulo y una entrada en recodo, y su fachada deja ver un elevado arco de herradura con alfiz.

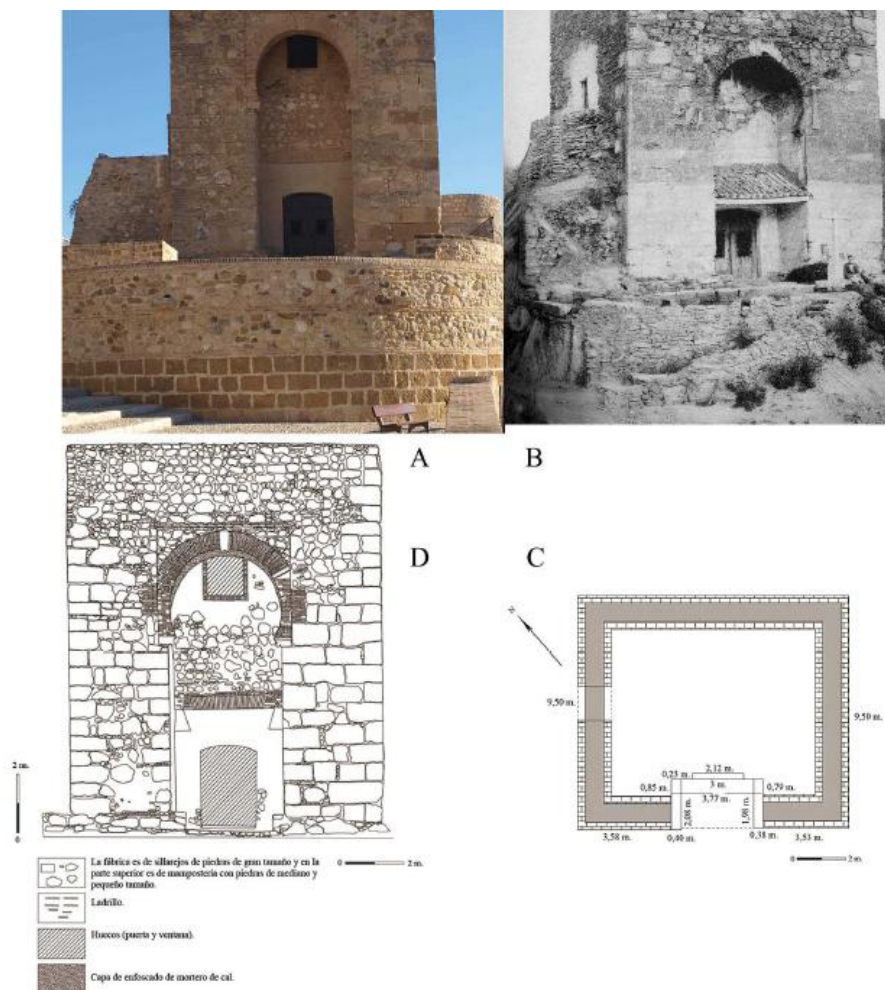


Figura 8. Puerta de Málaga. A) Vista actual en el frente S-O. B) Estado de la puerta en 1915 (Fuente: San Millán. 2001: P. 14). C) Planta simple. D) Frente S-O. Técnica constructiva: sillarejo y mampostería.

No disponemos de una fecha precisa para el alzamiento de esta puerta aunque muy posiblemente podría haber sido construida durante el s. XIV.

El postigo de la Estrella se sitúa en el lado norte de la fortaleza. Se trata del arco de una torre albarrana de planta cuadrada, que a su vez se apoya sobre otra torre parcialmente enmascarada por viviendas modernas. En lo que respecta al vano con su arco de medio punto, echando un vistazo a las fotos antiguas, podemos decir que ha sido fruto de las obras modernas y que ha sufrido varias remodelaciones. La más significativa de ellas consistió en habilitar la escalera de acceso para salvar la diferencia de cota del terreno, colocándola en el emplazamiento de una vivienda

unifamiliar. La técnica principal es mampostería enripiada y dispuesta por hiladas alternadas con verdugadas, y unidas con mortero de cal y arena (calicanto). Cuenta con refuerzo de sillería en las esquinas y no se observan restos de enfoscado exterior.

La puerta de Estepa o de la Villa era una torre-puerta situada en el extremo norte del recinto, cuya posición estratégica parar controlar los caminos hacia el norte de la ciudad de Antequera. Constituyó el primer acceso a la fortificación y dio respuesta a una necesidad política y representativa, pues era empleada por el Sultán y los representantes de los príncipes. Se diferenciaba del resto de puertas por su técnica constructiva, en sillería irregular, dispuesta en hiladas y calzada con ripios y fragmentos de piedra. Actualmente no quedan restos visibles de la estructura original (Atencia Páez, 1981: 47-54) ya que fue reemplazada en 1585 por el Arco de los Gigantes (Torres Balbás, 1951: 443). En su origen contaría con una barbacana y un foso, según un documento de 1502 conservado en el archivo municipal. (Alijo Hidalgo, 1983: 9).

El postigo del Agua se sitúa en el lado sureste de la villa. Se trata de una puerta simple con un vano de acceso rematado por un arco de medio punto. Está construida en mampostería enripiada con refuerzo de sillarejo en las esquinas, aunque en su origen estaba construida en sillería. El mampuesto, obra moderna, se ha introducido de manera poco cautelosa, tal y como se observa de la dispar modulación de sus piezas y de la tendencia de crear hiladas bastante irregulares.

La puerta de las Bastidas o del Camino de Granada, desde esta misma empieza el camino hacia la ciudad de Granada, hoy desaparecida, se considera el primer ejemplo que encontramos en el conjunto del tipo torre albarrana. No es fácil encontrar referencias sobre ella y solamente Manuel Romero Pérez le ha dedicado unas frases (Romero Pérez, 2002: 165). Un sondeo arqueológico en la zona podría aportar más información sobre la configuración del acceso y confirmar o desmentir la hipótesis de la ubicación de dos barbacanas y un foso en sus proximidades.

7. FASES Y TÉCNICAS CONSTRUCTIVAS

Se ha observado que las murallas de Antequera tienen distintas fases constructivas: (Romero Pérez, 2003: 178-202).

A los siglos VI-VII corresponde una parte del cinturón defensivo¹¹. Podemos observar algunas piedras en las bases de las torres y las murallas recicladas de época romana, de gran tamaño y con inscripciones, que diferencian esta obra de otras realizaciones islámicas. Hemos localizado algunas en la torre del Homenaje, en el

11 Manuel Romero Pérez menciona que algunos investigadores opinan que el castillo árabe tiene un origen bizantino. En realidad no tenemos pruebas que corroboren lo anterior, pero atendiendo a distintos elementos constructivos localizados en el primer recinto defensivo, hemos observado huellas de piedras de gran tamaño y con la comparación con otros castillos de cronología conocida, nos lleva a pensar que es posible la anterior afirmación.

primer recinto defensivo. Esto viene a confirmar que la ciudad de Antequera fue ocupada por aquellos antes de la llegada de los musulmanes.

La segunda fase engloba los siglos X-XI. Se trata del primer recinto defensivo islámico propiamente dicho, compuesto por las torres T1, T4, T5 hasta la torre T12 (*vide supra*) además de sus lienzos. El estado actual de las murallas no permite obtener mucha información sobre esta fase, y sólo podemos analizarla mediante intervenciones arqueológicas. Los estudios señalan que las técnicas empleadas son la mampostería de piedra irregular y el tapial de estuche de ladrillo y de sillería. Tras las actuaciones del 2001 se han podido localizar restos de la muralla original junto a la torre Blanca T4, perteneciente a este momento. Las torres antes mencionadas parecen ser las primeras construcciones realizadas en este momento, siendo la base sobre la que se fue edificando posteriormente el resto del primer recinto islámico.

La tercera fase se corresponde con los siglos XI-XII. Se trata del segundo anillo de murallas. Empieza en la torre T13 hasta la torre T26 con sus correspondientes lienzos. En la primera torre, el interior se maciza mediante tapial, mientras que el exterior se revoca con enlucido muy fino de cal. En ésta se distingue claramente la fábrica original y el forro añadido en la centuria siguiente. La torre T14 sólo era visible en su parte superior de tapial, tanto que el efecto de la erosión la hacía parecer de planta circular. Una vez efectuados los trabajos de limpieza y consolidación por parte del Ayuntamiento de Antequera, hemos podido contemplar como en realidad tiene planta cuadrada: de unos 4,2 m. de lado y se ha conservado con una altura máxima de 10,2 m. Al igual que el torreón de flanqueo anterior, su fábrica original era de tapial calicanto, al que se le aplica un enlucido de cal. Posteriormente, en el s. XIII, se le añadió el forro de mampuesto, además de un antemuro de tierra prensada de 1,9 m de altura, realizado en capas de unos 60 cm. Una vez prensada la capa se le agrega otra muy fina de cal, para proporcionarle mayor consistencia. (Romero Pérez, 2002: 160).

La cuarta fase comprende el s. XIII. Este momento es fácilmente identificable ya que se construye la barbacana mediante un revestimiento de mampostería regular de piedras calizas de mediano tamaño en todo el recinto. En la cara exterior de los torreones de la muralla anterior, a modo de reparación o refuerzo, se extiende por todo el recinto murado salvo por el lateral este. Su construcción estaba encaminada a aumentar la consistencia de las murallas.

La quinta fase corresponde al S. XIV. Se identifica con una construcción de refuerzo: la barbacana de las torres T3 y T6. La técnica es de sillería rectangular, mampostería enripiada y piedras de diferentes tamaños.

Por último, no se pueden obviar las modificaciones llevadas a cabo en época moderna correspondiéndose principalmente a la reconstrucción muraria mediante piedras unidas con cal y cemento.

En conclusión, pensamos que la primera fase constructiva medieval (S.XI) es de tapial y se encuentra en varios elementos defensivos de los dos recintos murados.

La mampostería enripiada debe fecharse entre los siglos XII y XIV y se ubica en diferentes elementos de la fortaleza, como refuerzo para las murallas en este lado.

En la Baja Edad Media, Antequera era una ciudad de frontera dentro del Reino de Granada, constituyendo la punta de lanza frente a la amenaza del hostil reino de Sevilla. Se configuraba como el acceso natural desde el Valle del Guadalquivir hacia el Reino Nazarí.

Según lo señalado anteriormente, se puede afirmar que Antequera fue una ciudad de gran importancia en el sur de la Península Ibérica. Serán los almohades quienes la dotarían de la mayor parte de los elementos urbanos defensivos más significativos (murallas y torres), acrecentando su nivel jerárquico respecto a las ciudades vecinas.

Posteriormente, los nazaríes reforzaron el recinto murado de la madīna, sus lienzos murarios y torres, sin alterar su perímetro. Ello se pone de manifiesto en un aparejo concreto de mampostería enripiada en la que las torres de planta rectangular tienen sillares en las esquinas, como sucede en las torres T9, T10, T11 y T12.

Los constructores nazaríes, con este reforzamiento defensivo, indicarían su llagada a la ciudad, quedando constancia de ello, por ejemplo, en la Puerta de Málaga. Por tanto, fue uno de los enclaves fortificados por Muḥammad V en los años centrales del s. XIV. (Martínez Enamorado y Romero Pérez, 2010: 42-43). La existencia de unas constantes reformas, reconocidas en otros castillos fronterizos, y la identificación con el programa mencionado, del que tenemos constancia en las fuentes, nos permiten contar con una cronología precisa.

El resto de los elementos de la muralla pueden considerarse externos, se trata de las cavas, barbacanas, albarranas, etc. Los dos primeros iban comúnmente asociados.

Las cavas o fosos representan, como es sabido, el más primitivo sistema de defensa de toda fortaleza, y abundaron en las ciudades andalusíes, en las que llegaban a formar cinturones de agua que tenían que ser imprescindiblemente cegados por los asaltantes. Antequera poseía también su foso, con agua, aunque pensamos que no rodeaba toda la fortaleza sino sólo algunos elementos clave de la puerta de la Villa, las torres T23, T24 y T24. Eso permite hacernos una idea del peligro que rodeaba la ciudad de la zona norte. Junto al foso se encontraba la barbacana o antemuro.

En cuanto a las albarranas, eran torres exteriores de vigilancia y defensa, que impedían el acceso a la barbacana o, en su ausencia, a la propia muralla. Normalmente estas torres no estaban completamente exentas, sino que contaban con un muro sobre el que discurría el adarve y las enlazaba con la cerca principal. Entre el muro y la torre quedaba un espacio abierto, resuelto normalmente en arco, que a veces coincidía con el trayecto de la barbacana, y que en Antequera delimitaba, por la cara este, un camino conocido hoy como «Bajada del Río», (Antonio, 1987: 53).

Las torres albarranas con que contaba la cerca antequerana respondían al modelo descrito: tanto la de torre T25 de mayores dimensiones, como la T20 y la situada en sus inmediaciones, hoy demolida en parte. La segunda, cumplía además

un papel primordial, ya que a través de ella se recogía el agua del río. El sistema defensivo se completaba con torres vigías situadas en los alrededores de la villa.

Podemos afirmar que la alcazaba de Antequera ha tenido una relación directa con las torres en su entorno, y las propias formaciones montañosas ya que suponían una defensa natural de gran importancia estratégica. Los castillos están asociados a cerros elevados, muy abruptos, con escarpes pronunciados y fuertes. Las numerosas torres construidas en zonas estratégicas aseguraban la protección de la fortificación. Así, mirando hacia el sur de la Alcazaba, podemos ver unas torres, y mirando hacia el norte otras, habiendo una relación visual entre las torres y el castillo. También comunicaba con la torre del Hacho que se encuentra en una zona más alta, cerca del castillo que controla los caminos de Archidona y Málaga (Figura. 9). Por lo tanto, la seguridad del Estado fue fundamental en los periodos musulmanes y la estrategia más avanzada en su tiempo fue la construcción de las torres.

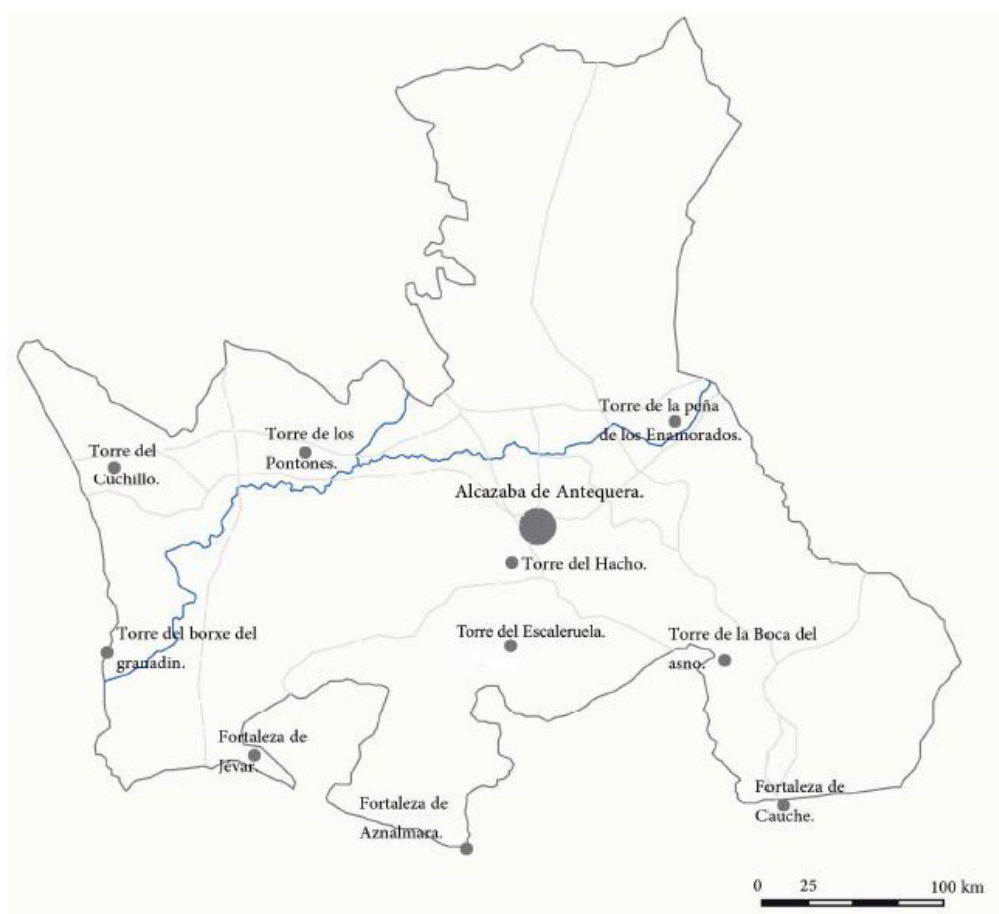


Figura 9. Las defensas medievales en el entorno de Antequera. La relación entre las fortalezas y la alcazaba de Antequera.

8. CONCLUSIONES

Antequera ha tenido una relevante edificación militar en época medieval, la cual ha sido resultado inevitable de la situación política. La arquitectura nazarí destaca por su marcado carácter militar, tipología y técnicas constructivas, y se basa en la tradición peninsular. Al tomar y mejorar las realizaciones almohades llega a lograrse un carácter singular.

Los elementos configuradores del sistema defensivo (alcazaba, torres, puertas en recodo, atalayas...) facilitaron la protección, el control y la comunicación del Reino.

Aunque Antequera cuenta con complejos sistemas amurallados, edificios públicos y privados, infraestructuras y zonas de residencia, creemos que lo correcto es referirnos a ella con los términos de villa (Balda en árabe) o enclave, en lugar de medina. Las diferencias entre ella y otras ciudades de entidad la relacionan más con un *ḥiṣn*.

Se trata, en cualquier caso, de un centro de poder desde el cual se controla al resto del territorio y es el escenario de importantes operaciones mercantiles. Las relaciones entre el poder y la arquitectura se ven claras en la edificación militar. Ello, junto al papel comercial y estratégico desempeñado, determina la evolución de la villa.

Una parte fundamental de este estudio ha sido el análisis de las estructuras emergentes, el cual se ha complementado con un repaso de las fuentes textuales y bibliográficas.

En Antequera se han identificado diferentes fases constructivas que se localizan en varios puntos del sistema defensivo. Se observan restos puntuales de los siglos VI-VII, e incluso anteriores, sobre los que se construyen posteriormente los muros correspondientes a los siglos X-XI. Se trata de la primera fase constructiva propiamente dicha del periodo islámico que se verá alterada con los cambios y reparaciones efectuados con posterioridad. En los siglos XI-XII se levanta la segunda fase del anillo de las murallas, este momento constructivo se corresponde con torres, puertas y lienzos de cuerpo macizo en tapial, que se enlucen exteriormente con una capa muy fina de cal. Al s. XIII corresponden obras en mampostería concertada o regular de piedras calizas, mientras que en el siglo XIV se utiliza mampostería enripiada. Es frecuente reforzar las esquinas con sillares y el uso de enfoscado exterior, que deja la piedra vista con un llagueado a modo de vitola entorno a ella. Esta fase se corresponde con una importante actividad constructiva propiciada desde el poder estatal, que debe corresponderse con otros núcleos fronterizos cercanos como parte de un mismo proyecto ejecutivo, lo cual puede verse gracias al estudio de las técnicas utilizadas y las fases de construcción.

Finalmente han de diferenciarse las remodelaciones realizadas tras la conquista cristiana. A una última fase corresponderían los trabajos de consolidación de época moderna, en la que se utiliza mortero con cal y cemento, y donde predomina el aspecto integrador. El estado de conservación del recinto amurallado es bueno por lo

general. El único inconveniente de este tipo de restauraciones es que no son del todo rigurosas, pues conlleva una pérdida de información para posteriores estudios por la utilización de materiales no adecuados, como el caso del uso del cemento sobre las estructuras originales, que con frecuencia pueden sufrir un exceso de filtración de sales. Este hecho se traduce en un velo blanquecino que hará ilegibles las zonas originales y propiciará su destrucción con el paso del tiempo.

En lo que respecta a los accesos en la villa de Antequera, estos adquieren una funcionalidad esencialmente defensiva. Las puertas pueden integrar patios, ejecutar su entrada en recodo simple, constituirse como edificio autónomo o servir de comunicación por medio de una puerta simple flanqueada por torres albarranas. En lo que a complejidad arquitectónica se refiere, estas puertas resultan sencillas si las comparamos con las existentes en otras ciudades, como por ejemplo sucede en la Alhambra de Granada.

Aunque las puertas tuvieron una gran cabida en los programas arquitectónicos de época nazarí, para detectar la cronología original de cada una de ellas sería necesario realizar sondeos arqueológicos en las inmediaciones, lo cual proponemos como futura línea de investigación. Las fuentes textuales no han aportado información relevante en este aspecto, aunque proponemos una revisión más exhaustiva de los textos árabes de la época. Este estudio podría ayudar a interpretar el origen y la fisionomía de puertas que han desaparecido o no han llegado en buen estado, como sucede con la Puerta de las Bastidas de Antequera y, en términos más generales, dar a conocer la evolución del espacio público.

Finalmente, proponemos realizar una serie de sondeos arqueológicos en zonas concretas de la ciudad en que no se han realizado estudios precisos.

En definitiva, pensamos que todavía quedan muchas cuestiones por resolver en las villas fronterizas del reino nazarí. El análisis de ciertos aspectos, como los aquí comentados, contribuirá a un mejor conocimiento de la incidencia política en dichas villas durante los últimos años de dominio islámico y, en concreto, a esclarecer la significación los sistemas defensivos en esta época.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbas, Nidal. (2013). La arquitectura defensiva en la ciudad nazarí: Antequera y Archidona. Murallas, torres y puertas. *Revista del Centro de Estudios Históricos de Granada y su Reino*, n. 25, p. 109-159.
- Acien Almansa, Manuel. (1984). De la conquista musulmana a la época nazarí. En: *Historia de Málaga*. Granada: Andalucía, t. 2, p. 467- 510.
- Al-Idrīsī. (1866). *Nuzhat al-muštāq fi ijtirāq al-āfāq*. (eds. y trad.). Dozy, R; de Goeje, M.G, bajo el título *Description de l'Afrique et de l'Espagne*, Leiden: E.J. Brill, (reimpresión, Amsterdam, 1969).

- Alijo Hidalgo, Francisco. (1983). *Antequera y su tierra 1410-1510. Libro de repartimientos*. Málaga: Arguval.
- Alijo Hidalgo, Francisco. (1997). Antequera y la frontera con el Islam en la transición a la época moderna. *Baética: Estudios de Arte, Geografía e Historia*, n. 19 (2), p. 169-197.
- Atencia Páez, Rafael. (1981). El arco de los Gigantes y la epigrafía antequerana. *Jábega*, n. 35, p. 47-54.
- Cobos Rodríguez, José Juan. (2002). Antequera en las fuentes islámicas. *Revista de Estudios Antequeranos*, n. 13, p. 184-201.
- Galán Rodríguez, José (2010). *Antequera: Plan General de Ordenación Urbanística*, t. 1, memoria informativa.
- García de Santa María, Alvar. (1982). Carriazo de Mata y Arroquia, J. (ed.) *Crónica de Juan II de Castilla*. Madrid: Real Academia de la Historia.
- García de Yegros, Alonso. (1915). *Historia de la antigüedad y nobleza de la ciudad de Antequera en la provincia de Andalucía*. Antequera: J.L. Vidaurreta.
- Gurriarán Daza, Pedro. (2010). Antequera, una ciudad amurallada: análisis de las fábricas y construcciones de sus defensas medievales. En: *Antequera 1410-2010: reencuentro de culturas*. Antequera: Centro Municipal de Patrimonio Histórico, p. 63-90.
- Gurriarán Daza, Pedro y Romero Pérez, Manuel. (2011). La Muralla de Antequera (Málaga). En: Malpica Cuello, Antonio; Porras García, Alberto. (eds.). *Las ciudades nazaríes: nuevas aportaciones desde la arqueología*. Granada: Alhulia, p. 313-339.
- Ibn al-Jatīb. (1973- 1978). *Al-Iḥāta fī ajbār Garnāṭa*. Inan, Muhammad, eds. t. 2. El Cairo.
- Ibn al-Jatīb. (1977). *Mi'yār al-ijtiyār fī ḍikr al-ma'āhid wa-l-diyār*. (eds.). Kamal Chabana, Mohammed. Rabat: Instituto Universitario de la Investigación Científica.
- Ibn Nagra (Šamu'el ha Nagid). (1988). *Poemas: (vol.) I. Desde el campo de batalla. Granada 1038-1056*, (eds. y trad.), Angel Sáenz Badillos y JUDIT Targarona, Córdoba.
- Lévi-Provencal E y García Gómez, Emilio. (1988). *El siglo XI en primera persona: las Memorias de Abd Allah, último rey ziri de Granada destronado por los almorávides (1090)*. Madrid.
- López de Ayala, Pedro. (1953). *Las Crónicas de los reyes de Castilla don Pedro, don Enrique II, don Juan I y don Enrique III*. Madrid: BAE, p. 296-297.
- Malpica Cuello, Antonio. (1998). Los castillos en época nazarí. Una primera aproximación. En: Malpica Cuello, Antonio (eds.). *Castillos y territorio en Al-Andalus*. Granada: Athos-Pérgamo, p. 246-293.
- Martínez, Enamorado, Virgilio. (1999). Antequera. En: AA.VV. *Itinerario cultural de Almorávides y Almohades: Magreb y Península Ibérica*. Sevilla: Consejería de Cultura, p. 376-378.

- Martínez Enamorado, Virgilio y Romero Pérez, Manuel. (2010). Cuando Antikaria pasó a ser Antaqira. En torno a la historiografía y a la arqueología de una ciudad andalusí de su alfoz. En: AA.VV. *Antequera 1410-2010: Reencuentro de cultura*. Antequera: Exposición Centro Cultura Santa Clara, p. 23-61.
- Morales Romero, Manuel y Romero Pérez, Manuel. (2004). *Breve historia de Antequera*. Málaga: Sarriá.
- Moreno López, José Luis (2002). *Antequera ciudad histórica*. Málaga.
- Parejo Barranco, José Antonio (1987). *Historia de Antequera*. Antequera: Caja de Ahorros.
- Romero Pérez, Manuel. (2002). Las murallas de Antequera Una aproximación arqueológica. *Revista de Estudios Antequeranos*, n. 13, p. 145-184.
- Romero Pérez, Manuel. (2003). Madinat Antaqira: una aproximación arqueológica a su recinto murado. *Mainake, (Tema monográfico: Málaga y al-Andalus: el desarrollo urbano)*, n, 25, p. 178-202.
- San Millán y Gallarín, Carlos. (2001). *Las murallas de Antequera su reconstrucción historiográfica*. Antequera (Málaga): Ediciones ATQ.
- Simonet, Francisco Javier. (2005). *Descripción del reino de Granada bajo la dominación de los Naseritas*. Valladolid: Maxtor.
- Torres Balbás, Leopoldo. (1951). Antequera islámica. *Al-Andalus*, n, 16-2, p. 427-453.
- Vázquez Otero, Diego. (1960). *Castillos y paisajes malagueños: historia de la provincia*. Málaga: [s.n.] (Tip. E. Montes).
- Yāqūt. (1974). *Muṣama‘ al-buldān*. (eds.). Wüstenfeld, (trad.). ‘Abd al-Karim, Gmal. 47. Monografía.
- Requena Díaz, Fermín. (1953). *Madina Antakira*. Antequera: El Siglo XX.
- Cruces Blanco, Esther *et al.* (2010). *El pergamino de Antequera*. Antequera: Taller de Empleo Pósito de Memoria.

**Vestigios romanos en Utrera descrito por
su cronista Manuel Morales Álvarez**

José David Mendoza Álvarez
Universidad de Sevilla

Vestigios romanos en Utrera descrito por su cronista Manuel Morales Álvarez

Roman remains in Utrera described by his chronicler Manuel Morales Alvarez

José David Mendoza Álvarez

Departamento de Prehistoria y Arqueología

Facultad de Geografía e Historia

Universidad de Sevilla

luckyman76@hotmail.com

Recibido: 28 de julio de 2014

Aceptado: 10 de enero de 2015

Resumen

Presentamos dos propuestas acerca del municipio sevillano de Utrera que lo situarán en un momento concreto de la historia, intentando responder a parte de la laguna existente sobre ello. Se planteará la posible existencia de una supuesta villa romana y al mismo tiempo se intentará demostrar la existencia de un núcleo urbano de la misma época, que podría actuar como centro principal en el que debió orbitar la supuesta villa.

Palabras claves: Villa romana; Utrera (Sevilla, España); Núcleo urbano; Yacimiento calcolítico; Castillo árabe.

Abstract

We present two proposals for the Seville town of Utrera it positioned at a particular moment in history, trying to respond to some of the gap on it. The possible existence of an alleged roman villa will arise and at the same time try to prove the existence of a town of the same era, which could act as the main center where he had to orbit the alleged villa.

Keywords: Roman villa; Utrera (Seville, Spain); Urban core; Chalcolithic site; Moorish Castle.

Para citar este artículo: Mendoza Álvarez, José David (2015). Vestigios romanos en Utrera descrito por su cronista Manuel Morales Álvarez. *Revista de Humanidades*, n. 24, p. 149-168, ISSN 1130-5029.

SUMARIO: 1. Localización de Utrera y estado de la cuestión. 2. El “Fenómeno Villa en nuestro ámbito de estudio. 3. La villa de Utrera. 4. Problemática sobre la existencia de un núcleo urbano romano en el casco histórico de Utrera. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

1. LOCALIZACIÓN DE UTRERA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

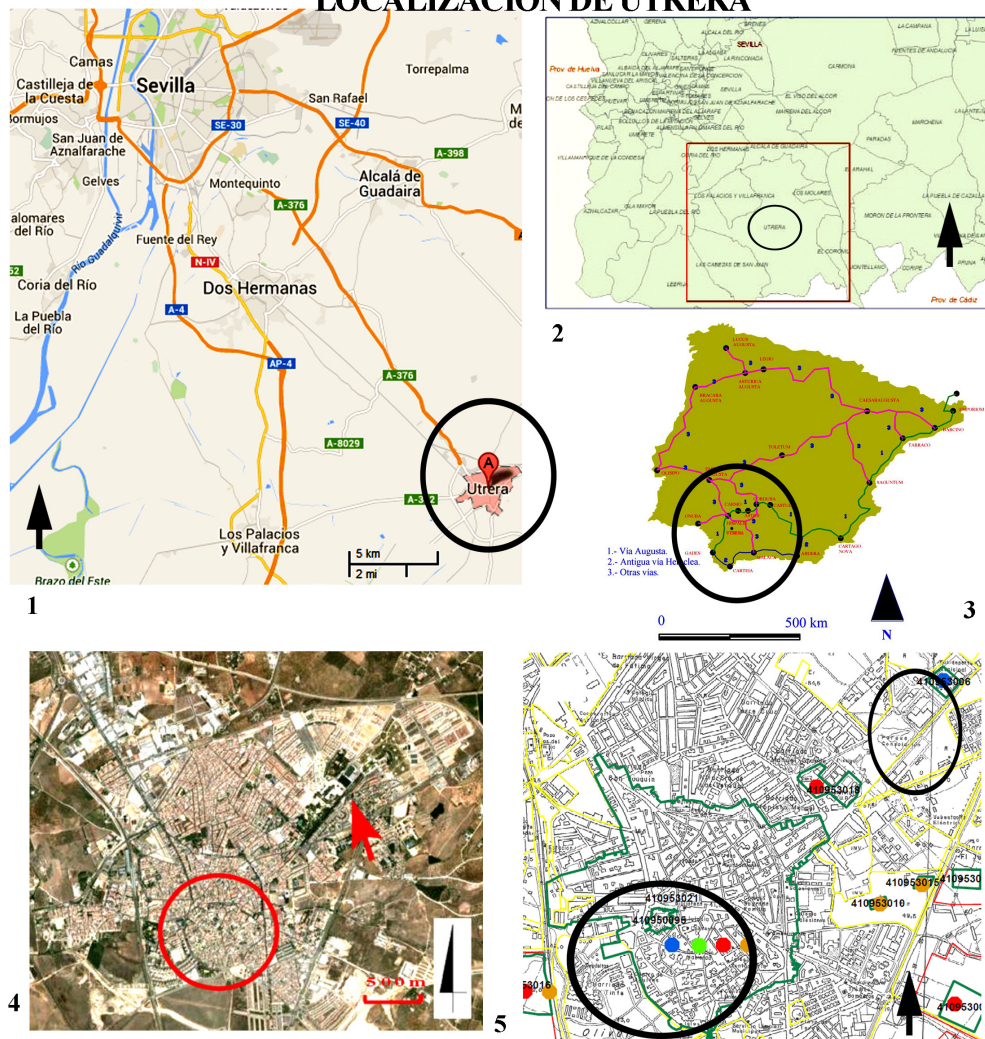
A lo largo de esta investigación vamos a proponer dos cuestiones sobre la localidad sevillana de Utrera. En primer lugar vamos a intentar conocer la existencia de una supuesta villa romana, destruida por unas obras públicas en los años cincuenta. En segundo lugar, veremos la existencia de vestigios romanos en el casco histórico del municipio, probablemente coetáneo al entender la existencia de la villa en el *ager* del núcleo poblacional más cercano (Moreno, 1997: 296; Chavarría, 2007: 32), luego la lógica nos hace pensar en esta posibilidad frente a la pertenencia a otros municipios más alejados como veremos.

La primera noticia que se tiene de Utrera, según las investigaciones realizadas por el Ayuntamiento de Utrera¹, data del año 1253 con el repartimiento de Alfonso X. Hasta la batalla del Salado en 1340, no pasó a manos Cristianas. Presenta restos al menos desde el Calcolítico, destacando su legado romano en las ciudades de *Salpensa*, *Siarum* (La Cañada), *Vgia* (Torres Alocaz) y en el puente romano de Las Alcantarillas (Pérez, 2006: 52), hasta el momento en el que se desconocía la existencia de restos romanos en el propio casco histórico. Utrera se sitúa al Sur de la ciudad de Sevilla, siendo el tercer municipio en extensión de la provincia y el cuarto en población, además de estar conformada por varias pedanías en la que destaca El Palmar de Troya desarrollado en la margen izquierda de la carretera N-333 Écija-Jerez a la altura de los kilómetros 90 y 91, a 15 kilómetros de Utrera. Las demás pedanías son las siguientes: Trajano, situado a 20 km al suroeste de Utrera, creado a través del Instituto para la Reforma y el Desarrollo Agrario (IRIDA) para el asentamiento de colonos adjudicatarios de tierras de regadío; Pinzón; Guadalema de Los Quinteros, situado a 16 km de Utrera a la altura del km 583 de la N-IV en el cruce con la A-394 Écija-Jerez, y creado por el Instituto Nacional de Colonización (INC).

En Andalucía Occidental se produce la consolidación de sociedades de nivel urbano que tienen una alta incidencia en la modelación de su medio geográfico. Se configura un paisaje fuertemente antropizado (González, 1986: 239; Bendala y Corzo, 1992: 89). Se adapta el territorio para el cultivo, la explotación masiva de recursos y obras de artificio (Ruiz y Almagro, 1992: 89). Por tanto, los primeros indicios de población que podemos determinar para el casco histórico de Utrera pertenecen al período Calcolítico, según las últimas intervenciones realizadas en la plaza de armas del castillo de Utrera, localizado en el punto más alto de la localidad al borde del arroyo Calzas Anchas, que junto al arroyo de Las Monjas, configuran un lugar idóneo para el asentamiento poblacional. La elevación de esta colina le permite una fácil defensa y el control de las rutas de comunicación.

1 Según los datos del PGOU en el 2011, en el término municipal de Utrera han sido delimitadas más de 460 entidades arqueológicas.

LOCALIZACIÓN DE UTRERA



1- Utrera (Sevilla) según <https://maps.google.es>

2.- PGOU, 2011: 16

3.- Digitalización del autor de las vías de comunicaciones durante el período romano (Sillières, 1990).

4.- Imagen extraída de IGN del núcleo histórico (círculo) y de la posible villa (flecha).

5.- Inventario de Yacimientos en Utrera según el Plan Especial de Protección y Catálogo del Conjunto Histórico de Utrera (Mendoza, Amores y Pérez, 2009: 18).

Los círculos marcan nuestro ámbito de estudio.

Fig. 1. Localización de Utrera según IGN, PGOU y Google Maps.

Para ilustrar el texto hemos recurrido a las fuentes cartográficas del Instituto Geográfico Español (IGN), al Registro Catastral, al PGOU del año 2011 y a visualizadores ortofotográficos, siendo la clave en toda la investigación el denominado vuelo de los americanos realizado en 1956. Gracias a las herramientas que proporcionan tanto el IGN como el Registro Catastral, hemos señalado y medido los objetos de estudio (Fig. 1). En primer lugar, señalaremos que el casco histórico de la localidad está en conexión con la supuesta villa localizada, apreciándose perfectamente en la figura 1.4, un posible camino antiguo en línea recta (actual Paseo de Consolación), que conduce desde el lugar donde hemos hallado la supuesta villa, hasta el punto más alto del municipio. Hay que destacar que la zona está bien provista de agua, surcando dos arroyos el casco urbano, uno de ellos proveniente en dirección desde la supuesta villa, por lo que de existir ésta se aseguraba el mantenimiento hidráulico para su subsistencia (Gorges, 1979: 302; Moreno, 1997: 296; Hurtado, 1999: 397; Chavarría, 2006: 25; 2007: 32; Hidalgo, 2008: 333).

2. EL FENÓMENO VILLA EN NUESTRO ÁMBITO DE ESTUDIO

Hemos de tener en cuenta que “las primeras investigaciones sobre las villas romanas en España se remontan a fines del siglo XVIII” (Carrillo, 1993: 234), atraídos por los mosaicos que aparecían en determinadas estancias, aunque ya los eruditos² de los siglos XV al XVII nos ilustraban sobre la existencia de vestigios romanos en sus escritos. Pero no fue hasta los últimos cuarenta años del siglo XX cuando se realizaron estudios con rigor científico sobre este tipo de complejos (Carrillo, 1993: 240). Se empezó por tanto, a definir lo que significaba el término villa (Fernández-Castro, 1982: 42; Chavarría, 2006: 17; Beltrán, 2007: 188), entendido como un conjunto de aprovechamiento rural, señorial y *frumentario* (Beltrán, 2007: 185), esto es, un edificio que englobaba tanto la parte urbana como la rural y productiva (Hurtado, 1999: 396; Chavarría, 2007: 32; Beltrán 2007: 183). Servía por tanto de residencia señorial en la que se imitaba las prestaciones de una gran *domus*, así como estaba destinada a dar cobijo a operarios y esclavos del campo al mismo tiempo que presentaba dependencias en las que se manufacturaba los productos obtenidos (Fernández-Castro, 1982: 14; Beltrán, 2007: 185). Lejos de lo que actualmente se concibe como villa, en el ámbito romano era una explotación ubicada en el campo pero dependiente del núcleo urbano, lo que nos indica para nuestro caso no sólo la existencia de la villa que a continuación expondremos, sino el segundo punto que pretendemos tratar que no es sino la existencia del núcleo urbano al que pertenecía la villa (Moreno, 1997: 296; Chavarría, 2007: 32).

2 En el siglo XVII el Historiador Rodrigo Caro describió arqueológicamente los restos de la villa de Utrera, recogidos en un libro (Caro, 1634: 136), donde hacía alusión a Plinio y lo refutaba al señalar la correcta ubicación de la Villa de Utrera en el Convento Jurídico de Sevilla. Así mismo comentó que la población se reforzó para hacer frente a las incursiones islámicas.

Cronológicamente repasaremos unas breves cuestiones referido al “fenómeno villa”, antes de continuar. En el valle del Guadalquivir se tienen las primeras noticias de existencia de villas durante el período republicano (Chavarría, 2006: 19) durante el siglo I a.C., aunque su difusión como “fenómeno” no comenzará hasta bien entrado el siglo I d.C. Sus entidades menores, según los contextos, son los denominados *vici*, *pagi*, *castella*, *tuguria*, *casae*, *mansiones*, *stationes* o *mutationes* (Chavarría, 2006: 18-19; Beltrán, 2007: 184), y en menor medida los asentamientos rurales. Por lo general, las villas tenían rasgos comunes por lo que han sido clasificadas como tal (Fernández-Castro, 1982: 42). Se distingue, por tanto, cinco tipos de villas hispanorromanas tales como las que no contaban con la denominada *pars urbana*; las urbano-rústicas; las exclusivamente residenciales y aisladas; las marítimas; y las meramente rústicas (Fernández-Castro, 1982: 51; Beltrán, 2007: 189). En torno a un patio central (Fernández-Castro, 1982: 135; Beltrán, 2007: 193) se distribuían las estancias y áreas funcionales, modificándose en el siglo II con la creación de segundos patios y zonas ajardinadas junto a programas decorativos y reformas estructurales en las que se incorporaba los *balnea*, sepulcros o edificios de culto (Chavarría, 2006: 25; 2007: 32; Hidalgo, 2008: 333). Posteriormente en el siglo III (Hurtado, 1999: 396) se asistirá a un decrecimiento del mismo (Labeaga, 1999: 226), abandonándose numerosos complejos (Hurtado, 1999: 399; Chavarría, 2006: 35), aunque a partir de los primeros años del siglo IV se comenzó a recuperar esta forma de vida, pues la decadencia en estos momentos de la vida urbana fomentó el crecimiento del “fenómeno villa” en el Bajo Imperio (Hurtado, 1999: 396; Hidalgo, 2008: 331). La zona en la que se erigía una villa debía ser de gran riqueza, sobre todo en lo que a recursos hidráulicos refiere (Gorges, 1979: 302; Hidalgo, 2008: 333), hecho que en nuestro caso viene constatado por la existencia del arroyo de Las Monjas que atraviesa la localidad E-W.



Fig. 2. Estado actual. Imagen del complejo deportivo que se construyó encima de la villa. Imagen obtenida del Registro Catastral.

3. LA VILLA DE UTRERA

Los restos que atraen nuestra atención fueron descubiertos en 1955 cuando comenzaron las obras de acondicionamiento de lo que sería el futuro parque de Consolación y campo de fútbol “Don Juan Bosco” (fig. 2). Testigo de primera mano fue el cronista D. Manuel Morales³ quien recogió en su obra detalles que damos a conocer en esta investigación, para ubicar una supuesta villa hoy desaparecida, tanto materialmente como en lo que a bibliografía refiere, aunque un breve apunte es señalado por el relativamente reciente Plan Especial de Protección del Conjunto Histórico (Mendoza Castells, Amores y Pérez, 2009: 14). Rescataremos del olvido el texto de D. Manuel Morales y analizaremos las circunstancias que se dieron que terminaron por destruir el edificio y lo contrastaremos con las imágenes realizadas en aquellos años, analizando de forma crítica y con metodología hipotética deductiva el testimonio de Morales, que nos llevará a determinar la veracidad o no de sus afirmaciones.

En un primer momento se descubrió un sepulcro junto a grandes sillares (Morales, 1981: 145) que fue lo que puso la voz de alarma en D. Manuel Morales. Se identificó entonces un gran edificio de planta rectangular con un área de unas

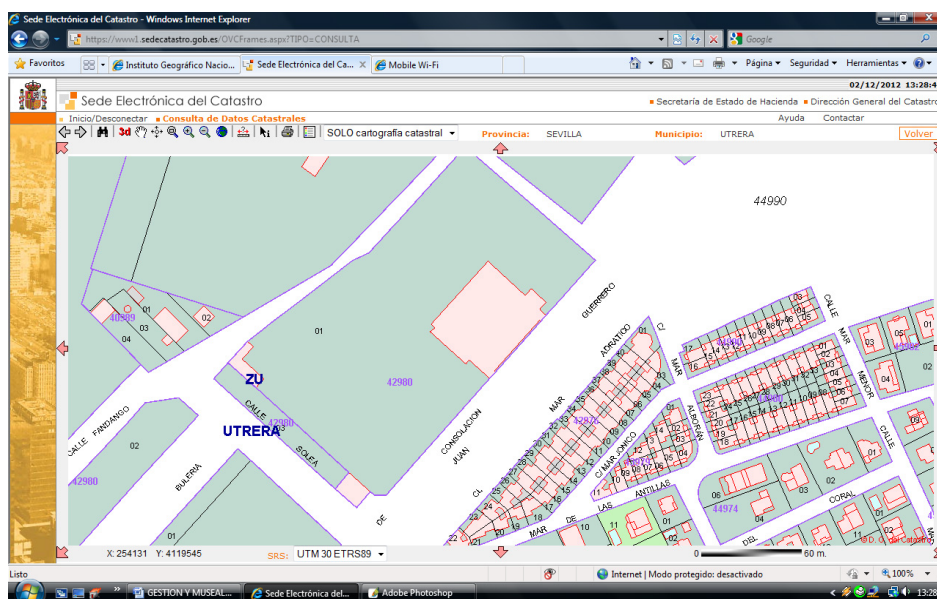


Fig. 3. Imagen del Registro Catastral donde se muestra la parcela en el que se ubicaba la villa.

3 D. Manuel Morales Álvarez (1909-1998). Se licenció en Derecho por la Universidad de Sevilla. Fue cronista oficial de la ciudad de Utrera desde 1942, Académico de la Sevillana de Buenas Letras desde 1949 y Delegado de la Comisión Provincial de Monumentos.

medidas de 140x70 m (466.6 x 233.3 pies), según nuestro cronista (Morales, 1981: 146). El área corresponde a unos 9.909.73 m² (fig. 4), que supone una superficie mayor del actual campo de fútbol (fig. 5) que presenta una superficie de 7.255.81 m².

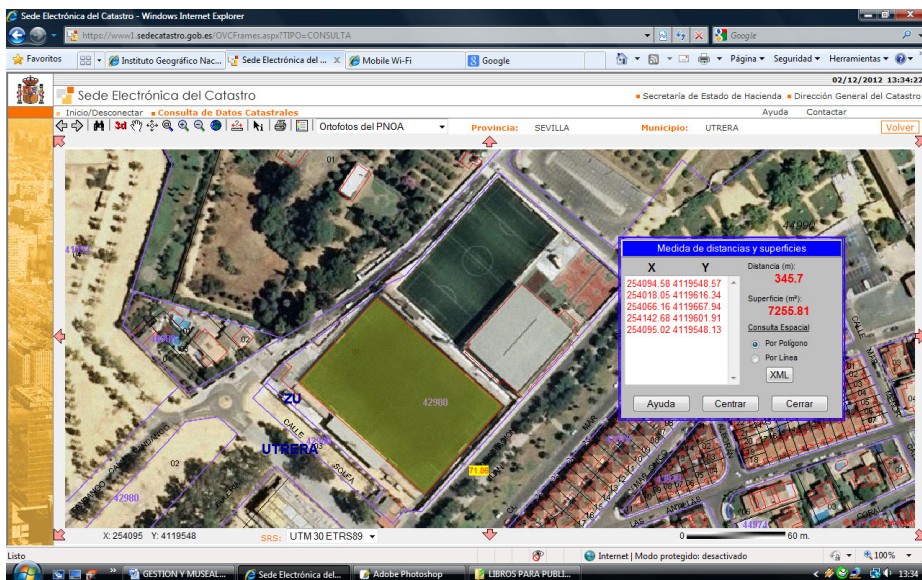


Fig. 4. Captura de pantalla del Registro Catastral donde se muestra el área que debía ocupar la villa.

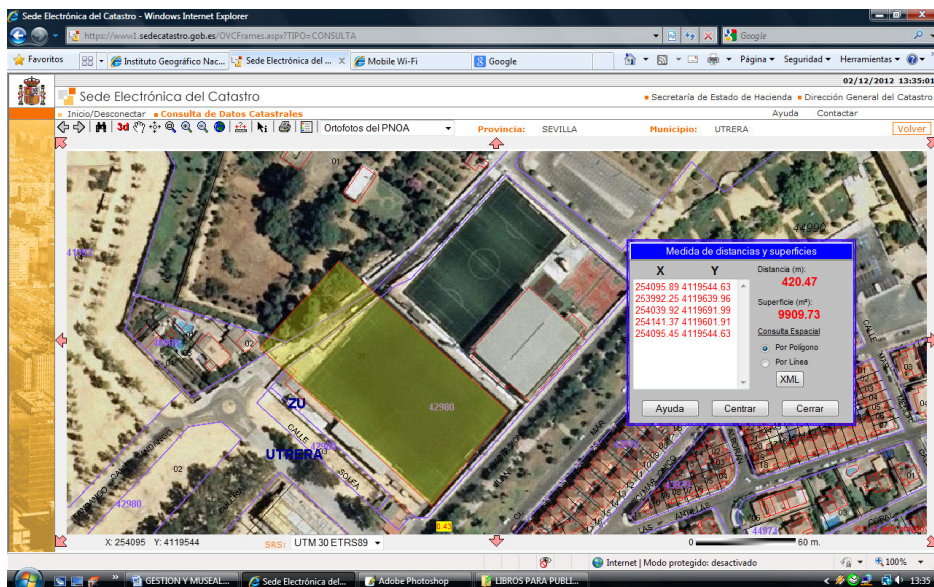


Fig. 5. Captura de pantalla del Registro Catastral donde se muestra el área actual del campo de fútbol.

El rectángulo descubierto para las obras, presentaban cimientos y muros en todo su perímetro, destacándose un grosor medio entre 0,70 y 1 m (Morales, 1981: 146). Presentaba sillares, ladrillos y argamasa de cal, según Morales. Tras anotar lo que veía *in situ*, distinguió entre elementos constructivos, dependencias y elementos decorativos⁴. En primer lugar identifica y nos habla de la existencia de *opus signinum* en distintas estancias, las cuales presentaban niveles de derrumbe de *opus caementicium*, *opus latericium*, *tegulae* e *imbrices* (Morales, 1981: 147). Destacó a su vez, una basa de columna sin fuste, realizada en arenisca, aunque no determinó más detalles ni medidas. Relacionó los sillares con muros de sujeción y distinguió un arco de ladrillos que formaba parte, a su entender, de la entrada hacia algún nivel inferior (Morales, 1981: 147). Menciona de esta forma, numerosos fragmentos de cristal así como conducciones de agua en la que parece distinguir algunas tuberías de plomo. Rescatando las imágenes del vuelo de los americanos realizadas sobre las mismas fechas (1956), podemos distinguir algo aunque no podemos afirmar que se tratase de ningún resto de villa pues la baja calidad de las imágenes nos lo impide por el momento (fig. 6). Todos estos materiales se relacionan cronológicamente con lo determinado para el área donde proponemos estaría el núcleo urbano, pues recientes intervenciones en el castillo (Mendoza Castells, Amores y Pérez, 2009: 14), han determinado la existencia de material cerámico datado entre los siglos I-II, especialmente *TSH* y *TSG*, así como material arquitectónico.

En segundo lugar identifica una entrada al Norte de la edificación (Morales, 1981: 147) que daba a lo que distingue sería un supuesto patio rectangular que articularía las habitaciones. Distingue a su vez un molino gracias a la “piedra cilíndrica horadada en el centro” según sus palabras (Morales, 1981: 147), localizado al Sur del complejo, aunque hay que indicar que no es prueba suficiente ya que es una pieza que solía reutilizarse posteriormente y por lo tanto nos suele aparecer *in loco*, por lo que no podemos afirmar que necesariamente fuese un elemento de este tipo de estructura en este lugar concreto. Al Oeste del mismo nos habla de unas dependencias destinadas a posibles cuadras, señalando una salida a poniente junto a lo que podría ser algún almacén o silo ubicado más al sur (Morales, 1981: 148). Así mismo identifica un área de producción también al Sur, donde nos comenta que distinguió los restos de un horno. En el centro del habitáculo nos habla de la existencia de huellas de cenizas y ladrillos calcinados, junto a pequeños habitáculos que pudieron funcionar de silos.

En tercer lugar nos comenta la existencia de numerosos fragmentos de mármoles (Morales, 1981: 148) en su mayoría de color blanco. Menciona una cabeza de mármol blanco que representaba a un hombre mayor (Morales, 1981: 149) y que

4 Hemos de recordar que su descripción se encuadra momentos antes de lo que hemos determinado como “fenómeno de las villas romanas” desde los años ochenta del pasado siglo XX, bien hemos de entender a su vez que el estudio con rigor científico, como hemos añadido anteriormente, comenzó en la década de los años cuarenta del mismo siglo.

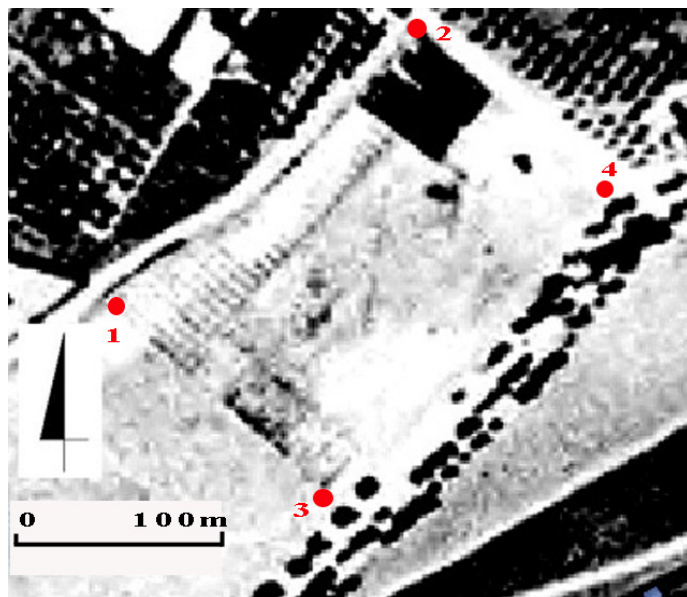


Fig. 6.- Ampliación de la zona donde se ubicaba la supuesta villa romana. Los puntos señalan el espacio donde actualmente se ubica el Polideportivo municipal y el campo de fútbol de la localidad. Imagen obtenida del vuelo de los americanos de 1956.

según él fue llevado al Museo Arqueológico de Sevilla, aunque desconocemos su actual ubicación.

En cuarto lugar nos numera ocho *dolia* situadas en lo que él identifica que podría ser la *pars frumentaria* de la supuesta villa (Morales, 1981: 149). En lo que refiere a la cultura material cerámica, nos comenta la existencia de fragmentos de *terra sigillata*, basas, asas de ánforas y restos de lucernas (Morales, 1981: 149)⁵. En último lugar nos comenta que no fueron hallados edificios similares por los alrededores ni se han detectado epígrafes relacionados. A todo ello hay que añadir la problemática actual acerca de la existencia de Utrera en tiempos romanos, puesto que no se han detectado en excavaciones puntuales realizadas en la plaza de armas del Castillo de Utrera recientemente, niveles romanos de ocupación significativos excepto los escasos fragmentos cerámicos mencionados con anterioridad. Ello llevó a pensar a determinados investigadores la no existencia de un núcleo urbano romano en el casco histórico del municipio Utrerano (Mendoza Castells, Amores y Pérez, 2009: 14), hecho que discutiremos posteriormente pues nuestro cronista si recoge de

5 De existir aún estos restos, nos indicaría un momento cronológico para la supuesta villa. Sin embargo, hemos de conformarnos sólo con la descripción de Morales, bien entendido en la materia. Además, debemos de tener en cuenta que menciona restos típicamente romanos, y no confunde términos ni elementos posteriores.

fuentes historiográficas la existencia de restos romanos que surgieron en momentos determinados al realizar alguna obra a lo largo de la historia de Utrera, todos ellos localizados en el casco histórico de la ciudad de Utrera, de la misma forma que ya determinó Rodrigo Caro en sus obras referidas a su localidad natal y se especifica en el Plan Especial de Protección del Conjunto Histórico (Mendoza Castells, Amores y Pérez, 2009: 15). Debemos atender, sin embargo, a la posibilidad de que en caso de existir esta villa, orbitase entorno a núcleos de mayor importancia y relativamente cercanos, tales como *Siarum* o *Salpensa* (Mendoza, 2012: 14), determinadas a unos escasos 9 km.

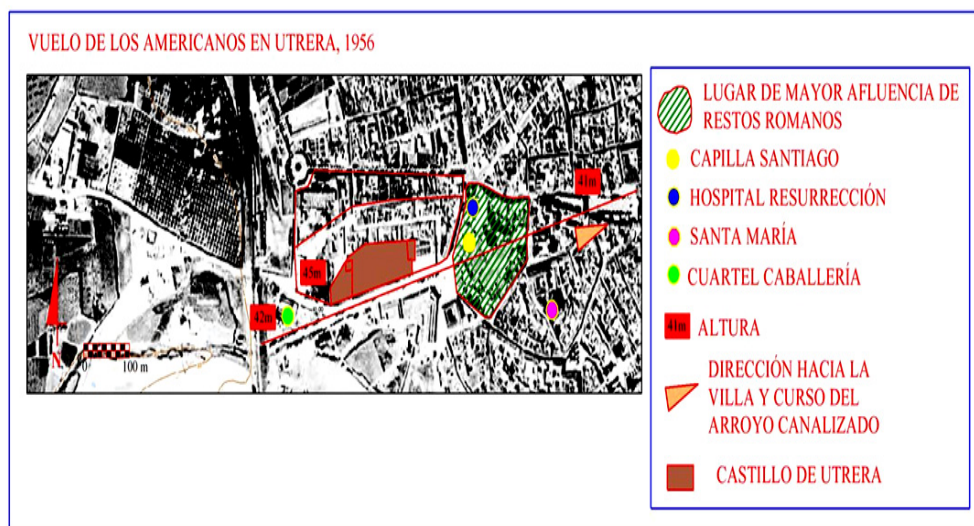


Fig. 7. Casco histórico. Imagen extraída del vuelo de los americanos.

4. PROBLEMÁTICA SOBRE LA EXISTENCIA DE UN NÚCLEO URBANO ROMANO EN EL CASCO HISTÓRICO DE UTRERA

Respecto a los vestigios romanos localizados en el casco histórico de la localidad utrerana que Morales recoge de otros autores, nos habla en primer lugar de restos funerarios y una estela localizados en la calle Santa Brígida (actual calle Menéndez Pelayo) en el siglo XVI (Caro, 1634: 146; Morales, 1981: 37). Nos comenta la existencia de un sepulcro en la calle Cantera, aunque no menciona el momento de su aparición (Caro, 1634: 143). En cambio nos lo describe con más o menos detalles, destacando la aparición de un cuerpo sin cabeza, dos barriles de mármoles, que podría tratarse de algunas *cupa*, candelabro de bronce, brocal y puño de daga de oro, y una cadena de oro y bronce, por lo que el sepulcro formaría parte de una tumba monumental ubicada a las afueras del núcleo urbano que

debía encontrarse en las cercanías, muy probablemente en alguna de las vías de comunicación. En la capilla de Santiago (fig. 7), según nuestro cronista, surgieron restos de construcciones de época romana (Morales, 1981: 38). Al mismo tiempo, en el Hospital de la Resurrección aparecieron restos de cimentaciones, un horno, vestigios de figuras y estatuas, que extrae del memorial de Utrera realizado por Rodrigo Caro, fechando el descubrimiento en el 1604 (Mendoza Castells, Amores y Pérez, 2009: 15). También nos comenta que en la capilla de Santa María surgieron cimientos de alguna muralla (Morales, 1981: 38). Debemos entender que estas tres capillas se encuentran en la zona más alta de Utrera, junto al castillo en el que no se han localizado restos romanos en intervenciones recientes sobre su plaza de armas, como hemos comentado anteriormente.

El castillo de Utrera⁶ ha sido restaurado recientemente y se encuentra bajo la protección de la Declaración genérica del Decreto de 22 de abril de 1949, y la Ley 16/1985 sobre el Patrimonio Histórico Español. Las obras realizadas dentro del Castillo de Utrera han sido incluidas dentro del Plan de Inversión Local de Utrera en conjunto con el Plan Especial del Gobierno, en las que se intentará rehabilitar un lienzo de muralla y dos torres de este conjunto arquitectónico. La obra está financiada por los fondos municipales del Ayuntamiento de Utrera, a la cual se le ha dado un carácter prioritario⁷. Se realizaron entonces sondeos arqueológicos durante los meses de Junio y Julio del 2011 en los que dieron como resultado la localización de restos calcolíticos ya mencionados, en el interior del recinto⁸. Las posteriores obras de rehabilitación arquitectónica se llevaron a cabo por la empresa “Estudios y Ejecuciones”.

Pero nuestro cronista continúa proporcionándonos datos acerca de la existencia de material y sillares romanos en lo que fue el Cuartel de Caballería, lugar que sirvió de cuartel de la Guardia Civil y que actualmente está destinado a viviendas de protección oficial, señalando que estos elementos surgieron concretamente en el año 1573 (Morales, 1981: 38) cuando la zona tenía función de alhóndiga (Mendoza Castells, Amores y Pérez, 2009: 15).

Con todo ello observamos que los vestigios de los que habla Morales, se encuentran difuminados tanto por todo el casco histórico de Utrera (*vid.* figura 1.5 según PGOU 2011) como por su perímetro exterior, en el lugar que se quiere ubicar la supuesta villa romana, cerca del actual Santuario de Consolación. De la misma forma, nos comenta que a los pies de la muralla del castillo, en la plaza conocida

6 La Junta de Andalucía en 1993 otorgó un reconocimiento especial a los castillos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Recientemente por Decreto 100/2002, de 5 de marzo, se le declaraba Bien de Interés Cultural con la Categoría de Conjunto Histórico.

7 Véase al respecto la web: www.lacronicadesevilla.com.

8 Véase al respecto la web www.lacronicadesevilla.com donde se indica además que la empresa arqueológica encargada del proyecto se denomina Geas, dirigida por Antonio Jesús Hormigo y Marciala Mateo.

como de la Fuente Vieja, era frecuente encontrarse monedas, columnas y materiales de construcción con los que los utreranos realizaban sus casas (Morales, 1981: 38). Por tanto, comenzamos por ir quitando el velo a la tradición que nos comenta que en Utrera no había vestigios de restos romanos, y por ende, ningún asentamiento, excepto los conocidos de *Salpensa*, *Siarum* (Mendoza, 2012: 92; Ruiz Delgado, 1985: 43; Bendala y Corzo, 1992: 89), *Vgia* y Alcantarilla (Mendoza, 2012: 153), siendo esta última una posada por donde transitaba la *via augusta*, todos ellos en el término municipal de Utrera aunque en extremos opuestos y lejos del actual casco urbano (Pérez, 2006: 52).

5. CONCLUSIONES

Como conclusión podemos aclarar unos puntos sobre lo planteado en el texto. En primer lugar, los restos vistos por nuestro cronista debieron existir pero se nos presenta escasamente insuficientes para determinar si lo que se erigiría en aquél lugar fuese una villa o pudiese ser cualquier otro elemento arquitectónico romano de menor entidad como los mencionados en el texto, *vici*, *pagi* o asentamientos rurales. Se ha planteado en el texto la posibilidad de que fuese una supuesta villa que orbitase junto a un núcleo romano (Moreno, 1997: 296; Chavarría, 2007: 32) que se erigiría junto a un poblado calcolítico.

Hemos ido barajando una información que se encuentra dispersa y que carece de rigor científico por lo que tenemos que concluir afirmando que no existe villa en el lugar indicado (el Paseo de Consolación de Utrera), pudiendo ser un mero asentamiento rural.

En segundo lugar, los restos calcolíticos localizados en la plaza de armas del castillo árabe, y los restos romanos detectados por las intervenciones y fuentes historiográficas en el cerro colindante, son insuficientes para determinar un *oppidum* y un posterior núcleo romano, y mucho menos una dípolis. Se pudo dar la existencia de un posible hábitat calcolítico que buscaría un lugar estratégico en el punto más alto del actual municipio utrerano. Posteriormente pudo ser abandonado. Después reaparecería por situarse en altura y de forma estratégica respecto a los cursos fluviales y vías de comunicaciones, y pudo tener protagonismo con la llegada romana, que sin duda se estableció por estas tierras. De esta forma se justifican los restos de hornos, cimentaciones de edificios no identificados en el cerro próximo así como posibles lugares de enterramientos que se ubicarían junto a las vías de comunicaciones en lugar apartado, y por tanto extraurbano. Todo ello se vio englobado en un núcleo urbano que se conformó con el aumento demográfico lógico, perdurando en el tiempo hasta día de hoy. No obstante es curioso la orientación que tomarían las vías de comunicaciones, pues coincidirían hoy día con las direcciones hacia Sevilla, Córdoba, Cádiz y Málaga, por lo que no es de extrañar que se fosilizase en línea recta, como hemos visto en la figura 1, el actual urbanismo que en su día

pudo conducir hacia una infraestructura romana según los restos identificado por Morales, y en la confluencia de caminos que llevarían tanto a *Salpensa*, como a *Siarum*, como ya hemos destacado. Debemos anotar que la distancia del castillo árabe hasta la ubicación de los restos descritos por Morales, en línea recta apreciable hoy día, alcanza poco más de los 500 metros, lo que haría un lugar idóneo para el establecimiento de alguna casa de campo o asentamiento rústico. Lamentablemente no nos podemos pronunciar al respecto pues la metodología científica nos exige comprobar los testimonios materiales y cuestionar el texto escrito de Morales quien, como todo erudito local, y probablemente con buena fe, intentase ver para su ciudad los restos más antiguos, que sin duda le otorgaría lustro, longevidad en el tiempo e importancia, a una ciudad poco conocida por las fuentes, salvo exiguas menciones y confusiones evidentes con los núcleos cercanos de *Salpensa* y *Siarum* como veremos posteriormente. Por tanto, no podemos afirmar nada seguro pues haría falta una excavación arqueológica y en caso de hacerse en el lugar donde se asienta el actual campo de fútbol de la localidad, no hallaríamos nada puesto que recientemente se ha cambiado el césped natural por artificial, realizándose grandes obras en las que se ha profundizado en la tierra, sin control arqueológico ni publicaciones sobre ello. Respecto al núcleo urbano en el que se han determinado contextos calcolíticos para pequeños sondeos, no indica la no existencia de asentamiento romano, sino la carencia de restos en un lugar que probablemente no los hubiese en su momento, por lo que no se puede afirmar o negar la existencia o no de ningún núcleo romano posterior. Queda en el aire, por tanto, la cuestión de determinar qué restos eran los que mencionan las fuentes, que muy probablemente permanezcan a salvo bajo los cimientos de las actuales parroquias de Santiago y Santa María de la Mesa, por ser los emplazamientos más elevados, junto al cerro del castillo, del municipio utrerano.

Recapitulando, hemos de esclarecer breves aspecto respecto al tema que nos concierne y su ámbito en el que se enclava. Revisando las fuentes historiográficas hemos detectado que se indica la existencia de Utrera en tiempos romanos, como núcleo poblacional distinto a *Salpensa*, *Siarum*, *Vgia* o Alcantarillas. Francisco de Madrazo nos habla de la existencia de Utrera como “un lugar de Sevilla” que durante la Reconquista castellana obtuvo privilegios para su repoblación, luego previamente se constata su existencia, en plena Banda Morisca (Cano y Loza, 1997: 26), destacando su castillo y muralla de la que nos enumera unos 34 torreones ya en ruinas (Madrazo, 1839: 599) además de sus iglesias principales, la de Santa María de la Mesa y la de Santiago el Mayor (Madrazo, 1839: 600). De tiempos romanos nos comenta que Estrabón la denominó *Betis* y *Vtriculum* en el contexto de las guerras civiles entre cesarianos y pompeyanos (Madrazo, 1839: 125) y justifica el topónimo *Betis* como procedente de la presencia griega en el que con la piel del cordero que abundaba en la zona, hacían un tipo de vestimenta denominada *Baeta*, famosa en tiempos romanos, lo que nos indicaría la existencia de un núcleo prerromano con cierta entidad (confirmado mediante la arqueología desde al menos el Calcolítico), localizado a escasos kilómetros de la Ensenada del Guadalquivir, justificándose así

la presencia griega en la zona; mientras que para el topónimo *Vtriculum* sigue a Rodrigo Caro, hecho que a pesar de intentar otorgarle una explicación lógica a esta denominación, debemos aclarar que Rodrigo Caro tomó como fuente a Dextro y sus falsos cronicones como también lo hiciera Espinosa (1626: 56), por lo que no hemos de tomar al pie de la letra determinados aspectos que, como “moda” del momento, surgió entre los siglos XVI y XVII para otorgar una mayor antigüedad al municipio, y por ende un mayor prestigio, intentando rescatar un pasado clásico en oposición al islámico aún fresco en su memoria. Pablo de Espinosa nos indica que Utrera era colonia en el siglo I a.C. según Estrabón, denominándola de la misma forma que posteriormente hiciera Madrazo (Espinosa, 1626: 20). Enrique Flórez (1777: 122) recoge las mismas palabras en su tomo IX de la España Sagrada, y el estudioso francés Latour (1855: 297) le otorga un origen griego según el topónimo *Betis*.

La derivación de *Vtriculum* provendría de *Vtraria*, entendida como fábrica de odres para acarrear líquidos (Pascual, 2013: 63). Así mismo se llegó a pensar que la toponimia vendría de una fábrica romana de ladrillos ubicada en el lugar donde se erigió el castillo, determinándose el topónimo *Lateraria* de donde vendría *Latrayra* y *Attarayrah* como alteración del nombre Utrera durante momentos de ocupación islámica (Pascual, 2013: 64). En el estudio del origen del nombre de Utrera, para ubicar nuestro ámbito de estudio, barajamos el zootopónimo de *Vulturaria*, entendido como “lugar de buitres” aunque determinado para lugares establecidos en altura durante el periodo altomedieval (Miguel, 1908: 994; Pérez, 2006: 247; Mendoza Castells, Amores y Pérez, 2009: 18; Pascual, 2013: 63; Barroso *et al.*, 2013: 4; Sénac *et al.*, 2014: 68). Otro zootopónimo posible para Utrera provendría de la novilla de dos o tres años de edad a la que se la denominaría precisamente *Utrera* (Pérez, 2006: 63), pues se considera al municipio un lugar de cría de ganado bravo. Rodrigo Caro llegó a determinar también *Hatrera* como un vulgarismo árabe (Pascual, 2013: 63).

Con todo ello debemos preguntarnos, si las fuentes se empeñan en determinar un núcleo romano en los cerros del castillo y de la iglesia de Santiago, y señalan restos materiales, corroborados en parte por la arqueología, no será porque realmente existió un núcleo urbano romano independiente de los municipios de *Salpensa* o *Siarum*. Es cierto que se determinan restos epigráficos o leyes municipales para *Salpensa* (Mommsen, 1855: 361; González, 1986: 237; Stylow, 1986: 301; Berlanga, 2001: 54-62; Andréu, 2004: 343-346; Pérez, 2006: 235) y *Siarum* (D’Ors, 1953: 25; 1994: 91; Galsterer, 1971: 65; Thouvenot, 1973: 195; Tovar, 1974: 146; González y Fernández, 1981: 2; González, 1973: 319; 1982: 223; 1984: 55; 1986: 221; 1991: 273; 2001: 127; Arce, 1984: 149; Fernández, 1991: 125; Pérez, 2006: 53) mientras que no existen vestigios epigráficos legislativos al respecto para Utrera (Vives, 1971: 139), por lo que no podemos afirmar su no existencia como núcleo urbano. El hecho de contar con fuentes que nos habla de un lugar habitado, restos materiales localizados mediante la arqueología, y la observación de la fosilización urbanística que plasma una línea recta hacia los restos que nuestro cronista Manuel Morales tuvo la suerte de ver, debe ser tenido en cuenta para comenzar a plantearse la existencia de una ciudad

romana coetánea a esta villa pues en nuestra investigación hemos localizado que esta zona se ubica en un enclave estratégico con dominio de cerros y puntos de agua. Nuestra deducción se basa en la distancia desde *Siarum* (a unos 12 kilómetros de la supuesta villa o asentamiento rural) o *Salpensa* (a unos 9 kilómetros de la misma), respecto a nuestro ámbito de estudio, que se localizaría a unos 500 metros del casco histórico de Utrera, hecho que prueba una cierta dependencia del *ager* de este núcleo no sólo por su cercanía evidente, sino por el control de un arroyo y de las vías secundarias de comunicaciones. Respecto a esto último, por el Término Municipal de Utrera transcurría la *via Augusta* en el lugar de las Alcantarilla, cruzando el arroyo Salado de Morón por un puente (Sillières, 1990: 511; Sénac *et al.*, 2014: 69) que conduciría desde *Hispalis* a *Gades*. En este punto se constata la existencia de rutas secundarias que enlazaría con el municipio de *Salpensa* (Sillières, 1990: 509) el cual se ubica en un lugar también estratégico de la misma forma que Utrera, como era habitual (Cean Bermúdez, 1832: 166; Tovar, 1974: 145; Ruiz Delgado, 1981: 405; 1985: 164). Otra vía secundaria partiría de Dos Hermanas hacia Alcalá de Guadaíra, continuando por Utrera, lo que ya evidencia su lugar estratégico, que llegaría a *Siarum* y de ahí hasta Morón de la Frontera, pues como nos comenta P. Sillières (1990: 510), en el 884 esta ruta fue usada por los Normandos en sus incursiones sobre Al-Ándalus, recogido en las fuentes historiográficas de la misma forma (Cean Bermúdez, 1832: 262; Fita, 1897: 12).

Con todo ello podemos concluir con la determinación de un núcleo poblacional en el casco histórico de Utrera, que se extiende desde el Calcolítico, con presencia romana de cierta relevancia, y distinto a los municipios de sus inmediaciones. En cuanto a la supuesta villa o asentamiento rural, al menos se constata la existencia de restos romanos establecidos en un enclave que controlaba el curso de un arroyo, hecho fundamental para el mantenimiento de una estructura rústica, así como las rutas de comunicaciones inmediatas, localizándose en las inmediaciones del núcleo poblacional de Utrera que según los restos cerámicos pudieron ser coetáneos. Finalmente, los topónimos sobre Utrera no nos esclarecen del todo cuál sería su denominación en tiempos romanos, por lo que habría que realizar un estudio epigráfico completo y compararlo con las fuentes grecolatinas e historiográficas para poder determinarnos en este aspecto.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Andréu Pintado, Javier (2004). Apuntes sobre la *Quirina Tribu* y la municipalización flavia de *Hispania*. *Revista de Arqueología* 7.1, p. 343-364.
- Arce, Javier (1984). *Tabula Siarensis*: primeros comentarios (I). *AEArq.* N. 57, p. 149.
- Barroso Cabrera, R., Carrobles Santos, J. y Morín de Pablos, J. (2013). Toponimia altomedieval castrense: acerca del origen de algunos corónimos de España. *E-Spania*, n. 15, p. 1-55.

- Beltrán Fortes, José (2007). Una introducción al estudio de los sistemas constructivos de las *villae* béticas. *Mainake*, n. 29, p. 183-202.
- Bendala Galán, Manuel y Corzo Sánchez, Ramón (1992). Etnografía de Andalucía Occidental. *Complutum*, n. 2-3, p. 89-100.
- Berlanga Palomo, María José (2001). El descubrimiento de las tablas de bronce con las leyes municipales de *Malaca* y *Salpensa* en octubre de 1851. *Jabega*, n. 88, p. 54-62.
- Cano, María Luisa y Loza, María Luisa (coord.) (1997). *Jornadas europeas de Patrimonio Histórico*. Sevilla.
- Caro, Rodrigo. (1634). *Antigüedades y principado de la ilustrísima ciudad de Sevilla y Chorographía de su convento jurídico, o antigua cancellería, dirigida al excelentísimo señor Don Gaspar de Guzmán, Conde Duque de Sanlúcar la Mayor*. Sevilla: Andrés Grande.
- Carrillo Díaz-Pinés, José Ramón (1993). Los estudios sobre las villas romanas de Andalucía: una revisión historiográfica. *AAC* 4, p. 233-257.
- Cean Bermúdez, J. A. (1832). *Sumario de las antigüedades que hay en España*. Madrid: Imp. de Miguel de Burgos.
- Chavarría Arnau, Alejandra (2006). Villas en Hispania durante la Antigüedad Tardía. *Anejos de AEspA* n. 39, p. 17-35.
- Chavarría Arnau, Alejandra (2007). *El final de las villae en Hispania (ss. IV-VII d.C.)*. Turnhout, Belgium : Brepols.
- D'Ors, Álvaro (1953). *Epigrafía jurídica de la España romana*. Madrid: Ministerio de Justicia.
- D'Ors, Álvaro (1994). Sobre la legislación municipal. *Labeo* n. 40, p. 91.
- Espinosa, Pablo de (1626). *Historia, antigüedades y grandezas, de la muy noble y muy leal ciudad de Sevilla*. Sevilla: en la oficina de Iuan de Cabrera.
- Fernández, Fernando (1991). Nuevos fragmentos de leyes municipales y otros bronce epigráficos de la Bética en el Museo Arqueológico de Sevilla. *ZPE*, n. 86, p. 125.
- Fernández-Castro, María del Carmen (1982). *Villas romanas en España*. Madrid: Editora Nacional.
- Fita, Fidel (1897). Los *callenses aeneanici* de Morón y Montellano. *BRAH*, n. 31, p. 12.
- Flórez, Enrique (1777). *España Sagrada. IX, De la provincia antigua de la Betica en comun y de la Santa Iglesia de Sevilla en particular*. Madrid: en la Oficina de Antonio Marín.
- Galsterer, Hartmut (1971): *Untersuchungen zum Römischen Städtewesen auf der Iberischen Halbinsel*. Berlín: Walter de Gruyter, p. 65.
- González, Julián (1973). Nueva inscripción de *Siarum*. *Habis* n. 4, p. 319-322.

- González, Julián (1982). *Interrex y occisus est ab latronibus*. En: Higuera, Juan (Coord.). *Actas del I Congreso Andaluz de Estudios Clásicos*: Jaén (9-12 diciembre de 1981). Jaén: Instituto de Estudios Giennenses.
- González, Julián (1984). *Tabula Siarensis, Fortunales Siarenses et municipia ciuium romanorum*. *ZPE*, n. 53, p. 55.
- González, Julián (1986). Los “*Municipia Ciuium Romanorum*” y la “*Lex Iritana*”. *Habis*, n. 17, p. 221-242.
- González, Julián (1991). *Corpus de Inscripciones Latinas de Andalucía (CILA)*. Vol. II: *Sevilla, Tomo III: La Campiña*. Sevilla: Dirección General de Bienes Culturales.
- González, Julián (2001). *Ius Latii y Lex Flavia Municipales*. *Mainake*, n. 23, p. 121-135.
- González, Julián y Fernández, Fernando (1981). *Tabula Siarensis*. *IURA* n. 32, p. 1.
- Gorges, Jean Gérard (1979). *Les villes hispano-romaines: Inventaire et problématique archéologiques*. París: [s.n.], p. 302.
- Hidalgo Prieto, Rafael (2008). Villas. En: León, Pilar (coord.). *Arte romano de la Bética: arquitectura y urbanismo*. Sevilla: Fundación Focus-Abengoa, p. 331-348.
- Hurtado Agaña, Julián (1999). Las villas carpetanas en el contexto de la economía bajoimperial. *Stud. Hist., Historia Antigua* n. 17, p. 395-409.
- Labeaga Mendiola, Juan Cruz (1999). La aparición de las villas. *Trabajos de Arqueología Navarra*, n. 14, p. 225-234.
- Latour, Antoine de (1855): *Etudes sur l’Espagne: Seville et l’Andalousie*. Paris: M. Lévy frères, editrs., 1855 (Imp. S. Raçon et comp.).
- Madrazo, Francisco de (1839): *Recuerdos y bellezas de España*. 8, *Sevilla y Cádiz*. Barcelona: Imp. de Joaquín Verdaguer.
- Mendoza Castells, Fernando, Amores Carredano, Fernando y Pérez Quesada, Pedro (2009). *Plan Especial de Protección y Catálogo del Conjunto Histórico de Utrera*. Utrera.
- Mendoza, José David (2012). *Cuestiones en torno a la ubicación de la ciudad romana de Salpensa, cerro El Casar, Utrera (Sevilla)*. *CHARQ*, nº 1. Carolina del Norte (EEUU).
- Miguel, Raimundo de (1908): *Nuevo diccionario latino-español etimológico*. Madrid: Sáenz de Jubera, Hermanos.
- Mommsen, Theodore (1855). *Die stadtrechte der lateinischem gemeinden Salpensa und Malaca in der provinz Baetica*. Berlín.
- Morales Álvarez, Manuel (1981). *Notas para la Historia de Utrera*. Vol. I. Utrera.
- Moreno Martín, Francisco (1997). Ocupación territorial hispano-romana. Los vici: poblaciones rurales”. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie II. Historia Antigua*, n. 10, p. 295-306.

- Pascual Barea, Joaquín (2013). De Coripe (Corririum) a Sevilla (Hispal) por Utrera (Lateraria): formación y deformación de topónimos en el habla". En: García Fernández, Manuel y Reina Macías, Jose (eds.). *Actas VII Jornadas de Historia y Patrimonio de la provincia de Sevilla. Toponimia y hablas locales (24 y 25 noviembre de 2011)*, Casa de la Provincia. Sevilla: Diputación Provincial, p. 49-74.
- Pérez Quesada, Pedro (dir.) (2006). *Carta arqueológica del término municipal de Utrera*. Utrera.
- Ruíz Delgado, Manuel María (1981). Núcleos urbanos y aglomeraciones rurales de época romana en la campiña de Sevilla. *Habis*, n. 12, p. 397-408.
- Ruíz Delgado, Manuel María (1985). *Carta arqueológica de la campiña sevillana. Zona Sureste I*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ruiz Zapatero, Gonzalo y Almagro, Martín (eds.) (1992). *Paleoetnología de la Península Ibérica: Actas de la Reunión celebrada en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense, Madrid, 13-15 diciembre de 1989*, 89-100.
- Sénac, P., Gasc, S., Melmoux, P. y Savarese, L. (2014). *Nouveaux vestiges de la présence musulmane en Narbonnaise au VIII siècle*. *Al-Qantara*, n. 35, p. 61-94.
- Sillières, Pierre (1990). *Les voies de communication de l'Hispanie Méridionale*. París.
- Stylow, Armin U. (1986). Apuntes sobre epigrafía de época flavia en hispania. *Gerion*, n. 4, p. 285-312.
- Thouvenot, Raymond. (1973). *Essai sur la province romaine de Bétique*. Paris: E. de Boccard; [Saint-Amand: R. Bussière].
- Tovar, Antonio (1974). *Iberische Landeskunde, I. Baetica*. Baden-Baden: Valentin Koerner.
- Vives, José (1971). *Inscripciones latinas de la España Romana*. Barcelona: [s.n.]

Problemáticas socioambientales desde un enfoque de ciudadanía planetaria en las aulas

Olga Moreno-Fernández
Universidad de Sevilla

Problemáticas socioambientales desde un enfoque de ciudadanía planetaria en las aulas.

Socio-environmental problems from the perspective of global citizenship in the classroom.

Olga Moreno-Fernández

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universidad de Sevilla
omoreno@us.es

Recibido: 10 de diciembre de 2014

Aceptado: 23 de febrero de 2015

Resumen

Esta investigación constituye una primera aproximación al programa educativo Ecoescuela en Andalucía. Se presentan los resultados obtenidos desde el punto de vista del alumnado y del profesorado, profundizándose en cómo el programa aborda cuestiones como la educación ambiental, la educación para la ciudadanía y la participación, así como si a partir de estas dimensiones se favorece la educación para una ciudadanía planetaria. Asimismo, se analiza si la formación inicial del profesorado. Para ello, se lleva a cabo un análisis descriptivo-interpretativo, a través de una metodología mixta que utiliza cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. Los primeros resultados apuntan a las potencialidades de este programa en las aulas.

Palabras clave: Ecoescuela; Educación ambiental; Educación para la ciudadanía; Participación; Ciudadanía planetaria.

Abstract

This research is a first approach to Ecoescuela educational program in Andalusia. The results obtained present the point of view of students and teachers, deepening on how the program addresses issues such as environmental education, education for citizenship and participation, and whether these dimensions promote a planetary citizenship education. Also, this research analyzed the initial teacher training. For this purpose, it has been realized a descriptive-interpretative analysis, through a mixed methodology that uses questionnaires, interviews and focus groups. Early results indicate the potential of this program in the classroom.

Keywords: Eco-School; Environmental education; Citizenship education; Participation; Planetary citizenship.

Para citar este artículo: Moreno-Fernández, Olga (2015). Problemáticas socioambientales desde un enfoque de ciudadanía planetaria en las aulas. *Revista de Humanidades*, n. 24, p. 169-192, ISSN 1130-5029.

Sumario: 1. Justificación. 2. Metodología de investigación. 3. Resultados obtenidos del alumnado. 4. Resultados obtenidos del profesorado. 5. Formación inicial del profesorado en las Enseñanzas Obligatorias. 6. Conclusiones y perspectivas. 7. Referencias bibliográficas.

1. JUSTIFICACIÓN

El periodo de la Revolución Industrial marca un antes y un después en la forma en que el ser humano y el planeta se relacionan, abriéndose desde entonces una brecha entre uno y otro difícil de superar sino es desde una conciencia crítica, consciente y consecuente con las problemáticas socio-ambientales que se están dando actualmente. Y es que aunque hoy *“la humanidad es más consciente de las amenazas que pesan sobre su medio ambiente natural, ... todavía no se ha dotado de los medios para remediar esa situación”* (Delors et al; 1996:11).

Un deterioro ambiental que no solo se ha visto reflejado en los distintos informes elaborados por la UNESCO (1977, 1980, 2004, 2005) o Naciones Unidas (2005, 2012) alertando sobre el deterioro que el planeta está sufriendo de manera global y que ha llevado a un número considerable de países a comprometerse con principios basados en el desarrollo sostenible. Compromisos que se han incorporado a sus políticas locales y estatales.

Son también numerosos los estudios científicos que hacen referencia a ese deterioro, incidiendo en el papel que tiene la educación para ponerle límite (González, 1998; Herrero, 2006; Edel y Ramírez, 2006; Acebal, 2010; Estrada, 2012; Días & Bonotto, 2012; Moreno-Fernández, 2013; Moreno-Fernández y García Pérez, 2013), poniendo el acento en la educación ambiental.

Coincidimos con Ortega Ruiz y Romero Sánchez (2009: 162-163) en que *“no creemos que sea lo más urgente, desde la educación ambiental, seguir «informando» de los peligros que nos acechan por el preocupante deterioro ambiental. La sociedad está suficientemente informada de la degradación medioambiental. Necesita más bien «mirar de otra manera a la naturaleza», establecer lazos de relación más cordiales con ella”*.

Si con esta visión nos trasladamos al ámbito escolar, podemos afirmar que la educación ambiental es aún un eje transversal joven dentro de los currículos educativos, pero la necesidad de dar respuestas a los problemas de nuestro mundo ha originado que desde diversas asociaciones e instituciones se creen programas educativos que atiendan a estas cuestiones. Una mirada que solo es posible desde lo que se ha denominado educación ciudadana planetaria.

Cuando se hace referencia a la ciudadanía planetaria pueden utilizarse distintas denominaciones, lo que puede llegar a plantear confusiones, ya que en función de la denominación que utilicemos, el término puede presentar variaciones ideológicas. Algunas de las denominaciones que encontramos para referirnos a esta concepción de la ciudadanía son ciudadanía planetaria (Boff, 1995; Gutiérrez Pérez, 2003; Novo y Murga, 2010), ciudadanía global (Banks, 1997; Olu, 1997; Merryfield, Jarchow y Pickert, 1997), ciudadanía universal (UNESCO), ciudadanía mundial (Carta de las Naciones Unidas, 1945; Pasquino, 2001), ciudadanía cosmopolita (Nussbaum, 1999; Cortina, 2003), ciudadanía democrática y social (Carneiro, 1999), ciudadanía ambiental o ciudadanía ecológica (Carneiro, 1996; Van Steenberg, 1994; Dobson, 2001, 2005), entre otras.

Una ciudadanía planetaria que bebe de las bases de lo que se ha llamado quinta generación de la Educación para el Desarrollo, y que comienza a abrirse hueco en el panorama social europeo en torno a los años 40 a través de organizaciones sin ánimo de lucro, instituciones religiosas, y diferentes movimientos sociales con el objetivo de generar en la ciudadanía una conciencia crítica sobre la realidad mundial, de forma que se faciliten herramientas para la participación en la sociedad y que la transformación social sea una realidad (Moreno-Fernández, Moreno-Crespo y Martín, 2011).

Un concepto, el de *ciudadanía global* que está cada vez más presente dentro del ámbito educativo. Aunque este es el término más utilizado, nos hemos decantado por el uso de *ciudadanía planetaria* debido a la ambigüedad que encierra de por sí el término *global*, ya que en ocasiones, puede dar lugar a confusiones que remitan a crear un binomio ciudadanía global/ globalización.

Es por ello que estamos de acuerdo con Bonil, Junyet y Pujol (2010) en que es necesario un cambio en la forma de actuar de la ciudadanía en todos los aspectos de la vida para que sea posible avanzar hacia la sostenibilidad. Un cambio que es imprescindible abordar desde una perspectiva compleja (García Díaz, 1998, 2004), situándonos así en un modelo de vida que entiende la libertad desde la responsabilidad, el entendimiento político desde una democracia participativa y la comunidad como una forma de proyectarse hacia la globalidad (Morin, 2002). No siendo esto posible sino desde una educación ciudadana planetaria.

Asumir la planetariedad es asumir los problemas a los que se enfrenta la humanidad (hambre, pobreza, crecimiento desproporcionado, abuso en el uso de los recursos, cambio climático, lluvias ácidas, guerras, extinción de especies) como propios y ser capaces de crear un proyecto de civilizaciones establecido en base a las relaciones de la sociedad (Gutiérrez Pérez, 2003).

Analizando la globalización en su interrelación con la cuestión ambiental, Mayer (2002), resalta el papel de la comunidad local, la cual ante la globalización que viene “de arriba” impuesta por el mercado estamos viendo la construcción de

una globalización que viene “de abajo”, partiendo de una acción local, es lo que se ha denominado como ciudadanía “glocal”, “un concepto distinto de ciudadanía y de estado, un concepto que incluya la responsabilidad de defender los derechos no sólo de los propios ciudadanos sino también los de los ciudadanos de otras naciones, y no sólo de los ciudadanos actuales, sino también de los ciudadanos de las generaciones futuras” (Mayer, 2002, p. 88).

Por tanto, es necesario una educación ambiental, que conlleva implícita e ineludiblemente la necesidad de educar ciudadanos participativos y comprometidos con su entorno, y por lo tanto, con su realidad. Una realidad compleja que no es fácil abordar desde la educación ya que ésta se ha caracterizado por una larga tradición simplificadora y reduccionista de la realidad para intentar llegar a comprenderla (Morin, 2001). Y es que, como señalan Caride y Meira (2001), la educación ambiental se ha ido configurando como una “educación para el futuro”, como una “educación para cambiar”. Es el caso del programa educativo en el que basamos nuestra investigación, el programa Ecoescuela.

Este programa, presente en más de 52 países de Europa, América del Sur y del Norte, África, Asia y Oceanía, cuenta actualmente con una red de más de 38.000 centros participantes, de los que 450 se encuentran en España, 250 de ellos en Andalucía. Parte de un enfoque holístico y participativo que no sólo implica al alumnado y al profesorado, sino que hace partícipe a toda la comunidad educativa, incluidas las autoridades locales.

Todo ello con el objetivo de mejorar el entorno en el que se desarrolla el programa, trabajando en cuatro grandes líneas: agua, residuos, energía, y acción sobre el entorno. Con estas perspectivas nace este programa educativo, que aunque está enfocado al trabajo de la educación ambiental desde el contexto escolar, tenemos que matizar que forma parte de la educación no formal, teniendo un carácter voluntario por parte de los centros que deciden adherirse. Su objetivo final es crear un equipo de trabajo heterogéneo que favorezca la participación ciudadana en los problemas locales y permite diversos puntos de vista sobre un mismo problema.

Tomando como partida este enfoque, se decidió abordar la investigación desde un planteamiento en el que educación ambiental y participación ciudadana confluyeran de forma que favorecieran la inclusión de una perspectiva de “ciudadanía planetaria”, y por lo tanto con un enfoque “local-global” de las cuestiones socio-ambientales en el contexto escolar, abogando así por una nueva forma de entender la relación entre el ser humano y el entorno desde una mirada más comprometida y compleja, siendo uno de los grandes retos que encontramos en este ámbito el que los aprendizajes adquiridos dentro del contexto escolar no se queden dentro del espacio educativo, sino que sean trasladados al entorno local. Teniendo presente esta contextualización, se han planteado objetivos específicos como detectar las concepciones de la muestra seleccionada con respecto al tema de estudio (alumnado y profesorado), analizar los currículos de formación inicial del profesorado con la finalidad de detectar fortalezas

y debilidades, evaluar si este programa favorece una perspectiva de ciudadanía planetaria o enfoque “*glocal*” de los problemas socio-ambientales y detectar cuáles son las posibilidades y limitaciones del programa a estudio.

Con los resultados esperamos contribuir no sólo a conocer más detenidamente este programa, sino también a entender cómo se abordan en él la educación ambiental y la educación para la ciudadanía, profundizando en la idea de educación para la participación, y buscando indicadores que hagan referencia a la idea de ciudadanía planetaria, así como la influencia que puedan tener estas experiencias en mejorar la integración de la misma en los centros educativos, ofreciendo nuevos puntos de vista¹.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Se ha realizado un análisis descriptivo-interpretativo que ha recogido los datos a través de cuestionarios de preguntas abiertas, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales en función de la muestra de estudio. En el caso del alumnado se han utilizado los tres métodos de recogida de datos, mientras que para el profesorado sólo los dos primeros.

La validación de los instrumentos ha pasado por juicio de expertos, mientras que los cuestionarios, además, se han sometido, a una prueba experimental que ha consistido en un ensayo piloto que dio lugar a su posterior análisis, revisión y reelaboración.

La muestra formada por el alumnado la han constituido 45 alumnos y alumnas, de 5º de Educación Primaria y 4º Educación Secundaria Obligatoria), de dos centros públicos andaluces, en Bollullos Par del Condado (Huelva) y Puerto Real (Cádiz). ¿Por qué esta dispersión de la muestra en etapas y niveles tan distintos? A través del análisis nos interesaba acercarnos a las diferencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que se pudieran dar en uno y otro curso en función del tema de estudio.

Finalmente se recogieron 45 cuestionarios, se realizaron 2 grupos focales en cada centro con una participación de 12 discentes y se entrevistó a 5 alumnos y alumnas que previamente habían realizado el cuestionario y participado en los grupos focales con la finalidad de aclarar y profundizar algunas de las cuestiones planteadas.

La muestra del profesorado la forman 42 docentes participantes en el programa Ecoescuela (véase gráfico 1), entre los que están incluidos los coordinadores

1 Este trabajo es resultado parcial de la tesis doctoral “Educación Ambiental y Educación para la Ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Potencialidades y dificultades a través de estudios de experiencias educativas en Andalucía” y resultado parcial de la fase primera de desarrollo del Proyecto I+D+i, con referencia EDU 2011-23213, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, denominado “*Estrategias de Formación del Profesorado para Educar en la Participación Ciudadana*”, con plazo de ejecución de 01/01/2012 al 31/12/2014.

de los centros claves de la muestra y a los que posteriormente se entrevistó. Los cuestionarios se recogieron a lo largo de las sesiones de trabajo que las Secretarías Técnicas del programa (Argos. Proyectos Educativos y Huerto Alegre) realiza a principios de curso con el profesorado del programa.

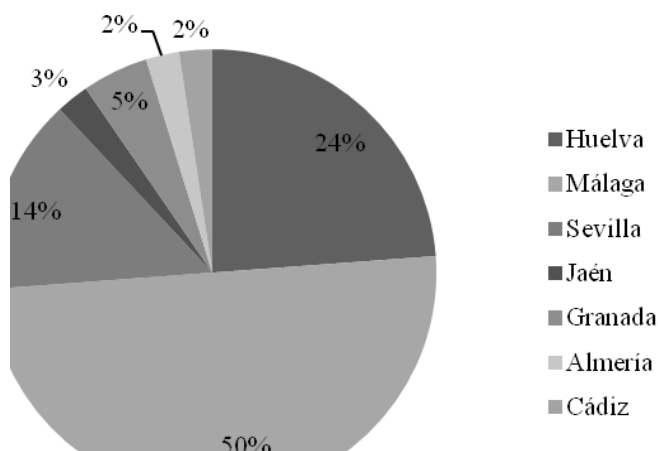


Gráfico 1. Docentes encuestados/provincia de origen. Fuente: Elaboración propia.

Por último, y a través del análisis documental, se estudian los planes de estudio del Grado de Educación Primaria y del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, que se ofertan en las Universidades Públicas Andaluzas en busca de la presencia o no de materias específicas que aborden la educación ambiental y/o la educación ciudadana.

El análisis de la información se ha realizado a partir de una tabla de Excel para el caso de los cuestionarios y del software de análisis cualitativo Atlas.Ti, en su versión 6.2, para las entrevistas y grupos focales. Excepcionalmente se han codificado los datos de los cuestionarios del profesorado en Atlas.Ti cuando debido a la muestra lo hemos considerado necesario. Para la codificación se han asignado códigos numérico (ECO-C/E/GD)-A/P + n°) donde ECO hace referencia al programa, C/E/GD al instrumentos (cuestionario, entrevista o grupo de discusión o grupo focal), A/P a si es alumno/profesorado, seguido del número asignado.

3. RESULTADOS OBTENIDOS DEL ALUMNADO

Cuando se le pregunta al alumnado sobre el trabajo que han realizado dentro del programa, el 89% coincide en que fundamentalmente se abordan temáticas

relacionadas con cuestiones como el agua o los residuos. Tiene sentido si tenemos presente que son dos de los grandes bloques que se ofertan desde el programa para favorecer la educación ambiental y que también coincide con lo recogido de la muestra del profesorado tal y como se comprobará más adelante y que se recoge en la tabla 2 referente al profesorado.

Fundamentalmente hace referencias a que realizan acciones que favorecen el cuidado medioambiental y que tiene que ver con acciones de la vida cotidiana como mantener las luces y la calefacción del aula apagada cuando no son necesarias, cerrar los grifos para no desperdiciar agua innecesariamente o mantener el centro limpio tirando la basura a los contenedores habilitados para ello, reciclando siempre que es posible (los centros Ecoescuela suelen tener habilitados zonas para reciclar con contenedores diferenciadores de residuos). Ejemplo tales como:

ECO-E-A5: *“Abonamos las plantas, las regamos, las limpiamos, las hojas las que están... más secas las quitamos...”*.

ECO-E-A5: *“Tenemos el rincón de Ecoescuela y ahí se realiza el reciclaje. Tenemos el ahorro de agua, traemos, todos los niños traemos una botellita o un vaso de plástico para tener todos el mismo y no tener que gastar tanta agua... tenemos unos grifos que son como automáticos, nosotros los apretamos y se apagan automáticamente.”*

Sin embargo, hemos detectado que el alumnado no relaciona lo que lleva a cabo dentro del programa con problemáticas socio-ambientales que se están dando en el planeta, tanto a nivel local, como a nivel global.

En resumen, el alumnado termina listando actividades de corte ambientalista que en mucho de los casos no parecen tener una finalidad concreta, lo que consideramos está muy conectado con la utilización de la metodología que García Díaz (2004) denomina activista-espontaneísta, otorgando una importancia excesiva a la experiencia directa del alumnado con su entorno, pero dejando en un segundo plano la programación de la práctica educativa. Desde esta perspectiva *“el activismo supone un simulacro de aprendizaje significativo: se responden las preguntas sin apenas elaboración de las respuestas, se pasa en todo momento de una tarea a otra sin un instante de reflexión, se manifiestan hipótesis sin que esté muy claro el por qué se hace”* (García y Cano, 2006:128).

Hacer un inciso en que no hemos detectado diferencias significativas entre lo expuesto por parte del alumnado de Primaria y el de Secundaria.

A pesar de las limitaciones que parecen estar presentes en el enfoque de trabajo del programa, está contribuyendo a que el alumnado adquiera competencias sociales y ciudadanas, tal y como ha manifestado un 84% que desde que participa en el programa es más consecuente y responsable con el entorno, detectándose niveles básicos de compromiso, y es que hay ejemplos como:

ECO-E-A3: *“Yo me siento comprometida con el medio ambiente, con no contaminar, con cuidar la naturaleza un poquito. En eso sí me siento consciente”.*

ECO-E-A4: *“Me gustaría ayudar a lo que es el medio ambiente ¿no? En general el medio ambiente porque sé que ahora a lo mejor no, pero dentro de unos años va a estar más estropeado y no me gustaría que a lo mejor como quien dice, mis hijos no vean lo que yo estoy viendo ahora”.*

Llegamos a un punto que en el que es necesario cuestionarnos la utilidad del programa ¿le está siendo de utilidad al alumnado en sus vidas el participar en un programa como éste? Un porcentaje considerable, el 73% ha declarado que considera que le está siendo de utilidad, lo que se ha visto traducido en una adquisición de nuevos conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que son importantes para poder cuidar el entorno, aunque de este 73%, solo el 13% ha manifestado trasladar los conocimientos adquiridos a través de Ecoescuela a su práctica diaria, lo que refleja un apartamiento entre la institución escolar y el entorno local.

Esto nos hace reflexionar sobre las motivaciones que el alumnado posee a la hora de participar en este tipo de programas, considerando necesario favorecer situaciones que pongan en movimiento el conjunto de creencias que cada discente posee, relacionándolas con sus motivaciones, y traduciéndolas en una continuidad en sus experiencias cotidianas (Cubero, 2001, 2005) Las entrevistas y grupos focales realizadas, han reforzado la visión que el alumnado tiene sobre el programa, su finalidad y utilidad.

Es interesante destacar que en este sentido, es el alumnado de Educación Primaria el que declara una mayor utilidad del programa, frente a los de Educación Secundaria, lo que puede deberse a que la organización escolar para la etapa básica en el que el alumnado pasa una gran parte de las horas con el mismo docente, que suele estar también implicado en Ecoescuela, favorece una visión y trabajo transversal del programa en el aula (véase tabla 1).

Tras este primer acercamiento a la percepción que el alumnado tiene sobre el programa se han planteado cuestiones que giran en torno a cuestiones socio-ambientales concretas que se pueden dar en el entorno. Para la obtención de respuestas hemos planteado el problema de la escasez de agua como eje central de trabajo.

Así, al plantearseles cómo consideran que les afectaría si en su localidad faltara el agua encontramos que el 18% de la muestra contesta con respuestas ambiguas, poco claras, que no se pudieron clasificar, mientras que un 20% considera que en su localidad eso no sería un problema a largo plazo, sino más bien un estado puntual que estaría relacionado con algún sector o factor concreto como pueden ser la economía, la salud, o la higiene, a los que señalan como responsables de los problemas socio-ambientales que se dan actualmente, pero sin entrar en más explicaciones.

El programa escolar en el que participas es importante para ti y para tu escuela: De lo que has aprendido en el Programa ¿Qué te está siendo útil en tu vida diaria?	Alumnado EP (%)	Alumnado ESO (%)	Total (%)
No sabe o no contesta. Contesta de manera ambigua o contesta algo que no tiene nada que ver con lo que se le plantea, o simplemente contesta para salir del paso.	20%	80%	11%
Considera que el programa le está siendo poco útil o nada útil en su vida diaria y por lo tanto no se han adquirido compromisos sociales que favorezcan la mejora del entorno. O han aprendido cosas que no tienen que ver directamente con la educación ambiental o ciudadana.	28,5%	71,5%	16%
A través de su participación en el programa han adquirido nuevos conocimientos conceptuales y/o procedimentales y aunque muchos de ellos consideran que son importantes llevarlos a la práctica diaria, no hay manifestaciones de que esto esté ocurriendo.	59,3%	40,7%	60%
Lo que ha aprendido a través del programa no sólo le ha aportado nuevos conocimientos conceptuales y/o procedimentales, sino que favorecido la concienciación de actitudes cívicas que se manifiestan en la implicación activa en el uso de lo aprendido a la vida diaria.	50%	50%	13%

Tabla 1. Utilidad del programa en la vida cotidiana según el alumnado. Fuente: elaboración propia.

Frente a esto, un 33% conecta esta situación con problemáticas concretas, reconociendo que estas cuestiones afectan colectivamente. Destacar que todas las referencias que se han encontrado están relacionadas directamente con el sector de la economía y la agricultura, esta última muy presente en sus localidades y en sus realidades familiares, por lo que podemos ver que el problema de la escasez de agua como problema socio-ambiental hay un gran número de discentes que lo relacionan directamente como un problema fundamentalmente económico.

Sólo en un 29% de los discentes encontramos concepciones que están conectadas a problemas concretos que afectan colectivamente desde una visión global, entendiendo que afecta a todo el planeta por igual y relacionando la dimensión local con la dimensión global.

Si profundizamos en esta cuestión y les planteamos si consideran que esta falta de agua es un problema socio-ambiental que afecta solo a nivel local o se amplía a nivel global encontramos un 9% que entiende que sólo afectaría a su localidad frente

a un 7% que considera que no es un problema de su localidad, pero tampoco del planeta, más bien es una cuestión que afecta a distintos lugares del mundo de forma puntual.

Un 80% ha planteado que es un problema que afecta a nivel global, aunque a la hora de razonar los motivos de porque lo consideran así, las respuestas caen de forma considerable hasta un 13%. Es decir, un 67% no sabe justificar su respuesta, lo que ha repercutido mayoritariamente en el alumnado de Primaria, al que parece que le resulta más complejo esa relación local/global de lo que sucede en el planeta, lo que se reafirmó con las entrevistas y grupos focales realizados. Una cuestión que ha quedado manifiesta cuando se les solicitaba relacionaran la falta de agua en su localidad con la falta de agua en el planeta, lo que ha derivado en que el 40% del alumnado no contestara a la cuestión o asegurara que no sabía cómo relacionarlo.

Del 60% restante, el 11% se han limitado a solucionar la situación mirando hacia otro lado. Se han posicionado culpabilizando a los fenómenos naturales (se ha depositado la responsabilidad en el entorno) o han huido del problema mudándose de lugar para no tener que enfrentarse a ello. El 16% ha sido capaz de expresar relaciones entre problemáticas locales y globales aunque a niveles muy básicos, relacionándolas con el mal uso de los recursos. Solo el 33% ofrece mayor grado de detalle en las explicaciones, pero aún con niveles muy básicos de conocimiento.

Con la siguiente cuestión, la quinta del cuestionario, se pretende conocer el grado de responsabilidad y participación en las cuestiones que afectan al entorno. Para ello se les solicita que propongan soluciones para paliar la ficticia falta de agua de su pueblo.

El 18% del alumnado no propone ningún tipo de solución al considerar que no tiene responsabilidad directa sobre las problemáticas socio-ambientales, culpando de ellas a los fenómenos naturales. Sin embargo, el 80% manifiesta soluciones encaminadas a dar respuestas a los problemas socio-ambientales a través de acciones simples y puntuales como pueden ser el corte de agua a partir de ciertas horas, ducharse en vez de bañarse, o cerrar los grifos mientras lavas los platos o los dientes, etc. Ejemplo de ellos se extraen de las entrevistas realizadas: *“ECO-E-A17: Pues no malgastar el agua cerrando el grifo, duchándonos una vez al día, cuando nos enjabonamos cerrar el grifo,...”*.

Sólo un 2% resalta la necesidad de dar un paso más allá y concienciar a la ciudadanía, como se puede leer en el ejemplo *“ECO-E-A9: Concienciar a los habitantes de la importancia del uso del agua con responsabilidad, cortar el agua desde las 8 de la tarde hasta las 8 de la mañana, hacer traspaso de embalses que tengan más cantidad de agua a zonas más deprimidas”*.

Acciones puntuales siguen siendo las propuestas para paliar esta falta de agua a nivel global, utilizando los mismos mecanismos que utilizarían a nivel local. Entre las respuestas han indicado la necesidad de hacer más presas, contaminar menos, ser

respetuosos con el medio ambiente, reciclar más basura, o disminuir el uso del agua. Sólo el 4% del alumnado ha manifestado la necesidad de que los cambios que se realicen partan de la concienciación y la implicación de la ciudadanía.

Y es que, el 89% entiende que los problemas socio-ambientales, y por lo tanto problemas ciudadanos, no son problemas locales o estatales, sino que implica a todos los habitantes del planeta y por lo tanto es necesario participar activamente para darles respuesta.

Una participación que el 84% del alumnado como un valor necesario para relacionarse con el entorno, no debiendo limitarse a la participación en el programa, sino dando un paso más allá. En los grupos focales y entrevistas se ha profundizado en el concepto de ciudadanía planetaria. Mientras que el alumnado de Primaria coincide en no saber qué significa y afirma que se siente ciudadano de su localidad pero no comparte una visión de ciudadanía global, el alumnado de Secundaria, afirma sentirse parte de una comunidad mundial, aunque es una perspectiva desde la que no se trabaja en el ámbito escolar y reconoce que le cuesta conectar problemáticas socio-ambientales locales y globales y lo expresan *“Al: Yo me considero ciudadana del mundo”*.

4. RESULTADOS OBTENIDOS DEL PROFESORADO

Paralelamente al estudio realizado con el alumnado, se realizó un sondeo a 42 profesores participantes en el programa. En primer lugar se les solicitaba datos generales para conocer otras personas del centro implicadas en el proyecto como padres, madres, y/o familiares del alumnado, personal administrativo, conserjería, limpieza, AMPA, representantes del ayuntamiento, Equipo Orientación Educativa, etc., de lo que se han extraído los siguientes datos medidos en función de las respuestas totales que han sido cuarenta y dos (gráfico 2):

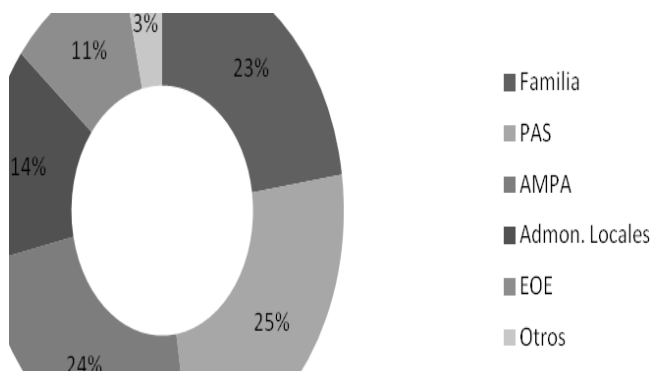


Gráfico 2. Otros actores implicados en el programa. Fuente: Elaboración propia.

El resto de cuestiones profundizaban que llevaba al profesorado a participar en este programa: interés, motivación, organización, puesta en marcha y reparto de tareas, expectativas esperadas de la participación del alumnado, participación del centro en la vida local, principales temas que se abordan, etc.

Ante una cuestión que puede parecer sencilla como es ¿Cuál ha sido el motivo principal por el que ha elegido participar en este programa educativo? Encontramos diversidad de respuestas.

En el 47,5% de las respuestas obtenidas el principal motivo de participación en el programa no está relacionado con la necesidad de educar ciudadanos ambientalmente comprometidos o compromiso con la educación ambiental, sino que se centran en motivaciones personales o a la participación en el programa porque ya estaba implantando en el centro.

Por un lado, podemos clasificar aquellas respuestas que hacen referencia a la participación en el programa por falta de coordinador y necesidad de que alguien lo llevara, pero sin que se hagan referencias a ningún otro tipo de valor o implicación medioambiental, así destaca ECO-C-P12: *“Pues el motivo ha sido debido a la falta de coordinador del programa. Me ofrecí voluntaria puesto que soy de las pocas definitivas en el centro que estaba dispuesta a comenzar el proyecto”*. Otro matiz interesante lo encontramos en aquellas respuestas que relacionan su participación con la cantidad de años que el centro lleva en el programa, en algunos casos esta implicación se ha hecho relevante debido a la ubicación del centro, así encontramos respuestas como:

ECO-C-P2: *“En nuestro centro la trayectoria en Ecoescuela se remonta a más de 15 años y el principal motivo fue la ubicación del centro dentro del entorno cercano al Parque Nacional de Doñana”*.

ECO-C-P18: *“Porque ya existía en el centro, de años anteriores, la pertenencia a realizar el Proyecto Ecoescuela”*.

ECO-C-P20: *“Estaba implantado en el centro y se debía continuar y aprovechar la labor realizada con anterioridad”*.

También podemos clasificar un último matiz, aquel que refleja la participación en el programa por la convicción o motivación personal o de la comunidad educativa, tal y como podemos leer en ECO-C-P3: *“Convicción personal de que la enseñanza de los valores medioambientales debe ser un eje transversal”* o ECO-C-P9: *“Conciencia ecológica de una gran parte del profesorado de mi centro”*.

Otro 47,5% recoge aquellas respuestas que no están conectadas a problemas concretos, pero de las que se desprende que hay problemas socioambientales importantes que hacen necesario el sensibilizar a la comunidad educativa e inculcar valores deseables. También aquí encontramos diferentes matices.

Por un lado podemos destacar aquellas respuestas que hacen referencia explícita a la necesidad de inculcar valores y hábitos deseables al alumnado, en algunos de los casos debido a su falta de sensibilización y concienciación, pero no hacen referencia ni al profesorado ni a otros agentes de la comunidad educativa, cargando así el peso del programa en la falta de implicación con el entorno de los discentes, es el caso de:

ECO-C-P16: *“Por la ubicación del centro en un entorno natural. Por la falta de concienciación del alumnado hacia el medio ambiente”.*

ECO-C-P27: *“Sensibilizar al alumnado en que debemos cuidar nuestro planeta “piensa globalmente, actúa localmente”*

Otro matiz es el que implica directamente a los centros a pasar a la acción contemplando a la comunidad educativa como un todo al que concienciar, sin separar entre alumnado, profesorado y otros agentes, así lo podemos leer en respuestas como:

ECO-C-P22: *“Tener una formación medioambiental, poder concienciar a la comunidad educativa sobre la necesidad de un cambio de actuación sobre nuestro medioambiente si queremos salvar al planeta tierra; teniendo en cuenta que la educación es la base y el pilar para este cambio, pues los niños/as de hoy son los adultos de mañana”.*

ECO-C-P24: *“Es necesario concienciar a la comunidad educativa de la mejora ambiental y del cuidado del medio con vistas al futuro”.*

ECO-C-P32: *“Por la falta de conciencia medioambiental de toda la comunidad educativa”.*

Por último, encontramos contestaciones que no señalan a ningún colectivo, sino que se centran en la necesidad de adquirir esos valores individual y personalmente, independientemente de ser alumno, profesor,..., sino por el hecho de ser persona. Son ejemplos ECO-C-P31: *“Por la necesidad que “pensamos” tenemos en el planeta tierra de cambiar nuestra actitud ante la conservación de la misma”* o ECO-C-P33: *“Por la necesidad de crear una conciencia ecológica en la sociedad y aportar nuestro grano de arena al desarrollo sostenible, a la sensibilización de los productos ecológicos”.*

Lo que hemos denominado respuestas conectadas a problemas sociales y ambientales concretos sólo recogen el 5% de las respuestas, es decir, dos respuestas que pueden leerse a continuación:

ECO-C-P28: *“Para tomar conciencia global del Medio Ambiente, se hacen actividades y proyectos aislados en el centro. Nuestro centro tiene una construcción fría: cemento, acero,..., queremos un centro abierto, cálido, acogedor y que no contamine”.*

ECO-C-P40: *“1º.El deterioro de nuestro entorno y la pésima o nula relación del ser humano con la naturaleza: la destrucción del entorno natural, playas, río, jardines. El maltrato a animales. La pérdida de respeto a los espacios públicos, roturas y vandalismo sobre dichos espacios, aumento de basuras en calles y zonas comunes (hay una idea generalizada de que alguien ya limpiará o arreglará lo roto). Y el empeoramiento de las relaciones personales y vecinales. 2º. Ofrecía unas pautas y metodología adecuadas para mejorar la tarea educativa y aprovechar mejor los recursos”.*

En cuanto a la puesta en marcha, desarrollo e implicación del alumnado en este sentido, las opiniones del profesorado, el 21% del profesorado encuestado señala que la participación del alumnado en la puesta en marcha y desarrollo del proyecto es mínima o nula, limitándose a realizar las tareas o actividades que ya vienen dadas ECO-C-P6: *“Lo normal es que el coordinador diseñe las actividades, los maestros/as se suman a ellas y los alumnos las realizan”.*

Sin embargo, el 43% de las respuestas aluden a que el alumnado participa de las propuestas que se les ofrece, pudiendo dar las suyas posteriormente, aunque se han detectado propuestas que se llevan a cabo a partir de responsables, limitando la participación del aula completa.

Encontramos varios matices que nos resultan interesantes, por un lado encontramos respuestas que hacen referencia a una organización por parte del Equipo Directivo, del Claustro o de los órganos del centro, dando posteriormente al alumnado la oportunidad de participar a través de propuestas, como leemos en:

ECO-C-P2: *“La organización se hace a propuesta del Equipo Directivo con el Claustro. Posteriormente se pone en conocimiento del alumnado para que ellos hagan sus propuestas que son estudiadas por el profesorado teniendo en cuenta aquellas que sean factibles”.*

Otro matiz a resaltar lo encontramos en aquellas respuestas que hacen referencia a la participación en el programa a partir de lo que en Ecoescuela llaman ecovoluntarios, una modalidad que cómo veremos en el análisis de los otros programas limita la participación del aula y la centraliza en el voluntariado, es el caso de respuestas como:

ECO-C-P3: *“Presento la Ecoescuela a principios de curso en cada grupo clase y pido voluntarios para que sea responsable de su curso en temas medioambientales”.*

ECO-C-P32: *“Se presenta a los alumnos y se piden voluntarios que se comprometan”.*

ECO-C-P36: *“En mi centro, todos los alumnos y profesores participan en el programa. A principios de curso, en cada clase, a la vez que se elige al delegado*

de clase, se eligen los alumnos ayudantes para los diversos proyectos y programas que desarrolla el instituto. Por tanto, eligen al alumno o alumnos ayudante de Ecoescuela, se elige por votación. (...). Si se realiza alguna propuesta en una reunión, se pregunta su opinión, pero esto ocurre en pocas ocasiones, ya que sus tareas son impuestas desde el momento en el que son elegidos”.

ECO-C-P42: *“El primer día se presenta el programa Ecoescuela y se elige en cada tutoría el ecodelegado/a. Se reúnen todos/as con la coordinadora para planificar las actividades del curso. A lo largo del curso se reúnen periódicamente para realizar campañas y también nos informan a través de la coordinadora a los tutores/as”.*

Solo un 26% de las respuestas hacen referencia a que el alumnado es parte activa en todo el proceso que se lleva a cabo., como señalan:

ECO-C-P10: *“Planteamos la reunión como un debate de ideas, utilizando las sugerencias planteadas. Cada alumno/a aporta ideas, las justifica y las describe según su criterio. Si hay muchas se priorizan por votación. Después se temporalizan y se nombran responsables de ejecución y seguimiento. De todo se toma nota y se expone al resto del centro (tablón de anuncio, boletín informativo, Web,...)”*

ECO-C-P35: *“Nacen del interés de ellos, de problemas, situaciones o aspectos que creemos que habría que mejorar o cambiar. Cuando las propuestas provienen del profesorado, hay que presentarlas de tal manera que se vean como necesarias para resolver o colaborar con un problema de todos y todas”.*

Si comparamos lo que el profesorado espera de su participación con lo que espera del alumnado, encontramos qué, en el primer caso, una gran parte del profesorado (48%) hace referencia a que espera de su participación en el programa Ecoescuela que la comunidad educativa se conciencie en cuanto a las problemáticas socio-ambientales actuales, además, considera interesante el poder formarse en estas cuestiones para poder realizar un buen trabajo que le permita alcanzar su objetivo. En cuanto a la segunda pregunta, un 83% de los docentes sondeados exponen que esperan que a través de la participación en este programa el alumnado se conciencie y sensibilice.

En resumen, podemos afirmar después de los datos extraídos que la participación está presente en el programa como parte importante del mismo, pero para participar, la comunidad educativa necesita de mecanismos de participación que se traslade al ámbito local, así nos preguntamos: ¿Participa su centro escolar activamente en la vida local y comunitaria del entorno donde se encuentra situado (barrio, pueblo, ciudad, etc.)? En caso de que su respuesta sea afirmativa ¿cómo lo hace? El 63% de los centros Ecoescuela encuestados afirman participar con el contexto en el que se encuentra el centro, y por lo tanto hay un compromiso con el mismo, haciendo referencias a actividades de ámbito social y ambiental

En cuanto a las temáticas que se trabajan dentro del programa (véase tabla 2), los tres temas que más se trabajan corresponden con los que desde ADEAC entiende como prioritarios, es decir, residuos, agua y energía. Como temas complementarios es interesante destacar que tras estas tres temáticas la siguiente con mayor número de centros que han respondido estar trabajándolo es el consumo que está muy relacionado con los residuos.

Descripción del valor		Nº Centros/ temática/%
1	Residuos	41 (98%)
2	Energía	37 (88 %)
3	Agua	37 (88 %)
4	Incendios	10 (76 %)
5	Consumo	30 (71 %)
6	Transporte	14 (67 %)
7	Desigualdades entre los países del norte y del sur	15 (63 %)
8	Conciencia de ciudadanía planetaria	20 (49 %)
9	Pérdida biodiversidad animal y vegetal	17 (41 %)
10	Participación como herramienta de cambio	10 (24 %)
11	Otros	4 (10 %)
12	Funcionamiento de las instituciones y toma de decisiones políticas	3 (7 %)
13	NS/NC	1 (2 %)

Tabla 2. Temáticas que se abordan desde el proyecto Ecoescuela. Fuente: Elaboración propia.

Si nos detenemos en lo que hemos denominado “Conciencia de ciudadanía planetaria”, vemos que ocupa el octavo lugar entre los temas trabajados, con un 49% de los centros que afirman trabajarla. Sin embargo, cuando se profundiza a través de las entrevistas en este aspecto, el profesorado afirma no trabajar desde una perspectiva de educación ciudadana planetaria dentro del programa como tal, habiéndose centrado en la realidad local (**ECO-E-PI**: “No, es mas a nivel local”). Sin embargo, si entienden que los problemas locales están relacionados con los problemas globales, como podemos recoger en **ECO-E-PI**: “Eso que es esencial y vamos eso ellos lo saben, actuar localmente para solucionar los problemas globales...”.

Aunque se trabaje desde una perspectiva local, la relación glocal se deja entrever bajo afirmaciones como ECO-E-**PI**: *yo también les he explicado a ellos un poco del efecto invernadero, les he explicado así problemas más globales, peor ellos se centran más, nosotros nos centramos más en los problemas locales. Vamos más poquito a poco, lo que conocen.*

Es interesante destacar también, que aunque este programa gira en torno a la participación del alumnado para la mejora del medioambiente, ya sea local o global, sólo un 25% afirma utilizar la participación como herramienta de cambio.

5. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN LAS ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS

El haber trabajado en este estudio con el profesorado nos ha hecho profundizar en la formación que adquiere a través de su formación inicial. El análisis de los currículos de las enseñanzas de Grado en Educación Primaria en las universidades andaluzas, así como el del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, nos ha aportado una visión sobre el punto de partida de la formación inicial que el profesorado posee en las etapas educativas obligatorias con respecto a las temáticas que nos ocupan, educación ambiental y educación ciudadana.

En el caso de las titulaciones de Grado de Educación Primaria, que se oferta en todas las Universidades Públicas Andaluzas, excepto en la Universidad Pablo de Olavide. Se ha detectado que la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de las Ciencias Naturales están presentes en todos los planes de estudio analizados. Ahora bien, materias específicas que aborden la educación ambiental o la educación ciudadana solo las encontramos en las Universidades de Almería, Cádiz, y Málaga como materias con carácter optativo fundamentalmente (tabla 2).

Grado Educación Primaria	Presencia materias relacionadas con la educación ambiental o la educación ciudadana
Universidad de Almería	Educación para la sostenibilidad y comunicación (Optativa) Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales (Optativa)
Universidad de Cádiz	La educación Ambiental como eje integrador (Optativa)
Universidad de Málaga	Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (Obligatoria)

Tabla 2. Presencia materias optativas relacionadas con la educación ambiental o la educación ciudadana en los planes de estudio del Grado de Magisterio en educación Primaria. Fuente: Elaboración propia.

Para conocer la formación pedagógica inicial del profesorado de la etapa de secundaria se han analizado los currículos del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, que a nivel andaluz tiene presencia en las nueve universidades públicas (véase tabla 3).

Aunque en todos los casos los ocho créditos de libre designación con que cuenta el máster pueden cubrirse con créditos de otros másteres ofertados en la universidad en la que se está realizando, nos hemos limitado a analizar las materias optativas que se ofertan desde dentro de los mismos másteres de profesorado. Sólo la Universidad de Cádiz y la Universidad de Sevilla ofertan al alumnado materias específicas.

Máster universitario del profesorado	Presencia materias relacionadas con la educación ambiental o la educación ciudadana
Universidad de Sevilla	Educación para la Ciudadanía (Optativa) Educación para la Sostenibilidad (Optativa)
Universidad de Cádiz	Educación para la Sostenibilidad (Optativa)

Tabla 3. Presencia materias relacionadas con la educación ambiental o la educación ciudadana en los planes de estudio del Máster Universitario del Profesorado. Fuente: Elaboración propia.

Esta panorámica se corresponde con lo que el profesorado ha manifestado a través de los cuestionarios y entrevistas realizadas, en donde han expuesto, la necesidad de adquirir una formación más completa en estas temáticas que después repercuta en una formación más completa de la comunidad educativa, como señalan ECO-E-P22: “Tener una formación medioambiental, ...”, ECO-E-P16: “*Con una formación por parte del profesorado, o*” ECO-E-P17: “*Me gustaría tener más y mejor información sobre el cuidado del medio ...*”, entre otras.

6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Aunque en un primer momentos y de los datos extraídos podemos extraer que la educación ambiental está muy presente y que se favorece la ciudadanía activa y responsable con el medio ambiente a través de acciones puntuales que están presentes en sus actividades cotidianas, se ha detectado que aún es necesario seguir avanzando para que adquieran una perspectiva completa de los problemas socio-ambientales que se están dando actualmente en el mundo y las consecuencias sociales y ambientales que derivan de ellos. De forma, que esas acciones que se realizan se llevan de forma

consciente de qué es lo que se está haciendo y porqué. Otorgándoles un valor que no se les da cuando terminan siendo acciones aisladas del contexto.

A pesar de que en ocasiones la metodología se diluye pudiendo dar lugar a pensarse que se realizan actividades inconexas y faltas de planificación, los datos nos han ido presentando un panorama distinto, actividades programadas, a veces demasiado encorsetadas que dejan poco lugar a la participación real del alumnado, a partir de las cuales se favorecen contenidos conceptuales (conocimientos relativos a temas como el agua, la energía o los residuos), procedimentales (reciclar, ahorrar agua a través de distintas herramientas o ahorrar energía a través de un uso adecuado de los recursos), y actitudinales (a través del compromiso con el entorno que se manifiesta a través de acciones simples en la vida cotidiana).

En cuanto a la idea de educar ciudadanos planetarios, aunque el programa va en la línea, es necesario seguir trabajando para que esto sea una realidad, superando barreras, en muchos casos preconcepciones del profesorado que considera que el alumnado no está preparado para ello, aunque sin negarse a intentar abordarla, cuando los datos recogidos del alumnado nos demuestran lo contrario. Estas manifestaciones nos abren un amplio campo desde el que seguir indagando como incluir la educación ciudadana planetaria en los programas educativos en particular, y en las aulas en general, aprovechando la buena disposición que muestra alumnado y profesorado con respecto a la inclusión de esta perspectiva.

Para ello es necesario reformular los planes de estudios iniciales, ofreciéndoles al profesorado una formación más completa y compleja del tema, y no desde una visión de adquisición de conocimientos teóricos, sino a través de propuestas educativas que les permita trabajar en el aula.

En conclusión, creemos que nos encontramos en un momento trascendental desde donde seguir fomentando y trabajando a partir de propuestas que puedan contribuir a consolidar en los centros educativos líneas de acción que favorezcan la pertenencia de los seres humanos a una comunidad global, a una ciudadanía planetaria. Porque sin duda, la educación para una ciudadanía planetaria, es una alternativa posible para promover una educación transformadora y una escuela abierta al mundo, más acorde a las nuevas realidades y retos de este siglo, formando ciudadanos y ciudadanas cosmopolitas que: demuestren interés en conocer y reflexionar críticamente sobre los problemas mundiales y sobre cómo interactúan en nuestras vidas y en la de los otros, participen y se comprometan activamente en la vida ciudadana en sus diferentes niveles (desde los más locales a los más globales) con el fin de lograr un mundo más justo e inclusivo (consciencia democrática y ética planetaria), sean conscientes de sus derechos y obligaciones, responsabilizándose de sus acciones como ciudadanos planetarios (identidad y consciencia terrenal) y convirtiéndose en personas responsables, críticas, que no sólo exigen sus derechos y cumplen con sus obligaciones, sino que, además, también lucha por un mundo mejor para todos (Paz, 2007: 52-53).

7. REFERENCIAS

- Acebal, M^a del Carmen. (2010). *Formación ambiental y conciencia de maestros y maestras*. Tesis Doctoral. Dirigida por el Dr. D. Vito Batista Brero Peinado. Málaga: Universidad de Málaga.
- Banks, James A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers Columbia University.
- Boff, Leonardo (1995). *Nueva era: la civilización planetaria: desafíos a la sociedad y al cristianismo*. Navarra: Verbo Divino.
- Bonil, Josep, Junyent, Mercé y Pujol, Rosa M. (2010). Desarrollo de una cartografía de investigación en el paradigma de la complejidad para avanzar en la educación para la sostenibilidad. *II Congreso Internacional de didácticas*. Girona: Universidad de Girona.
- Caride, José Antonio y Meira, Pablo (2001). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Barcelona: Ariel.
- Carneiro, Roberto (1996). La relativización de la educación y las comunidades humanas: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI. En UNESCO (Ed.). *La educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Carneiro, Roberto (1999). *Educación para la ciudadanía y las ciudades educadoras*. Conferencia inaugural del Congreso Proyecto educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía. Barcelona: Mimeo.
- Cortina, Adela (2003). Hacia un concepto de ciudadanía para el siglo XXI. *Misión Joven*, n. 314, p. 17-24.
- Cubero, Rosario (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en la Escuela*, n. 45, p. 7-20.
- Cubero, Rosario (2005). *Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Días, Glaucia Medeiros y Bonotto, Dalva M. B. (2012). As dimensões local e global nos entendimentos e práticas de professores participantes de um curso de formação continuada em educação ambiental. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias*, n. 11, p. 145-163.
- Dobson, Andrew (2001). Ciudadanía ecológica: ¿una influencia desestabilizadora?, *Isegoría*, n. 24, p. 167-187. DOI:10.3989/isegoria.2001.i24.610
- Dobson, Andrew (2005). Ciudadanía ecológica, *Isegoría*, n. 32, p. 47-62. DOI: 10.3989/isegoria.2005.i32.437
- Delors, Jacques et al (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Edel, Rubén y Ramírez, M^a del Socorro (2006). Construyendo el significado del cuidado ambiental: un estudio de caso en Educación Secundaria. *REICE. Revista*

electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, n. 4 (1), p. 52-70.

Estrada, Ligia (2012). *Concepciones sobre la educación ambiental de los docentes participantes en la red andaluza de Ecoescuelas*. Tesis Doctoral. Dirigida por el Dr. D. Juan Carlos Tójar Hurtado y Dr. D. Antonio Matas Terrón. Málaga: Universidad de Málaga.

García Díaz, José Eduardo (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Diada.

García Díaz, José Eduardo (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Diada.

González, María del Carmen (1998). La educación ambiental y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de educación*, n. 16, p. 13-22.

Gutiérrez Pérez, Francisco (2003). Ciudadanía planetaria. En: Jaume Martínez Bonafé (Coord.). *Ciudadanía, poder y educación* (133-155). Barcelona: Graó.

Mayer, Michaela (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En: Francesc Imbernón (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (83-104). Barcelona: Graó.

Merryfield, Merry, Jarchow, Elaine & Pickert, Sarah (eds.) (1997). *Preparing teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher educators*. California: Corwin Press.

Moreno-Fernández, Olga; Moreno-Crespo, Pilar Auxiliadora y Martín, Nieves (2011). Educación popular, educación de adultos y educación para el desarrollo: motores para el cambio social. *Actas del 3º Congreso Internacional Ibero-Americano de Pedagogía Social*. Brasil: SIPS.

Moreno Fernández, Olga y García Pérez, Francisco F. (2013). Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 74, p. 9-16.

Moreno-Fernández, Olga (2013). *Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía*. Tesis Doctoral. Dirigida por el Dr. D. Francisco F. García Pérez. Premio Extraordinario. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

Morin, Edgard (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo-Brasília, DF: Cortez Editora y UNESCO.

Morin, Edgar (2002). *Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Naciones Unidas (2005). *Informe 2005. Objetivos de desarrollo del Milenio*. Nueva York: Naciones Unidas.

Naciones Unidas (2012). *Informe 2012. Objetivos de desarrollo del Milenio*. Nueva York: Naciones Unidas.

- Novo, María y Murga, María de los Ángeles (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka*, 7, nº extraordinario, p. 179-186. DOI: 10498/8934
- Ortega Ruiz, Pedro y Romero Sánchez, Eduardo (2009). La dimensión ética de la crisis medioambiental. Propuestas pedagógicas. *Revista Teoría de la educación*, n. 21, (1), p. 161-178.
- Nussbaum, Martha (1999). Patriotismo y cosmopolitismo. En: Martha Nussbaum (ed.). *Los límites del patriotismo. Identidad, Pertenencia y «Ciudadanía Mundial»* (13-29). Barcelona: Paidós.
- Olu, M. Steve (1997). Models of multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders. *European Journal of Intercultural Studies*, n. 8 (3), p. 231-256. DOI:10.1080/0952391970080302
- Osler, Audrey (1998). European Citizenship and Study Abroad: student teachers' experiences and identities. *Cambridge Journal of Education*, n. 28(1), p. 77-96. DOI:10.1080/0305764980280107
- Pasquino, Gianfranco. (2001). Ciudadanía mundial. *Psicología Política*, n. 23, p. 59-75.
- Paz, Desiderio de (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Madrid: Intermón Oxfam.
- UNESCO (1977). *La educación frente a los problemas del medio ambiente*. Doc. ED-77/CONF. 203/COL.3. París: UNESCO.
- UNESCO (1980). *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. París: UNESCO.
- UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Draft International Implementation Scheme*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Proyecto de Plan de Aplicación Internacional del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Doc. 171 ex/7. París: UNESCO.
- Van Steenberg, Bart. (1994). Towards a Global Ecological Citizen. In Bart Van Steenberg (ed.). *The Condition of Citizenship* (141-152). London: Sage.

Tatuaje y significado: en torno al tatuaje contemporáneo

Alejandra Fabiana Walzer Moskovic
Universidad Carlos III de Madrid

Tatuaje y significado: en torno al tatuaje contemporáneo

Tattoo and meaning: about contemporary tattoo

Alejandra Fabiana Walzer Moskovic

Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual

Universidad Carlos III de Madrid

awalzer@hum.uc3m.es

Recibido: 29 de enero de 2015

Aceptado: 21 de abril de 2015

Resumen

El tatuaje constituye una práctica humana de larga raigambre en culturas tribales. Entre los siglos XIX y XX comienza de forma progresiva su expansión en los países occidentales inicialmente asociado a grupos específicos y constituyendo, en ocasiones, una señal de marginalidad o diferenciación respecto del grueso de la sociedad. Frente al tatuaje tribal originario y al posterior asociado a lo marginal, se ha producido en las últimas décadas un auge del tatuaje en las sociedades contemporáneas. Este fenómeno puede inscribirse dentro de un conglomerado variado de prácticas de modificación corporal, pero su propia naturaleza le otorga una cualidad particularísima y es que el tatuaje ostenta una carga semiótica que ninguna de aquellas posee. Esta investigación se centra en el análisis de los significados del tatuaje para personas tatuadas y para tatuadores obtenido en entrevistas en profundidad semiestructuradas.

Palabras clave: Tatuaje contemporáneo; Significado; Cuerpo; Estética; Identidad; Sociedad

Abstract

Tattoo is a human practice with wide roots in tribal cultures. Between the nineteenth and twentieth centuries gradually starts to expand in the West, initially associated with specific groups constituting sometimes a sign of marginality or differentiation from the mainstream of society. Facing the original tribal tattoo and the later one associated with the marginal, a boom in contemporary societies has occurred lately. This phenomenon can be inscribed within a diverse conglomerate of body modification practices, however, it has a very peculiar quality: tattoo holds a semiotic burden like none of those. This research focuses on the analysis of the meanings of tattoo for tattoo artists and tattooed people obtained in depth semi-structured interviews.

Keywords: Contemporary Tattoo; Meaning; Body; Aesthetics; Identity; Society

Para citar este artículo: Pérez Ramos, Francisco José (2014). Un valido de Felipe IV canciller de Indias: el conde-duque de Olivares. *Revista de Humanidades*, n. 22, p. 193-216, ISSN 1130-5029.

SUMARIO: 1. Introducción. Trayectorias del tatuaje. 2. Alteraciones corporales y tatuaje en la actualidad. 3. Planteamiento de la investigación. 4. Resultados. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN. TRAYECTORIAS DEL TATUAJE

Decorar el cuerpo constituye una práctica humana de larga raigambre. Más allá de las modas y tendencias actuales que han transformado al tatuaje en algo extendido y habitual en las sociedades urbanas occidentales, existen evidencias fehacientes de la costumbre de marcar la piel desde tiempos pretéritos y en lugares muy distantes del planeta por siglos incomunicados entre sí.

El cuerpo de un hombre del neolítico que falleció hace más de 5.300 años, con su espalda y rodillas tatuadas, fue encontrado en Los Alpes. En Tebas, en la momia de Hamuet, sacerdotisa de la diosa Hator de hace treinta siglos, se pudieron observar tatuajes en distintas áreas de la piel. El cuerpo tatuado de 2500 años de antigüedad perteneciente a una mujer de la tribu **Pazyryk** en el macizo siberiano constituye un hallazgo notable dada la complejidad del diseño y ejecución de sus tatuajes. En distintas excavaciones se encontraron instrumentos y pigmentos empleados para tatuar y también numerosas estatuillas y representaciones antiguas en las que se observa la decoración de la piel. Arqueólogos y antropólogos han estudiado profusamente esta práctica que es posible situar a lo largo y ancho del planeta desde tiempos lejanos. Y desde antiguo también, historiadores como Heródoto (5000 años AC) han dejado constancia escrita de la práctica del tatuaje en diferentes culturas y con propósitos dispares.

1.1. El tatuaje en culturas tradicionales

Si las evidencias no dejan lugar a dudas sobre la constante práctica del tatuaje conviene, por tanto, indagar ahora en los propósitos que yacen tras ella. La investigación sobre las culturas ancestrales ha permitido establecer la multiplicidad de sentidos y usos que la decoración corporal y el tatuaje revisten en diferentes etnias. En estas culturas el tatuaje ha constituido un medio empleado para inscribir al individuo en una trama cultural más amplia siendo una de sus funciones más generalizadas la de aportar cohesión y mutua identificación dentro del grupo. Marc Blanchard (1994) añade a la de identificación otras tres funciones: la ceremonial propia de los ritos de pasaje, una función apotropaica para alejar el mal o atraer el bien dotando al tatuaje de una cualidad protectora, y una función decorativa y erótica.

En materia de tatuaje, como en otras cosas, cada cultura posee su propio repertorio de formas, representaciones y motivos convencionales que enlazan con la

concepción de la vida y la mitología que cada una se ha forjado. Estos ornamentos simbólicos que se inscriben en la piel suelen repetirse también en otros soportes como los textiles, las esculturas, la decoración de las casas, etc. (Forment y Brilot 2004:95). La elección de los motivos y formas permiten comprender hasta qué punto el tatuaje se inscribe en la vida social y también la determina. El tatuaje sitúa al tatuado en su comunidad, explica las condiciones de su nacimiento, su posición social, su trayectoria y sus acciones. Es una segunda piel y los motivos escogidos y sus significados son muy precisos. El hecho de que el tatuaje sea un texto simbólico de carácter colectivo lo convierte en un elemento capaz de expresar y mostrar el “ethos” de una determinada cultura expresado de forma sensible y externa a través del simbolismo social (Krutak 2007:229 y ss).

Además, el cuerpo humano marcado es un cuerpo arrancado de la pura animalidad, de la pura naturaleza, de la falta de sentido. Es un cuerpo hominizado, introducido en la trama cultural, sustraído al puro instinto. Un cuerpo decorado es un cuerpo iniciado en el orden simbólico (Thévoz 1984:118). Para los caduveos en Brasil, por ejemplo, un cuerpo sin marcar es un cuerpo idiota y para los abafia en Camerún un cuerpo marcado es condición para ser reconocido como hombre y diferenciarse de un cerdo o un chimpancé. La marca establece, por tanto, una distancia con la naturaleza y diferencia al hombre de todo aquello que no sea él mismo: los animales, otros hombres que no pertenecen al clan o aquellos que aun siendo miembros del clan tienen otro sexo, otra jerarquía u otra edad (Thévoz, 1984:50).

1.2. El tatuaje contemporáneo

En la civilización occidental ha primado -aunque con excepciones- la prohibición de alterar el cuerpo. Esta prohibición proviene de preceptos del Antiguo Testamento (Levítico 19:28, Deuteronomio 14:1, Jeremías: 16:6) que fueron asumidos por las religiones monoteístas. Así, una práctica muy extendida va quedando progresivamente prohibida en gran parte del mundo antiguo.

Heródoto explicó que tanto los escitas como los tracianos utilizaron el tatuaje como señal de que su portador era miembro de la nobleza. También entre griegos y romanos el tatuaje fue practicado con propósitos diversos, fundamentalmente de identificación, poniendo en evidencia la condición de esclavo o la pertenencia a una determinada secta. Pero el avance del cristianismo en el mundo occidental y del islam en regiones de oriente fue limitando estas prácticas a medida que los poderes políticos asociados a estas religiones ampliaban su dominio.

Después de siglos de decaimiento y prohibición, el tatuaje revive en Europa en el siglo XVIII a partir de los relatos del Capitán Cook a su regreso de las islas del Índico. Ciertamente es que el tatuaje tribal en general, y el polinesio en particular, ya eran conocidos en occidente debido al contacto que los europeos tuvieron con los nativos de diversas geografías durante las expediciones marítimas. Fueron los ingleses y

los franceses quienes empezaron a exhibir los cuerpos de tatuados provenientes de allende los mares. Con el tiempo, los marinos que regresaban tatuados de travesías transcontinentales sustituyeron a los “salvajes” en las exhibiciones. En efecto, los europeos en contacto con las poblaciones autóctonas adoptaron el tatuaje usando los signos de aquellas culturas que habían visitado añadiéndole un repertorio visual propio de su condición de marineros. Por ello en Europa el tatuaje fue visto como una costumbre importada por hombres de mar que, con el tiempo, fue pasando a los soldados, prisioneros y trabajadores manuales. Su aparente exotismo sumado al hecho de que fuera utilizado entre las clases sociales más bajas y entre grupos señalados hizo que se lo considerara una forma incivilizada, anormal y enloquecida de adorno corporal (Caplan 2000:156).

La historia del tatuaje en Europa en el siglo XIX quedará fundamentalmente documentada por los expertos criminalistas como Lombroso y Lacassagne quienes postulaban que el tatuaje constituía una expresión de degeneración o de atavismo en el carácter. Evidentemente, la práctica del tatuaje carcelario se realizaba con medios caseros y muy rudimentarios y sus resultados eran acordes a las condiciones elementales de su ejecución, pero esto comenzó a cambiar a partir de la creación de la máquina eléctrica de tatuar. Mejores resultados y menos dolor fueron algunas de las consecuencias evidentes y también la progresiva profesionalización de la actividad de tatuador. Estas nuevas condiciones hicieron que aumentara el número de personas tatuadas. El tatuaje carcelario, el marinero y el de otros grupos que posteriormente se incorporaron como los rockeros y moteros, se caracterizó por un repertorio de motivos e inscripciones variable pero bastante prototípico que, por lo general, aludía a la pertenencia de su portador a un grupo, unos gustos, etc. El tatuaje como medio de identificación grupal subsiste y se ha ido modificando como es posible ver en estudios como el de Porzio que investiga a los skins antirracistas de Barcelona que utilizan los adornos corporales y el tatuaje para diferenciarse de los skins nazis (Porzio,2004:107).

Sin embargo, con el paso del tiempo y el desarrollo de la técnica y los estilos, con la proliferación de un renovado repertorio de temas y diseños, y con el progresivo relajamiento del prejuicio, la extensión hacia todos los segmentos sociales y etarios, junto con la creciente presencia mediática de personajes famosos ostentando sus tatuajes, el panorama del tatuaje inició una transformación notable.

2. ALTERACIONES CORPORALES Y TATUAJE EN LA ACTUALIDAD

Si en el mundo tribal ser tatuado constituía una práctica ritual pautada cuyo significado era la expresión de una cosmovisión colectiva, una marca de la ley y del orden simbólico en el cuerpo individual, en el mundo contemporáneo occidental, el

arte corporal o *body art* fue rechazado por considerarlo como una profanación del “cuerpo glorioso del humanismo occidental” (Thévoz 1984:118). Sin embargo, en la actualidad, las técnicas, métodos, productos y prácticas orientadas a modelar el cuerpo se multiplican, al tiempo que el discurso mediático, sanitario y social torna habitual la idea de que el cuerpo constituye una materia modificable, modelable, tratable, y que ello es, además, deseable. Como expresa David Le Bretón: “la voluntad de transformar el cuerpo se ha convertido en un lugar común (...) El cuerpo no es más la encarnación irreductible del ser sino una construcción personal, un objeto transitorio y manipulable, susceptible de muchas metamorfosis según los deseos del individuo. Si una vez encarnó el destino de la persona, hoy en día es una propuesta que se puede refinar y asumir. Entre el hombre y su cuerpo hay un juego, en el doble sentido del término. De manera artesanal, millones de individuos hacen bricolaje inventivo e implacable sobre su cuerpo” (Le Breton 2002:7). En efecto, las prácticas quirúrgicas, cosméticas y gimnástico-deportivas constituyen hoy un ámbito de negocio y de atención personal en notable expansión y diversificación.

Lo que actualmente se denomina *body modifications* alude a transformaciones que, con diverso grado de radicalidad, alteración y perdurabilidad, cambian la apariencia física. Estas alteraciones deliberadas pueden tener una función estética, pero también pueden responder a determinados gustos sexuales, ser un medio de protesta o provocación, etc. Así, “en un mundo creado por la comunicación de masas, sustentado en hegemonías de clase, raciales y sexuales, y que es radicalmente intolerante con las diferencias, (...) la creación de esta estética hegemónica, en función de la cual nos vamos a relacionar con nuestro propio cuerpo y el cuerpo de los demás, se constituye en tecnología de sometimiento ante cualquier forma estética que diverja de este modelo. Hemos dicho que el cuerpo modificado es un cuerpo indisciplinado, ya que no acata las normas y valores corporales que, desde las instituciones, se tratan de imponer” (Piña Mendoza, 2004).

Algunas de estas prácticas de modificación, como el tatuaje, derivan de otras ya experimentadas en las culturas primitivas pero también las hay que son de reciente desarrollo y están estrechamente vinculadas con las posibilidades que la tecnociencia ofrece (piercing, expansiones, escarificaciones, branding, lengua bífida, orejas de elfo, implantes subdérmicos, limadura de dientes, *tightlacing*, implantes extraoculares, implantes microdermales, inflamación salina o *bagelhead*, etc.)

Progresivamente el tatuaje va encontrando en las sociedades contemporáneas unas características propias. El momento decisivo se data en los años sesenta del pasado siglo siendo California uno de sus enclaves más significativos. El movimiento hippie tuvo un papel destacado en lo que Rubin (1987) ha llamado: “*tattoo reinssance*”. Con el auge se van sumando artistas provenientes del campo artístico y a partir de entonces se desencadena un fenómeno que ha crecido y se ha extendido incorporando nuevos estilos a partir de elementos tradicionales pero también asumiendo temas y técnicas procedentes de las bellas artes.

El reciente auge del tatuaje, concomitante con la inquietud por el dominio del cuerpo y la gestión del aspecto personal, es una manifestación de la idea del individuo como productor de su imagen identitaria y de la versión del *self* que desea proyectar. Ahora bien, si la remodelación del cuerpo constituye un objetivo que de modo heterogéneo se ejerce por medio de las diversas formas de intervención sobre el mismo, el tatuaje, sin lugar a dudas, es el que aporta una mayor carga semiótica dado el carácter significativo de sus inscripciones porque el tatuaje es una escritura textual o icónica cargada de sentido.

3. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de las consideraciones expuestas, el objetivo principal de este trabajo consiste en dilucidar los motivos y significados que el tatuaje, como forma de modificación corporal voluntaria e individualmente escogida con alta carga semiótica, tiene para quienes los portan y para quienes lo ejecutan. Para ello se ha entrevistado a personas tatuadas y a profesionales del mundo del tatuaje.

La investigación se desarrolló por medio de entrevistas en profundidad. Se elaboraron dos guiones de entrevista: uno para personas tatuadas y otro para tatuadores. Al tratarse de entrevistas semiestructuradas se trabajó con cierta flexibilidad para indagar sobre los aspectos no previstos que surgían en el relato de los sujetos. Los asuntos sobre los que se preguntó en el caso de los tatuados fueron:

1. ¿Cuándo decidiste tatuarte y por qué?
2. ¿Hay gente tatuada en tu entorno?
3. ¿Cuántos tatuajes tienes? ¿crees que te harás más?
4. ¿Cómo fue la experiencia del decidir el diseño y el concepto del tatuaje?
5. ¿Compartiste con alguien la decisión antes de ir a tatuarte? ¿quién/es?
6. [Volviendo a los argumentos esbozados en la primera pregunta] ¿por qué pensaste que a través de un tatuaje podías expresar x?
7. ¿Te gusta exhibir abiertamente tu tatuaje? ¿te has comprado ropa que muestre específicamente el tatuaje?
8. El tatuaje es algo que tiene difícil vuelta atrás, ¿por qué pensaste que siempre te gustaría llevar ese tatuaje que significa ahora algo para ti?
9. ¿Crees que el tatuaje tiene alguna relación con la sexualidad? (desnudo, sensualidad...)
10. El tatuaje es algo vinculado con un sentido ritual o con la identificación de grupos, etc ¿Por qué crees que actualmente existe esta práctica tan extendida en zonas urbanas, en gente de clase media, etc.?

11. ¿Me mostrarías tu tatuaje?, ¿me explicarías qué expresa de ti? (para ti, para los demás)

12. ¿Por qué has decidido plasmar esos significados a través de un tatuaje?

En el cuestionario para tatuadores se incluyeron las siguientes preguntas:

1. ¿Desde hace cuánto tiempo tatúas, como han sido tus inicios en la profesión?

2. ¿Ha crecido la demanda en los últimos años?, ¿a qué crees que se debe?

3. ¿Cuáles son tus tatuajes?, ¿quién te ha tatuado?, ¿qué buscas al tatuarte?

4. Cuando recibes a tus clientes ¿qué es lo que piden, qué buscan?

5. ¿Crees que el tatuaje se ve hoy como un elemento estético o que la gente busca algo más allá de decoración del cuerpo?

6. ¿Crees que hay alguna relación entre tatuaje y arte?

7. ¿Cómo ha sido tu formación en la profesión?

8. ¿Hay algún tipo de tatuaje que no harías?

9. ¿Cómo está configurada tu clientela?

10. ¿Qué opinión te merece el auge actual del tattoo?

11. ¿Te parece que existe alguna relación entre el tatuaje de las sociedades tradicionales y el de las actuales?

12. ¿Cuál crees que será el futuro del tatuaje?

Cabe consignar que este artículo presenta resultados referidos a la significación del tatuaje y que forma parte de una investigación más amplia. El cuestionario que aquí se expone contiene las preguntas vinculadas específicamente con los aspectos abordados en este texto.

Es preciso aclarar también que exceptuando un caso, todos los encuentros con profesionales tuvieron lugar en los propios estudios de tatuaje lo que hizo que, en ocasiones, las entrevistas se realizaran durante una sesión de trabajo ofreciendo, por tanto, la posibilidad añadida de la observación. En esos casos, y cuando las condiciones eran propicias, se entrevistó también a la persona que estaba siendo tatuada. En este trabajo solo se tendrá en cuenta el producto discursivo de las entrevistas obviando lo referido a la observación.

Con respecto a los perfiles, se trata de hombres y mujeres entre los 21 y los 61 años (predominantemente situados en la franja 21-35 años de edad). Entre ellos se cuentan estudiantes, trabajadores del ámbito de los servicios, del comercio y profesionales con formación universitaria, aficionados al mundo del motor, un exlegionario, un militar, un actor y un artista visual. En la selección de la muestra el criterio fue incluir una variedad de personas que respondan de forma representativa tanto al sector de la población que se ha incorporado al tatuaje sin pertenecer a grupos

que lo usaron como seña de identidad tanto como a aquellos que si se identifican con colectivos que tradicionalmente han utilizado el tatuaje como marca identificatoria. Con respecto a los tatuadores, la franja de edad se extiende desde los 23 hasta los 61 años de edad con diferentes trayectorias profesionales: desde aprendices hasta tatuadores consolidados. También se tomó en cuenta para construir la muestra que los profesionales representaran la diversidad de profesionales existentes por lo que hay algunos reconocidos por su estilo y prestigio, otros que trabajan en los llamados “supermercados del tatuaje”, quienes trabajan solo creando y quienes trabajan con catálogo.

A continuación se expone y analiza el discurso de las personas entrevistadas. Las indicaciones entre paréntesis refieren lo siguiente:

- H: hombre / M: mujer
- TT: tatuado/a
- TR: tatuador/a

4. RESULTADOS

4.1. Tatuaje y motivación

En esta investigación nos proponemos conocer los motivos por los que la gente se tatúa en la actualidad y los significados de los que los invisten sus portadores. A estos respectos, como es evidente, las opiniones no son unánimes. Por un lado están quienes escogen un tatuaje refiriendo una preferencia de carácter puramente estético y quienes planifican el estilo, la forma y el sentido de lo que se van a tatuar construyendo una argumentación elaborada y cargada de significado y otorgando al tatuaje funciones variadas. Así, una joven expresa: “el primer tatuaje fue un impulso, lo elegí del catálogo y pum! No hay una cosa razonada, una cosa detrás... dije: este me gusta!” (MTT4). Ahora bien, aunque la entrevistada narra una primera experiencia de carácter impulsivo, explicará más adelante y de forma pormenorizada los símbolos y significados que personalmente escogió para el diseño de los tatuajes subsiguientes. Esto es algo muy recurrente: “es el infinito porque significa que es para siempre y solo una fecha porque es el nacimiento de las niñas que son mellizas (...) es como si fueran mis hijas, por eso el infinito” (MTT13). Según algunos tatuadores: “no siempre los tatuajes tienen significados, jeso es cosa de reality show, eh! (...) No es que todo el mundo que entra de la calle pasó un cáncer o estuvo en la guerra o se le murió el padre o le mató el perro un coche” (HTR3), y en otro momento: “hay un porcentaje de gente que le gusta el tatuaje y le gusta llevar tatuajes, lo ven como algo serio, es algo con el tatuaje en sí mismo, pero también hay montón de gente que se tatúa porque todo el mundo se tatúa ...hay un porcentaje de peña que

se va a arrepentir” (HTR3). Otro tatuador expresa: “quieren la estrellita porque lo lleva la chica de la televisión pero eso ¡qué importa!, yo voy a traer mi cuerpo, mi cuerpo tatuado, ¡qué importa la chica de la televisión! No piensan en sí” (HTR5), en este caso se repite la idea de los medios como modeladores del gusto pero se percibe además una reivindicación del tatuaje como elección personal.

Otro aspecto vinculado con la relatividad del significado del tatuaje es expresado por una mujer tatuadora: “yo me tatúo independientemente del diseño o el significado, yo quiero tener en mi cuerpo la obra de un determinado artista y punto” (MTR5). Late aquí la idea del tatuaje como arte coleccionable que hace del cuerpo su lienzo. Esta opinión aparece en diferentes personas, y en efecto, la globalización del tatuaje y el conocimiento de los diferentes artistas y estilos, ampliamente difundida en la actualidad por medio de revistas e Internet lleva a muchas personas a viajar para tatuarse algo muy específico y selecto.

A juzgar por los testimonios obtenidos, ha habido una transformación en las motivaciones: “antes la gente se tatuaba por... como te compras un vestido. O sea... si está de moda la camiseta Adidas o la camiseta Nike: me hago un tribal. Pero la gente se va concienciando. Eso es trabajo de los tatuadores y trabajo de la televisión, en los programas de televisión siempre hay una historia detrás (...) la gente ya se lo piensa más y no lo hacen solo por gusto sino por tener algo que explicar, algo que él lo vea y le simbolice y le diga” (HTR13). Un tatuador habla a este respecto: “yo creo que ahora la gente se hace tatuajes más por una representación propia. Yo llevo retratos de pintores que me representan a mí” (HTR2). Otro aporta el relato de una variada casuística: “lo más estúpido que he visto es una chica muy guapa que se tatúo en el culo ‘propiedad de la marina de los Estados Unidos’, y en un tío ha sido: ‘100% cerdo’ (...) Yo he tatuado *white power* a un negro, bueno, era un portorriqueño oscuro. Hay cosas que no tienen ni pies ni cabeza” (HTTR15), pero más adelante matiza: “cada vez la gente tiene más claro lo que quiere” (HTTR15). Otra opinión parece asignar a la madurez la capacidad para decidir de forma cabal: “creo que cuando eres más adolescente es por motivo de rebeldía, cuando eres más mayor tienes más pensado lo que quieres, y yo veo que la gente se tatúa para transmitir un mensaje; una parte es para transmitir un mensaje y la otra parte es lo que queda para ti” (MTT4). Así el tatuaje, más allá de su sentido visible contendría también un mensaje personal íntimo.

Entodo caso, en relación a la elección del tatuaje como algo cargado de significación o como un hecho meramente estético, hay quien precisa que: “un tatuaje está bonito para verlo pero un tatuaje lo que tiene es una historia detrás” (MTR4), de esta manera la práctica del tatuaje queda descargada de una presunta banalidad. Un entrevistado explica: “llevaba tres años planeándolo, diseño incluido y demás” (HTT3), y aunque no todos se toman tanto tiempo, si es cierto que en la mayoría la decisión de tatuarse viene precedida de un hecho relevante en la biografía y de una intención expresiva elaborada: “te lo pones en la piel porque es tuyo, es algo que te pertenece, entonces

al poner estas marcas en la piel es como decir: es un momento de mi vida, ha sido un momento de mi vida importante y quiero tenerlo siempre grabado conmigo” (MTT3).

4.2. El tatuaje como expresión de una transformación y advertencia contra el olvido

En las entrevistas se pone de manifiesto repetidamente que el tatuaje funciona como un antídoto contra el olvido, especialmente cuando su ejecución es posterior a la superación de un momento personal de transformación producido por un hecho doloroso: “la mariposa al final me la hice porque era un cambio en mi vida (...) como la mariposa se transforma desde que es un gusanito hasta que llega a ser mariposa, pasa por un montón de transformaciones... yo he sufrido varios obstáculos en mi vida desde que era pequeña y he logrado superar todos esos tramos y quería tener alguna manera de recordarlo” (MTT3). En este caso el tatuaje se presenta como evocación de la transformación asociada a una mayor plenitud y como testimonio de la superación. Otra mujer relata: “yo llevaba once años con una persona, nos íbamos a casar y una semana antes me enteré que me engañaba (...) yo tenía mi vida hecha y de repente ves que todo se te desmorona, entonces el tattoo es para recordarme que eso tampoco es peligroso. Yo cuando rompí con él me vi absolutamente sola, ¿y ahora qué hago?, ¿por dónde empiezo?...para olvidarme de que un cambio no es nada malo. La escalera significa siempre hacia arriba. Lo de *now* significa que un cambio no es malo y que hay que cambiar (...) Las abejas es un ecosistema muy importante dentro de la vida y es verdad que están desapareciendo y yo dije: oye, unido al cambio y unido al *now* hay que tener en cuenta esto, y lo de *imagine* y lo de *magic* es porque siempre he tenido los pies en la tierra, pero ahora: ¡vive, disfruta!” (MTT7). Observamos la alta carga significativa que tiene cada uno de los elementos visuales y lingüísticos de sus tatuajes y cómo la significación está construida a partir de la idea de que el cambio, aun cuando es impulsado por el dolor y el desmoronamiento de las expectativas, puede verse como un hito que se debe recordar y capitalizar. Un hombre expresa lo que sigue: “yo había pasado por un momento de mi vida muy delicado que pensé que necesitaba hacer cambios (...) tenía que hacer algo que supusiera una revolución en mi vida. Antes de hacer algo que supusiera un cambio físicamente decidí ir a por lo que más me costaba cambiar que era mi fobia por el agua. Me fui a una academia y aprendí a nadar (...) pude ver algunas cosas de mi vida de manera distinta que estaban relacionadas con el miedo (...) había hecho daño a una persona a la que quería mucho y me di cuenta de que en el fondo lo que tenía era miedo y tenía que enfrentar el centrarme en el presente” (HTT3). En otro caso, el tatuaje también aparece asociado al dolor y a la necesidad de eludir el olvido: “yo no me tatúo por el mero hecho de tatuarme. Creo que son cicatrices en la vida. Yo cada vez que me ha ocurrido algo importante en mi vida lo reflejo, ¿por qué?, porque los seres humanos tendemos a olvidar muy rápido” (HTT6).

El carácter indeleble del tatuaje parece reforzar esta función independientemente de si aquello que el tatuaje evoca es feliz o no: “contigo siempre lo puedes recordar. A lo mejor es malo porque pueden ser cosas malas, pero de las cosas malas también aprendes y te ayuda a ser más fuerte para lo que quieras” (HTT2) La cuestión del tatuaje como recordatorio lleva a algunas personas a considerar su cuerpo como una bitácora: “esto es como un libro de vida, esos son capítulos que voy superando (...) Yo creo que los tatuajes son símbolos que transmutan en imágenes aquello que has vivido” (HTT7). En otro caso, el tatuaje aparece como la forma de encarnar una pérdida: “en un viaje a Buenos Aires me robaron el reloj que era lo único que tenía de mi padre. Fui a la calle Libertad a buscar en las joyerías (...) como no lo encontré me tatué el reloj. Aunque es un tatuaje sencillo es la forma de seguir teniendo lo único que conservaba de él” (HTT12). En otros casos el sentido se configura *a posteriori*: “cuando me lo tatúe, ya tenía la cita pedida pero dos días antes mi tío se murió, entonces ahora mismo esto es como un recuerdo que me recuerda a él” (MTT5). Por último, tal como expresa un exlegionario: “algunos me pedían que les tatuara el ‘amor de madre’ por la añoranza (...) otros se tatuaban el nombre de la novia” (HTR11), aquí se expresa otra forma posible del recuerdo, vinculada esta vez con la pena por la distancia y la soledad (HTR11).

4.3. El tatuaje como memoria gozosa

Hay entrevistados que confieren al tatuaje la misión de plasmar en el cuerpo un hecho significativo que se pretende retener gozosamente. Un joven explica sus tatuajes como la tentativa de registrar en su piel momentos especiales o reveladores de su vida: “llevaba muchos años escalando y hubo un momento en que una lagartija muy común en La Pedriza me adelantó y se me quedó mirándome como diciendo: ¿tú qué haces aquí?, y me gustó mucho ese momento y me hice el tatuaje, por todo lo que sentía en ese momento...para mí fue un momento mágico” (HTT1), más adelante, al referirse a los tatuajes con los nombres de sus hijos explica: “lo que yo he sentido cuando nacieron mis hijos es incomparable y, por supuesto, tenía que recordar ese momento” (HTT1). Una joven expone el significado de uno de sus tatuajes así: “es la inicial de mi hermano y un diamante porque dicen que los diamantes son para toda la vida, entonces...el amor por mi hermano es para toda la vida” (MTT5).

El tatuaje como recuerdo y testimonio de buenos momentos tiene diferentes expresiones: “ese tatuaje me lo diseñó mi exnovio, simboliza una época, es la época que iba a la universidad, o sea que yo lo veo con cariño, y como también está envuelto en el proceso mi mejor amigo que me regaló el dinero para hacérmelo (...) era consciente de que en algún momento puede darse la circunstancia de que la relación cambie pero eso para mí no era motivo (...) yo sabía que eso simbolizaba una época y ya luego vienen otras épocas” (MTT1). Algo similar se observa en este otro testimonio de una joven que se ha tatuado frases de canciones: “me lo dicen mucho

sobre todo mis padres: si mañana ya no te gusta el grupo ¿qué? Pues si ya no me gusta, esto es algo que hace diez años sí tenía mucha importancia para mí” (MTT2).

En otro caso, el tatuaje pretende ser referencia de una emoción pero separada del hecho que la causó, es más una forma de revivir una sensación que de evocar un evento: “lo bueno del tatuaje para mí es que me recuerda esa emoción, no me hace recordar porqué me vino esa emoción (...) El tatuaje es un medio que me conecta con lo emocional” (HTT1).

4.4. El tatuaje como forma de promover un cambio

El tatuaje también puede ser un modo de elaborar el dolor o de mantenerlo a raya: “lo que sí que me quiero hacer en el hombro aunque no muy grande es un pentagrama con una clave de sol y unas notas musicales. Eso lo que significa la música dentro de mi vida. Y eso es una parte muy difícil dentro de mi vida, porque mi novio se dedica a eso, es músico, y no lo llevo absolutamente nada bien... tiene giras, tiene conciertos y cuando tiene la grabación de un disco puede pasar tranquilamente un mes fuera. Entonces para mí es un reto, es algo que no me gusta, que quisiera erradicar pero sé que siempre va a estar ahí si quiero seguir con él” (MTT3), o en otra ocasión el tatuaje se nombra como algo destinado a promover un cambio vital: “las letras del Tao me las trajo un familiar que había viajado, era un momento en el que estaba perdido y pensé: a ver si me entra en la cabeza estos conceptos tatuándomelos en la nuca” (HTT4).

4.5. El tatuaje conceptual

En el tatuaje contemporáneo se utilizan algunos símbolos de forma muy constante y que, sin embargo, pueden albergar significado múltiples, así, un entrevistado, al referirse a las calaveras y su relación con el mundo de las motos hace la siguiente referencia para explicar que la simbología del tatuaje motero no debe asociarse necesariamente a lo peligroso, al mal o a la muerte: “a los moteros les gustaban las calaveras porque la calavera no tiene sexo. Es un comentario muy interesante, no se identifica con un hombre o una mujer, no tiene género, supera la realidad de género y te identificas con cualquier cosa que se mueva... es la pérdida de la identidad, es que tú te puedes hermanar con cualquiera independientemente de su sexo, su religión, las calaveras no tienen color, no tienen bandera, no tienen frontera. Todo el mundo tiene el mismo aspecto cuando nos morimos: todo el mundo” (HTT4). Otro elemento con mucha presencia en la iconografía contemporánea del tatuaje son las alas. Una entrevistada explica lo que sigue: “el día de mañana tengo que tener unas alas en la espalda, el sentir la libertad de volar, por así decirlo, pero tengo que esperar al momento adecuado para hacérmelo” (MTT3).

Un hombre entrevistado durante una sesión de tatuaje explica el diseño que ha escogido: “estoy tatuándome toda una historia sobre la película del cuervo (...)

Además mi frase es una de las frases que sale en la película: ‘nunca llueve eternamente’ y la verdad es que es así, es verdad....nunca el dolor dura toda la vida, se supera” (HTT6). En otro caso, un tatuador y artista plástico se refiere al proceso creativo y comenta: “yo llevo un ‘dulce tormento’ en mis trapecios porque eso es lo que representa mi obra, es dulce y un tormento todo lo que pinto, lo que hago...” (HTR2).

Un hombre que está siendo tatuado por un artista de prestigio internacional responde a mi pregunta: “yo le doy a P. toda la libertad creativa porque es un artista muy importante y confío plenamente. Es él quien va a crear. Yo le pedí que mi tatuaje significara la transformación personal, que lo malo puede convertirse en algo bueno y que lo horrible también tiene su belleza” (HTT13).

4.6. El tatuaje como reivindicación o como provocación

“Todo empezó con lo de ‘esta es mi piel’, que es como una reivindicación y que mucha gente tiene mucha aversión a la gente que lleva tatuajes y a mí me parece que cada uno con su cuerpo hace lo que le da la gana, eso no es indicativo de nada, antes sí, determinado sector social, ex presidiarios, pero ahora mismo no, ahora es una forma de reivindicar a través de tu cuerpo, y ya está, entonces puse ‘esta es mi piel’ y a quien le guste bien y a quien no le guste tampoco es un problema” (MTT4). La reivindicación del derecho a decidir sobre el cuerpo está muy presente en el discurso y, en algún caso, la proclama es enunciada en el propio tatuaje, pero en otros casos parece ser un subtexto implícito: “¡Me tatúo! ¿por qué? porque es una especie de reivindicación de mis derechos sobre mí misma” (MTT3). Otra mujer explica: “ahora claro ya es muy común, pero entonces era marcar una diferencia, un gesto de rebeldía...” (MTT5). Una tatuadora afirma: “aquí las mujeres se hacen frases, flores, geishas, ninguna ningún tipo de reivindicación ni de nada” (MTR1). Parece haber cierta tensión entre el propio diseño del tatuaje y el hecho de tatuarse en sí como acto de reivindicación de la libertad de decidir sobre el propio cuerpo.

Un hombre recientemente divorciado comenta lo siguiente mientras asisto a su primera sesión de tatuaje: “siempre me gustaron los dragones y no me tatuaba porque mi esposa me lo tenía prohibido, pero ahora que me divorcié hago lo que quiero” (HTT11). Aquí la reivindicación ya no tiene una dimensión social sino que se relaciona con un hecho de la biografía personal. Si para él su tatuaje expresa una rebeldía deliberada, en otras ocasiones el gesto rebelde se configura desde la mirada de los demás: “lo que sí me he dado cuenta con el paso del tiempo por lo que me decían los que veían mi tatuaje, que era una cuestión de provocación. Yo creo que en el momento de hacerme el tatuaje la intención que yo tenía era la de provocar algún tipo de reacción: a favor, en contra, sentirte identificado, provocar rechazo...era una forma de llamar la atención” (HTT4).

En el caso del siguiente testimonio se expresa el papel del tatuaje como forma de reivindicación social y personal, casi como una declaración de principios: “en

esta vida por todo tienes que pedir un permiso y pagar unas tasas, hasta por cambiar una habitación o modificar una terraza, pero tu piel la puedes modificar a tu antojo, si quieres cortártela te la cortas, si te apetece hacerte cachitos te haces cachitos y se te apetece cortarte la melena te la cortas. Eso les jode a muchos, que tengas esa libertad para decidir qué haces con tu cuerpo. Es tuyo y nadie te va a prohibir porque hasta el momento no es ilegal hacerse un tatuaje. Puedes hacer con él lo que quieras y con nada en esta vida puedes hacer lo que quieras (...) el tatuaje es libertad y muchos envidian esa libertad, y muchos que me ven les jode que me ven así porque muchos no pueden o no se atreven a tenerla, porque para ir así por la vida hay que tener una personalidad, hay que tener unos valores, hay que tener una fuerza” (HTR1).

El argumento que enlaza lo personal, lo social y lo político aparece de forma reiterada en algunos entrevistados: “yo me tatúo porque es luchar por eso: querer ser único, es decir: si en este sistema tengo que entrar por el aro pero de qué forma yo me puedo sentir única? Yo no quiero pertenecer a esto. Entonces tú te tatúas y ya eres tú, es como algo único, tuyo” (MTR2), en este argumento el acento recae en el hecho de que el tatuaje permite la individuación dentro de un sistema poco propenso a dar opciones. Otro aspecto conectado con éste es el esgrimido por un tatuador que enfatiza la represión social de los sentimientos y postula que el tatuaje es un modo de burlarla: “no hay nada más importante que uno lleve encima toda esa representación de sentimientos que uno tiene. Porque yo creo que es una parte de expresión y también porque hubo mucha represión social de explicar lo que tú sientes en muchos sentidos, política y en todo” (HTR2).

4.7. Tatuaje como protección, como fuerza espiritual y como terapia

Un hombre explica meticulosamente en la entrevista el simbolismo de cada una de las partes que integran sus tatuajes maoríes “aunque soy joven, en mi vida ya he tenido muchos problemas de salud muy serios, muchas operaciones. Por eso me he tatuado los dos brazos ya con Ch. El tatuaje maorí tiene mucho simbolismo. Yo hablé con Ch y le expliqué mi vida y él me ha hecho estos tatuajes para que me protejan, para proteger a mi familia. Yo sé que mis problemas de salud los cargaré toda la vida, pero desde que me hice el primer tatuaje me sentí mejor” (HTT10). Aquí el tatuaje se presenta como un modo de protección y también como un elemento que otorga fuerza frente a la enfermedad. Este argumento se repite en diferentes personas; “a los 16 años tuve problemas de salud y por eso me hice este tatuaje. Combina letras chinas, coreanas y japonesas. El mensaje es ilegible pero tiene un significado muy concreto y yo sé cuál es ese significado” (HTT9). En el siguiente fragmento se aprecia el relato del diseño y realización de un tatuaje vinculado a un episodio de enfermedad física pero también como un elemento que describe un momento anímico, el temor a morir y expresa el anhelo de superar la situación y el miedo latente en la misma: “este tatuaje lo dibujé yo. Es un autorretrato, tiene que ver con

los espejos deformantes. Era un momento muy difícil en mi vida, tenían que tratarme con interferón. Este soy yo desdibujado, queriendo salir de las sombras. Es que yo, como todos los españoles, tengo mucho miedo a la muerte” (HTT12).

Un tatuador me dice lo que sigue mientras trabaja en la piel de una chica en la parte posterior del nacimiento del cuello: “ahí no se lo va a ver pero lo va a sentir, lo siente, lo nota, seguramente le dará más fuerza” (HTR1). Otro expresa que el tatuaje tiene dos aspectos, uno visible y otro espiritual: “los tatuajes van, aparte de la parte visual que es lo que la gente ve, una parte espiritual de aquello que representan. Ya cuando empezó hace millones de años los tatuajes representan partes muy espirituales, si tú eres el rey vas a llevar un tipo de tatuaje, si eres de otro escalafón tendrás otro y tú, tus tatuajes, te dan fuerza interior también porque representan algo muy importante” (HTR2). Una tatuadora otorga al tatuaje una cualidad terapéutica: “yo he visto como la gente siente un alivioooooo, ¡de verdad! y yo pienso, ¡vamos!... estoy totalmente segura de que tiene rollo terapéutico esto del tatuaje. Estoy segura. Por ejemplo hay gente que es nerviosa, está mal y de repente se hace un tatuaje y le da seguridad, o gente que ha sufrido la pérdida de un ser querido...” (MTR3).

4.8. El tatuaje como expresión de la personalidad y como parte de la persona

Un entrevistado explica su único tatuaje que él mismo diseñó: “los lobos siempre me han encantado, me identifico mucho con los lobos, no porque me sienta un lobo solitario, los lobos no pueden sobrevivir si no en camada, y yo siempre me he sentido muy familiar, y por otro lado la luna es algo sentimental que me ha seguido siempre de alguna manera, y el yin y el yan es un símbolo que también me gusta mucho del taoísmo, y es algo que yo siempre he buscado en mi vida, y todo ello, de alguna manera, me hace sentirme representado” (HTT3). En este otro caso el diseño lo realizó el novio de la entrevistada y ella lo explica así: “en esa época esa salía con un chico y pues nos gustaba la fantasía (...) si nos regalábamos algo era un dragón, o si nos dibujábamos algo era un dragón. Me dibujó un dragón mariposa y me dijo que simbolizaba que yo era fiera pero que al mismo tiempo era delicada” (MTT1). Otra mujer relata cómo adapta algo que le encanta pero que no parece muy propio de los gustos de las mujeres y así no debe renunciar a ello: “una calaverita, un poco camuflada, para que... no sé, una mujer con una calavera puede ser algo muy fuerte” (MTT6). Un entrevistado opina que es muy importante la elección de lo que uno se tatúa porque el tatuaje no es algo superficial sino algo que te transforma. Recuerda que en una época, emulando a un personaje encarnado por Charlton Heston, muchas personas se tatuaron en los dedos de la mano las palabras *hate* y *love*. En su opinión ese no es un buen tatuaje porque “te miras todos los días la palabra *heat, heat, heat* y el odio aparece” (HTT12), y más adelante dice: “una amiga quería salir con un tío que tenía una serpiente tatuada en el pecho y le dije: no salgas con él, este tío pica” (HTT12).

Algunas personas sienten que sus tatuajes son una parte del cuerpo o de su persona: “en cuanto yo me hago un tatuaje es como si lo llevara allí toda la vida: es que yo no soy yo sin ese tatuaje ahí. ¡Me cago en la leche! Qué cosa más rara....sin ese tatuaje yo no soy” (HTT7). Una mujer también lo dice: “hasta que alguien no me pregunta yo no lo noto. Es una parte de mi cuerpo, soy yo” (MTT20). Y un hombre cuyo cuerpo está muy densamente tatuado lo expresa así: “yo me miro en un espejo y no me veo como tatuado, yo no veo los tatuajes en el espejo, soy yo, nada más. Para mí el tatuaje está dentro de ti” (HTTR27).

4.9. El tatuaje como señal de pertenencia

Diferentes tipos de grupos han tenido históricamente un repertorio de símbolos, textos e imágenes que trasladan al tatuaje e identifican a sus portadores. En algunos casos no se trata de grupos cerrados sino de personas que comparten una actividad de forma eventual y anónima y que más bien están unidos por gustos o experiencias vitales comunes. A partir de los años sesenta del siglo XX el tatuaje aparece muy vinculado a grupos de rock and roll y a sus seguidores y en la actualidad, aunque la pertenencia a grupos no constituye ya un motivo excluyente en la práctica del tatuaje, la música continúa teniendo un peso importante en las elecciones de muchas personas. Dos de los cuatro tatuajes que se ha hecho una joven están relacionados con letras de canciones: “aquí pone *love yourself so none has to*, que es un trozo de letra de una canción de uno de mis grupos favoritos. Lo elegí sobre todo por el significado porque si no te quieres tú no te va a querer nadie más de lo que te quieres tú. También *see myself in every word you say* es una frase de uno de mis grupos favoritos: Simple plan, y también me lo hice por los mismos motivos (...) porque me sentía identificada con esa canción que es sobre cómo sentirse identificada con la música” (MTT2).

En otro caso, el entrevistado explica cada uno de los tatuajes que se ha hecho en su cabeza calva y refiere uno de ellos a la portada de un disco: “lo que hay arriba de todo es el dibujo de un disco de Pearl Jam que se llama Riot Act: hay un matrimonio que es un rey y una reina de ajedrez, el esqueleto está hecho de forja” (HTT4). Otro hombre comenta: “yo me tatué una guitarra porque mi vida tiene mucho que ver con el rock and roll” (HTT8). Una joven francesa ha viajado a España para tatuarse con una artista local y expresa lo que sigue: “me gusta mucho Lola Flores y la elegí porque me gustaba como artista y como persona” (MTT8).

El mundo de las motos también se caracteriza por el desarrollo de una estética propia que incluye al tatuaje como una de las formas de expresión. Los entrevistados mencionan que la customización en los moteros no es solo por medio de tatuajes puesto que ellos también personalizan sus motos y sus vestimentas. Es frecuente que las motos también reciban un nombre propio y así lo comenta un motero mientras explica cada uno de sus tatuajes: “debajo de todo pone L. que es el nombre de mi

moto, ese sí que lo hice pensando en la moto” (HTT19). Otro testimonio: “el logo de nuestro club lleva una calavera, yo tanto como tatuarme el logo del club...¡no!. Hay una persona que sí que lo lleva tatuado” (MTT6). Otro hombre dice: “siempre me han gustado las motos, de hecho yo no sé conducir un coche, por eso me tatué: *live to ride, ride to live*” (HTT112)

Con relación al ejército, un exmilitar explica: “en regulares había dos tipos de sargentos: los que estaban en oficina que hacían papeleo y otros los que estaban en alambrada, que son los que estaban en la famosa alambrada de Melilla, que ahora es una alambrada de cuatro metros pero que antes era una alambre de espino de un metro que no había ni que cortarlo, antes te agachabas y lo cruzabas. Yo era un sargento de alambrada y debajo del escudo que me tatué me hice el alambre de espino” (HTT5). Un exlegionario comenta: “el emblema de la Legión es lo que más se tatuaban, que es un emblema bien bonito” (HTTR11).

4.10. El tatuaje como elemento “meramente estético”, impulsivo o imitativo

Son escasos los entrevistados que admiten que tatuarse fue un acto impulsado por motivos “meramente estéticos”, tal como coinciden en nombrar a este tipo de práctica una cantidad muy significativa de personas. En algunos casos se alude al hecho de que un primer tatuaje pudo haber sido producto de un impulso carente de significado más allá del gusto por decorar el cuerpo. Pero a renglón seguido los entrevistados coincidieron en explicar que los tatuajes ulteriores estuvieron precedidos de un proceso más meditado y significativo: “era un momento de mi vida en el que el tatuaje era una cuestión puramente estética, no tenía nada que ver con la parte llamada ética: yo quiero decir algo, quiero manifestar una cosa, quiero protestar por algo...¡no!, era una cuestión puramente estética” (HTT4). Solo en un caso la motivación estética se sostiene como argumento de valor: “supongo que me vino de ver a la gente en la televisión, en las revistas, ¡qué estética, qué bien que va tatuado, qué maravilla! (...) Después del primero, al cabo de dos, tres años también por estética dije: quiero más, esto solo no tiene gracia” (MTT5). En general, el tatuaje realizado de forma impulsiva y no demasiado personalizada se atribuye a una etapa juvenil de la vida: “yo creo que cuando vas entrando en la adolescencia, por curiosidad a lo mejor, porque te empieza a gustar la estética, surge: quiero hacerme un tatuaje” (MTT19).

También es cierto que algunos tatuadores y tatuadoras, conocedores de una amplia casuística, expresan que hay muchos clientes que solicitan dibujos, textos o tipografías que han visto en personas famosas o en su grupo de pares. Un tatuador opina al respecto: “a mí no me interesa el tatuaje meramente decorativo” (HTTP12) y otro se queja: “ahora se acepta el tatuaje porque los jugadores de fútbol llevan tatuajes: ¿Vos viste los tatuajes que llevan? ¡Horrendos! Convengamos que un jugador de fútbol no es un referente estético o artístico por decirte de una manera” (HTR3).

Un tatuador se muestra crítico con la costumbre actual de dotar de significado al tatuaje: “el significado actual del tattoo viene de la televisión americana. Yo no lo veo ni positivo ni negativo, lo que pasa es que la gente se lo cree y eso es agilipollar al personal” (HTR15).

La prescripción por parte de personas populares también se refleja como elemento de peso en el relato de los entrevistados: “lo llevaba un legionario, un preso, entonces yo nunca me planteé hacerme un tatuaje cuando estaba en África, pero fue a raíz de ver al tenista Carlos Moyá...yo en ese tiempo estaba fuerte, tenía 48 años y me gustó y pensé que me tiene que quedar bien. Y a raíz de un viaje a Ibiza, allí todo el mundo va tatuado, el que no va tatuado en Ibiza es un pardillo, decidí hacérmelo” (HTT5). Un tatuador comenta: “hay gente que se quiere hacer un tatuaje con las letras que usó un futbolista y te preguntan ¿qué frase mola? ¡Y yo qué sé...¡tan poca personal sos! Eso es el reflejo de cosas que socialmente pasan todo el tiempo” (HTR3).

El tatuaje realizado con propósito decorativo o seductor puede presentar problemas dado que el lugar del cuerpo en el que se emplazan puede sufrir transformaciones a lo largo de la vida: “yo sé que mis tatuajes van a cambiar con el tiempo, irán a mucho peor, pero tampoco me preocupa mucho porque no están en sitios que vayan a sufrir cambios muy drásticos. Tengo una amiga que se hizo unos delfines tatuados en el ombligo y lo primero que le dijo el tatuador fue: ¿estás segura?, porque cuando estés embarazada van a ser ballenas y cuando vuelvas a tu estado natural van a ser sardinillas arrugadas” (MTT 13). Al respecto una tatuadora comenta lo que sigue: “cuando pones los calcos hay gente que se viene con tacones para ver cómo le queda el dibujito en el pie con el tacón” (MTR1).

Es preciso señalar, sin embargo, que en las entrevistas realizadas en el contexto de este trabajo el número de narrativas significantes en torno al tatuaje es altamente superior a la de quienes admiten un propósito “meramente estético” y quienes reconocen que se han visto impulsados por razones de este tipo. También hay quienes rechazan con vehemencia la idea del tatuaje decorativo puesto que lo encuentran banal: “cuando se trata de un simple adorno creo que es algo superficial, algo que con el tiempo la gente se arrepentiría...uno tiene que ver en el futuro el tatuaje y poder identificarlo con algo importante que le ha ocurrido en la vida” (HTT3). Un entrevistado muy tatuado dice: “el tatuaje es carne, no es un elemento de adorno, tiene magia, está relacionado con lo mágico. El tatuaje tiene una conexión con lo divino, con el profundo desorden que hay en todos nosotros. Quizás me voy volviendo supersticioso, pero yo pienso que el tatuaje es una marca importante en tu vida” (HTT12).

Un tatuador encuentra que más allá de un propósito explícitamente estético o de uno con mayor carga vital: “siempre el tatuaje implica algo, a lo mejor que se vea más bonita y entonces no tiene una representación emocional, pero siempre el tatuaje implica algo en su vida” (HTR2).

4.1.1. ¿Por qué a través del tatuaje?

Un entrevistado dice: “mi cuerpo tatuado es la crónica de mi vida” (HTT12) y en efecto, al oír la explicación de cada uno de los múltiples tatuajes que adornan su cuerpo, se entiende que parte de su vida está expresada en su piel, pero ¿por qué motivos el cuerpo ha de cargarse de signos y símbolos para convertirse en bitácora, en jeroglífico, en obra de arte? En nuestras sociedades tatuarse es una elección personal que tiene un coste económico, tatuarse duele y produce incertidumbres puesto que, en principio, la marca quedará indeleble para siempre en la piel y además no hay garantías sobre el resultado. Todas las personas que formaron parte de esta investigación expusieron sus motivaciones, su historia, las características y significados de sus tatuajes pero también debieron responder a otra pregunta: ¿por qué a través de una marca indeleble en el cuerpo? Algunos entrevistados no pudieron contestar porque no lo sabían o no se lo habían cuestionado. Otros, en cambio, ofrecieron el siguiente abanico de respuestas: “para mí es bastante bruto y bastante bestia meterte aguja y tinta en tu cuerpo que no tenía por qué estar ahí, es una forma de expresar muy bruta. Es como la última forma de expresión, tú puedes pintar en mil sitios pero la última forma de expresar sería en tu propio cuerpo, por eso pienso que está cargado de mucho significado (...) Es jugar con un punto de peligro y eso yo creo que le hace ser lo que es. Si yo pudiera mañana quitarme con una esponja el tatuaje ya no sería lo que es” (HTT1). En este caso el carácter brutal, peligroso, límite y definitivo del tatuaje es lo que le confiere su misma razón de ser, lo que le da relevancia. El tatuaje aparece conectado con algo “último”, no natural sino plenamente significativo y encarnado. Para una mujer las características del tatuaje son las que hacen de él una elección comprometida y apasionada: “pienso que me comprometo al ponerlo en mi piel, es algo que realmente me importa y tiene importancia en mi vida, si no no me lo habría hecho (...), ¿recordar?, vamos, la memoria es suficiente pero no sé...yo creo que también es una forma de reforzar, de demostrar más pasión por algo al ponértelo en el cuerpo” (MTT20). Otro argumento se inclina por destacar el carácter permanente del tatuaje sobre el cuerpo: “el cuerpo es el cuerpo, y no lo vas a perder nunca, va a estar ahí para siempre” (MTT15). Un motivo destacado en los testimonios fue el referido al dolor pero no como factor disuasorio: “esto duele. Ayer me hice una colonoscopia y lo pasé muy mal...pues un tatuaje puede doler más (...) Estos son dolores en los que sabes que te lo haces con el corazón y ya está” (HTT7). Finalmente, un hombre tatuado hace un símil entre el dolor que vivió en su vida y sus secuelas y el tatuaje: “el tatuaje a fin de cuentas es una cicatriz, el tatuaje es una cicatriz llena de tinta. Yo creo que en mi caso, al menos, cuando pasé lo que pasé, y pasé por el dolor de darme cuenta de lo que hice y darme cuenta de que tenía que cambiar mi forma de ser, que tenía que madurar que tenía que pasar toda una nueva etapa. La cicatriz interna no se ve...pensé que lo que tenía que hacer, aunque suene un poco melodramático, era hacerme un tatuaje, porque no deja de ser una cicatriz tatuada” (HTT3).

5. CONCLUSIONES

El cuerpo individual ha sido, tal como ha explicado Michel Foucault (2002), un cuerpo tejido en la trama social y una expresión de la anatomía del poder. Por tanto, el cuerpo está marcado por el medio social en el que habita y, al mismo tiempo, constituye una forma de leerlo (Makiko,2005:13). La milenaria práctica del tatuaje expresa valores propios de las sociedades en las que tiene lugar, tanto se trate de culturas étnicas tradicionales como de sociedades contemporáneas muy desarrolladas. En efecto, estas premisas son las que fundan este trabajo de investigación.

El cuerpo ha sido un tema fundamental del arte pero también ha sido un lugar central y una metáfora en la que comprender y explorar el cambio social y político. En los últimos tiempos ha primado la conciencia de que el cuerpo puede ser mutable, incompleto y del todo humano, y ello ha producido un sentimiento de alarma y de inestabilidad que ha generado múltiples estrategias y mecanismos para controlarlo y promover determinadas características a expensas de otras, como señala Mirzoeff (1995:2). Es en este contexto que pensamos sobre el auge del tatuaje en nuestras sociedades en este tiempo.

Un primer aspecto que resulta sobresaliente en relación a las formas, motivos y significados que el tatuaje ha adoptado, como se desprende del análisis de las entrevistas realizadas, es que si en las sociedades tradicionales su práctica constituye una marca ancestral que verifica la filiación y la pertenencia a un grupo, al contrario, las marcas que se practican en la actualidad pretenden ser fundamentalmente marcas de individuación (Le Breton 2002:11). Tal y como se constata en el discurso, las formas de control social y la despersonalización que mucha gente experimenta en su experiencia vital, se expresan en el cuerpo haciendo de él un lugar en el cual asumir cierto control y desde el cual expresar la identidad (Burton,2001:63) así el tatuaje otorga sensación de autonomía, es una forma simbólica de tomar posesión de sí mismo y de la biografía personal. Como explica Planella: “para los jóvenes y adolescentes, en un mundo en el cual buena parte de los cuerpos desaparecen o se convierten en efímeros, el tatuaje representa la permanencia, aquello que no caduca y que persiste y les acompaña a lo largo de la vida en su propia piel” (Planella,2005:195)

De todas las formas de adorno y modificación corporal en auge, el tatuaje es la que tiene una expresión y un contenido más semiótico. A través del tatuaje el cuerpo se transforma en superficie expresiva del yo, en depósito de la memoria y en decoración. A veces estas “prótesis identitarias” (Le Breton,2002:10) protegen contra la incertidumbre del mundo, exhiben un estilo de presencia que se pretende que sea personal, claman ante el temor al olvido, reivindican al sujeto de la disolución en el anonimato homogeneizador, buscan la protección frente al dolor, expresan la afiliación a una comunidad difusa formada por otros que también llevan tatuaje o que comparten otro tipo de gustos o aficiones, expresan la voluntad de seducir, proclaman una filosofía de vida, conectan con el interior, con lo vivido,

con lo sufrido y superado, con lo gozoso, con la sensibilidad, con la memoria. El tatuaje deviene en registro idóneo para no sucumbir a las deformaciones del recuerdo (Ferreira Pires 2009) o a las pérdidas ocasionadas por el olvido. O bien constituye una marca significativa que a modo de mojón señalizador permite hacer un corte, funciona como una detención en medio de la velocidad y del flujo continuo en el que estamos inmersos.

En nuestras sociedades en las que el cuerpo está cada vez más intervenido, penetrado, medicamentado, sujeto a modificaciones tecnológicas, en las que el control de los gobiernos sobre qué podemos comer, qué químicos tomar, en qué tipo de habitáculos morar, cómo y cuándo parir, morir, etc, el cuerpo se ha vuelto un “producto de la burocracia impersonal” (Burton, 2001:89). En este contexto adquiere sentido el fenómeno del tatuaje que dramatiza el cuerpo aportándole sentidos personales, haciéndolo superficie expresiva del sujeto, un lugar en el cual por fin ejercer cierto control sobre la propia existencia.

En la expresión de muchos entrevistados se constata que la decoración del cuerpo, más allá de un propósito “meramente estético” remite al deseo de subrayar la propia subjetividad, escribir o reescribir, según el caso, la historia personal en la línea de su propia cronología y también la de su lugar en la sociedad, es decir, su lugar en el otro.

El tatuaje primitivo no constituye una expresión de lo exótico sino de lo auténtico (Benson 2000), es el sello que identifica a los sujetos como miembros de una comunidad y expresa su posición en la misma. El sentido que late tras muchas de esas experiencias “se inscribe en la frontera entre, por una parte, el impulso eléctrico que imprime el dolor físico, y por la otra, el sentimiento de trascendencia y profundidad. Pues, las intervenciones son realizadas sobre lo más expuesto y superficial de nuestra humanidad, esto es la piel” (Ganter, 2006:443).

Si en las sociedades tradicionales el tatuaje inscribe por medio de sus símbolos a cada sujeto dentro de una trama social más amplia, en las nuestras, con la primacía del tatuaje como marca individual, personal y a veces enigmática, lo social sigue expresado pero de modos más complejos en tanto que la lectura que se requiere tiene una decodificación más ardua, sin patrones unívocos de comprensión. La interpretación se vuelve imprescindible, tanto para leer a un sujeto en sus tatuajes, como para leer en ellos a la sociedad en la que habita. El tatuaje ya no es un emblema de filiación con un fuerte eco colectivo sino un sello individual y personalmente escogido. Ante la imposibilidad de controlar la existencia en un mundo que se presenta cada vez más inaccesible a pesar de su aparente disponibilidad, se controla el cuerpo y así la piel se convierte en aquel lugar en el que el ego se expresa, se define, se muestra. El tatuaje funcionaría como una expresión simbólica orientada a no perder el espacio personal en el seno del tejido del mundo y un modo de procurarse un sentido, un valor, una afirmación.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Benson, S. (2000). Inscriptions of the self: reflections on tattooing and piercing in contemporary Euro-america. En: Caplan J. (ed.). *Written on the body. Tattoo in European and American history*. New Jersey: Princeton University.
- Blanchard Marc (1994). Post-bourgeois tattoo: reflections on skin writing in late capitalist societies. En: Taylor Lucien (ed.). *Visualizing theory. Selected essays from V.A.R 1990-1994*. New York: Routledge.
- Burton, John W. (2001). *Culture and the human body: an anthropological perspective*. Illinois: Waveland Press Inc.
- Caplan, Jane (ed.) (2000). *Written on the body: the tattoo in European and American history*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Ferreira Pires, Beatriz (2009). *Corpo inciso, vazado, transmutado: Inscrições e temporalidades*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2009.
- Forment Francina y Brilot, Madeleine (2004). *Tatu-tattoo!; Mussés Royaux d'Art et d'Histoire (Bélgica)*. Anvers: Fonds Mercator; Bruxelles: Musees royaux d'art et d'histoire.
- Foucault, Michel (2001). *Historia de la sexualidad. I, La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ganter, Rodrigo (2006). De cuerpos, tatuajes y culturas juveniles. *Espacio Abierto: cuaderno venezolano de Sociología*, v. 15, n. 1 y 2, p. 427 – 454.
- Krutak, Lars (2007). *The tattooing art of tribal women*. London: Bennett & Bloom/Desert Hearts.
- Kuwahara, Makiko (2005). *Tattoo: an anthropology*. New York: Berg.
- Le Breton, David (2002). *Signes d'identité: tatouages, piercings et autres marques corporelles*. Paris: Métailié.
- Mirzoeff, Nicholas (1995). *Bodyscape: Art, modernity and the ideal figure*. New York: Routledge.
- Piña Mendoza, Cupaitizio (2004). El cuerpo un campo de batalla: tecnologías de sometimiento y resistencia en el cuerpo modificado. Disponible en: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/12621.pdf> [Consulta: 16/04/2015]
- Pitts, Victoria (2003). *In the flash: the cultural politics of body modifications*. New York: Palgrave Macmillan.
- Planella, Jordi (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, n. 336, p. 189-201.
- Porzio, Laura (2004). Skinheads: tatuaje, género y cultura juvenil. *Revista Estudios de la Juventud*, n. 64, p.101-109.
- Rubin, Arnold (ed.) (1987). *Marks of civilization: artistic transformations of the human body*. Los Ángeles: Museum of Cultural History, University of California, Los Ángeles.
- Thévoz Michel (1984). *The painted body: the illusions of reality*. New York: Rizzoli.

Autores

AUTORES

Abbas, Nidal. Doctor por la Universidad de Granada. En la actualidad sus investigaciones se centran en el estudio de la arquitectura militar del reino nazarí de Granada. Entre sus publicaciones, podemos mencionar: (2013) La arquitectura defensiva en la ciudad nazarí: Antequera y Archidona Murallas, torres y puertas. *Revista del Centro de estudio Históricas de Granada y su Reino*, n. 25, p. 109-159; (2013). Los Sistemas Defensivos de la Ciudad de Archidona, siglos X-XIV. *Miscelánea Medieval Murciana*, n. 37, p. 9-34.

Gómez Collado, Martha Esthela. Doctora en Paz, Conflictos y Democracia por la Universidad de Granada (España) es profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. Sus principales líneas de investigación son la Administración Pública, Política y Educación. Entre sus últimas publicaciones podemos mencionar: La Percepción de los Estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México respecto a las Elecciones para Gobernador del Estado de México en el 2011. *Posibilidad Política*, n. 6, v. 2; La No-violencia y los Movimientos Sociales. *Vectores de la Investigación*, n. 7.; Diseño, Aplicación y Evaluación del Modelo de Intervención Tutorial en la UAEMEX desde la Perspectiva de la Educación para la Paz. *Factis Pax: Journal of Peace Education and Social Justice*, v. 7.; El Material Didáctico expuesto en clase como instrumento de Educación para la Paz. *Revista Electrónica de Paz y Conflictos*, n. 7.

Gomez-Moreno, Marta es investigadora y profesora autónoma. Obtuvo el Máster en Literatura y Lingüística Inglesas en 2009, por su trabajo de investigación *The Gothic Novel*. Fue becaria e investigadora contratada en la Universidad de Granada por diversos proyectos de investigación otorgados por el Ministerio de Ciencia e Innovación entre otros, como el proyecto “BILINGUNI”: “Total Bilingualism: Follow-through in the university area of pupils originating from the secondary bilingual system”. FFI2008-03919/FILO. Ha publicado diferentes artículos de investigación en revistas como *SIGNA: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, *Hermēneus*, o *Journal of Linguistics and Language Teaching* entre otras. Entre sus publicaciones recientes, podemos mencionar: Gómez Moreno, Marta & Elaine Hewitt (2014). Ryūnosuke Akutagawa “El Hilo de Araña” (cuento gótico japonés). *Hermēneus*, n. 16, p. 403-407; Hewitt, Elaine & Marta Gómez Moreno (2013). The Entertaining World of Japanese Gothic Literature. *Literature on the Margin: Perspectives on Trivial Literature from the Middle Ages to the 21st Century. Popular Fiction*, n. 1, p. 141-157; Gómez Moreno, Marta & Elaine Hewitt (2013). El motivo de la Mujer vampiro a través de la Gran Madre de E. Neumann (*Clarimonde*, de T. Gautier y *Carmilla*, de Le Fanu). *SIGNA: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, n. 22, p. 359-385.

Hawitt Hughes, Elena Carolina. Profesora Titular de Universidad del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Granada, España. Tiene

32 años de experiencia en la enseñanza e investigación de lengua, literatura y lingüística aplicada inglesas. Su tesis ganó el premio extraordinario de doctorado departamental para el año 1997. Ha dirigido varias tesis ya leídas y defendidas y trabajos de investigación de Máster. Fue Coordinadora del Programa de Master con Doctorado del Departamento de Filología Inglesa durante 4 años, y consiguió para ello una mención o Certificado de calidad. Montó el nuevo Master para el mismo departamento. La doctora Hewitt es responsable y miembro de varios grupos y proyectos de investigación inclusive un Proyecto Nacional i+d de investigación. Ha participado como ponente en gran número de congresos y conferencias desde 1989. Ha publicado internacionalmente con artículos en revistas académicas prestigiosas como son: *Educational Psychology* ó *Perspectives: Studies in Translatology*, y es co-autora de un reciente artículo de investigación en la revista internacional *MLJ - Modern Language Journal*. Entre sus publicaciones recientes, se pueden señalar: Hewitt, Elaine (2014). Empirical research into the 'CHEPA' method with beginners (Children's English through Psychomotor Activities). *International Journal of Curriculum and Pedagogy*, Volume 20, Issue 4; Hewitt, Elaine & Stephenson, Jean (2012). Replicating Phillips's MLJ study: Associations between foreign language anxiety and performance on an oral exam. *Modern Language Journal*, v. 96, n. 2; Gómez Moreno, Marta & Elaine Hewitt (2013). El motivo de la Mujer vampiro a través de la Gran Madre de E. Neumann (Clarimonde, de T. Gautier y Carmilla, de Le Fanu). *SIGNA: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, n. 22, p. 359-385.

Medina Puerta, Carmen. Universidad de Granada

Mendoza Álvarez, José David. Doctorando en Universidad de Sevilla (España) y Máster en Arqueología y Patrimonio por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) y Máster en Métodos y Técnicas avanzadas de investigación histórica, artística y geográfica (UNED). Durante 2010-2014 trabajó como Técnico Arqueólogo en Carmona (Sevilla). Línea de Investigación: Programa de doctorado de Historia, línea de Arqueología de la Universidad de Sevilla (España). Entre sus publicaciones más recientes podemos señalar: Mendoza Álvarez, José David. (2014). *CHARQ. Ciencia, Historia, Arqueología*, n.3; Mendoza Álvarez, José David. (2014) Nueva inscripción funeraria procedente de Carmona (Sevilla). *Ligustinus*, n. 3, p. 8-14; Mendoza Álvarez, José David. (2014) Sobre nuevas piezas epigráficas procedentes de Carmona (Sevilla). *Ligustinus*, n. 2, p. 25-32.

Monosalva Corredor, Martha Stella. Socióloga, Universidad Nacional de Colombia, Candidata al Doctorado en Sostenibilidad de la Universidad Europea de Energía y Medio Ambiente (Madrid, España). Docente Programa de Formación Complementaria, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (Bogotá). Magíster en Medio Ambiente y Desarrollo en la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Filosofía de la Universidad INCCA de Colombia. Especialista en Proyectos Educativos

Institucionales. Ha sido catedrática en la Universidad Javeriana, Universidad del Rosario y Universidad INCCA. Autora del libro (2010). *Viajes y expediciones pedagógicas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori: experiencias de investigación y formación en contextos socio-culturales: urbanos, rurales, regionales y globales*. Bogotá: Imprenta Distrital. Maloka y el California Science Center de Los Ángeles. Proyecto “Rainforest Leadership Academy: Cross-Cultural Teacher Training and Mentoring”, que lleva a cabo con el apoyo de la American Association of Museums y el respaldo de las Secretarías de Educación de Bogotá y el Amazonas agosto 2011 –julio 2012.

Moreno-Fernández, Olga. Doctora con mención Internacional y Premio Extraordinario por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Licenciada en Humanidades, Diplomada en Magisterio, y Master en Educación Ambiental. Profesora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla (España), Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Líneas de investigación: educación ambiental, educación para la ciudadanía, participación, educación para el desarrollo, así como innovación educativa. Entre otras publicaciones: Moreno-Fernández, O. y García Pérez, F. F. (2013). Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 74, 9-16 o Moreno-Fernández, O. y Bonotto, D. M. B. (2014). Educar para una ciudadanía planetaria: Una perspectiva necesaria para entender la Educación Ambiental. *Global Education Magazine*, 8, 40-43.

Mustafa, Bashar. Doctor por la Universidad de Granada (España) y graduado en la Universidad de Damasco (Siria). Investigador y arqueólogo ha trabajado en la Universidad de Damasco. Entre sus publicaciones podemos señalar: (2014) Nuevo sarcófago en la costa de Siria. *ArqueoWeb*. 16; (2014). El patrimonio cultural sirio en peligro. *MEAH, SECCIÓN ÁRABE-ISLAM*; (2014). Alabastron as a symbol of divine protection. *Scientific Culture*, Vol 1. No 1.

Walzer Moskovic, Alejandra Fabiana. Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires, Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid y, Máster en Televisión Educativa por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Titular del Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid. Vicedecana de Organización Docente de la misma Facultad (2008-2010). Sus líneas de investigación son: Socio-antropología del cuerpo, representación y estética; Medios audiovisuales, cultura y sociedad; Educación y medios de comunicación / televisión e infancia; y Epistemología de la comunicación y nuevas aproximaciones a los saberes. Entre sus publicaciones más recientes están: (coord.) (2012). *¿Qué es un niño hoy? Reflexiones sobre el cambio*. Madrid: Comunicación Social y (2011). *Visiones, saberes y placeres. Sobre cultura visual y educación*. Madrid: Universitas

Crterios editoriales

Editorial Policy

Criterios editoriales

Revista de Humanidades es una publicación del Centro Asociado de la UNED en Sevilla. Tiene periodicidad anual y su objetivo principal es difundir estudios originales derivados de la investigación académica, reflexiones teóricas, debates especializados, traducciones, ensayos y reseñas críticas en torno a temas relacionados con los estudios humanísticos en general y con las áreas de antropología, arte, comunicación, educación, filosofía, historia, literatura y ciencia política en particular. *Revista de Humanidades* se adhiere a la política de *Open Access* -Declaración de Berlín, 2003- para contribuir a la accesibilidad y visibilidad del conocimiento (La UNED firmó dicha declaración el 12 de junio de 2006). *Revista de Humanidades* está dirigida a profesores, investigadores, estudiantes y estudiosos de las disciplinas o saberes que concurren en el amplio espectro de los estudios humanísticos.

Planteamientos generales:

1. Todos los artículos que se entreguen para su posible publicación deberán ser de carácter eminentemente científico. Por la naturaleza de la revista, no se aceptarán artículos de género periodístico o comentarios generales sobre algún tema. Los artículos deberán seguir el modelo de redacción IMRyD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión o Conclusiones).
2. Deben ser originales y no haber sido publicados con anterioridad, así como no estar pendientes al mismo tiempo a dictamen de cualquier otra publicación.
3. Se aceptan trabajos en los idiomas: español e inglés.
4. La recepción de un trabajo no implica su aceptación para ser publicado.
5. Las colaboraciones son sometidas, en primera instancia, a un dictamen editorial, que consistirá en verificar que el trabajo esté relacionado con la temática de la revista y que cumple con todos y cada uno de los parámetros establecidos por la revista.
6. Todos los artículos serán sometidos a un proceso de dictamen por pares académicos bajo la modalidad de dobles ciegos a cargo de dos miembros de la cartera de evaluadores de la revista, la cual está compuesta por prestigiosos académicos de instituciones nacionales e internacionales.
7. Los trabajos serán siempre sometidos al dictamen de evaluadores externos a la institución de adscripción de los autores.
8. Las posibles resoluciones del proceso de evaluación serán: aprobado para publicar sin cambios, aprobado para publicar cuando se hayan realizado correcciones menores o rechazado.

9. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
10. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
11. Los evaluadores son los únicos responsables de revisar los cambios realizados en el caso de resultados sujetos a correcciones.
12. El autor dispondrá de treinta días naturales como límite para hacer las correcciones recomendadas.
13. Los procesos de dictamen están determinados por el número de artículos en lista de espera. La coordinación editorial de la revista informará a cada uno de los autores del avance de su trabajo en el proceso de evaluación y edición.
14. Cada número de la revista incluirá ocho artículos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación de por lo menos dos árbitros o evaluadores. No obstante, con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, *Revista de Humanidades* se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.
15. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
16. Todo caso no previsto será resuelto por el comité de redacción de la revista.
17. Todas las colaboraciones deberán entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico, en procesador *Word*, sin ningún tipo de formato.
18. En la portada del trabajo deberá aparecer el nombre completo del autor(es) o la forma de autor y la institución con la que deberá aparecer el artículo una vez aprobado.
19. Las siglas deben ir desarrolladas la primera vez que aparezcan en el texto, en la bibliografía, en los cuadros, tablas y gráficos. Por ejemplo, en el texto la primera vez deberá escribirse: Archivo General de Indias, posteriormente: AGI.
20. Al final del trabajo el/los autores deberán colocar una breve ficha curricular con los siguientes elementos: máximo grado académico, institución y dependencia donde trabaja, país, líneas de investigación, últimas tres publicaciones, correo electrónico, dirección postal, teléfono y fax.
21. Los autores podrán usar el material de su artículo en otros trabajos o textos publicados por ellos con la condición de citar a *Revista de Humanidades* como la fuente original de los textos.

Para artículos:

1. La estructura mínima del artículo incluirá una introducción que refleje con claridad los antecedentes del trabajo, su desarrollo y conclusiones.
2. Sólo se aceptarán artículos presentados por un máximo de seis autores con una extensión de 7.000 a 10.000 palabras, incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía, con un interlineado de 1.5 a 12 puntos, en tipografía Times New Roman.
3. Deben tener un título descriptivo tanto en español como en inglés de preferencia breve (no más de 12 palabras) que refiera claramente el contenido.
4. Es imprescindible entregar un resumen de una extensión de entre 100 y 150 palabras, además de anexar cinco palabras clave del texto, todo en el idioma de origen del artículo y en inglés. El resumen debe contener información concisa acerca del contenido (principales resultados, método y conclusiones).
5. Los títulos y subtítulos deberán diferenciarse entre sí; para ello se recomienda el uso del sistema decimal.
6. Las ilustraciones (mapas, cuadros, tablas y gráficos) serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas sin tener que recurrir al texto para su comprensión.
7. Los formatos para las imágenes (mapas, figuras) deberán ser JPG; puesto que la revista se imprime a una sola tinta deben procesarse en escala de grises (blanco y negro), sin ningún tipo de resaltado o textura. Asimismo, los diagramas o esquemas no deben ser copia de Internet. En el caso de aquellas que contengan datos, cifras y/o texto, deberán enviarse en el formato original en el cual fueron creadas, o en su defecto en algún formato de hoja de cálculo preferiblemente Microsoft Excel. Para el caso de las tablas y cuadros se recomienda que la información estadística manejada sea lo más concisa posible.
8. Por política editorial, la revista se reserva el derecho de publicar ilustraciones demasiado amplias.
9. Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, es decir, han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar las fuentes bibliográficas, ya que para eso está la bibliografía.
10. Las citas deberán usar el sistema Harvard-Asociación Americana de Psicología (APA), de acuerdo con los siguientes ejemplos:
 - Cuando se haga referencia de manera general a una obra, se escribirá el apellido del autor, el año de edición y el número de página, dentro de un paréntesis:

(Amador, 2002: 39), o en el caso de dos autores (Cruz y García, 1998: 56); si son más de dos autores se anotará (Sánchez *et al.*, 2003).

- En el caso de utilizarse obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año:

“En los últimos diez años, la población inmigrante en España se ha multiplicado por siete” (Cárdenas, 2008a: 120).

“Las mujeres inmigrantes son el colectivo que posee mayores tasas de empleo a tiempo parcial” (Cárdenas, 2008b: 100).

11. La bibliografía deberá contener las referencias completas de las obras de los autores que se citen en el cuerpo del texto, sin agregar otras que no sean citadas, y se debe evitar que las autocitas superen el 30% del total.
12. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abreviaturas. Véanse los siguientes ejemplos:

- Para libros:

Romero, Carlos José (2004). *El rosario en Sevilla: devoción, rosarios públicos y hermandades (siglos XV -XXI)*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, Delegación de Fiestas Mayores.

García, Antonio y Hernández, Teresa (2004). *Crítica literaria: iniciación al estudio de la literatura*. Madrid: Cátedra.

- Para revistas o capítulos de libros:

Monreal, M^a Carmen y Amador, Luis (2002). La Unión Europea ante la educación a distancia (no presencial). *Eúphoros*, n. 4, p. 207-216.

Domínguez, Antonio (1996). Las probanzas de limpieza de sangre y los albéitares de Sevilla. En: Checa, José. y Álvarez, Joaquín (coord.). *El siglo que llaman ilustrado: homenaje a Francisco Aguilar Piñal*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, p. 285-288.

- Para referencias a sitios web se indicará la ruta completa del trabajo señalando la fecha de consulta:

Castilla, Carmen (1999). De neófitos a iniciados: el movimiento neocatecumenal y sus ritos de admisión. *Gaceta de Antropología* [en línea], núm. 15, texto 15-4. Disponible en:

<<http://www.ugr.es/local/pwllac/Welcome1999.html>> [Consulta: 30 diciembre 2006]

Para reseñas:

1. Las reseñas deberán ser revisiones críticas de libros relacionados con el estudio de las ciencias sociales, que hayan sido publicados como máximo el año previo a la fecha de publicación en la revista, cuyo título será distinto al de la propia reseña, la cual tendrá como extensión un mínimo de 1.500 palabras y un máximo de 3.500 palabras.
2. Anexo a la reseña se deberá enviar la portada del libro en formato JPG a 300 dpi e incluir los siguientes datos (título, autor, año, editorial, país, número de páginas y número ISBN).
3. Las reseñas serán seleccionadas por el consejo de redacción, teniendo en cuenta su calidad y actualidad.

Envío de trabajos:

Revista de Humanidades
UNED. Centro Asociado de Sevilla
Avda. San Juan de la Cruz, núm. 40
41006 Sevilla (España)
Teléfono: (+34) 954 12 95 90
Fax: (+34) 954 12 95 91
Correo-e: rdh@sevilla.uned.es
<http://www.revistadehumanidades.com>

Editorial policy

Revista de Humanidades (Journal of Humanities) is an annual journal published by the Associated Centre of the Open University in Seville. Its purpose is to disclose findings generated by investigations, theoretical reflections, specialized debates, translations, essays, and critical reviews on topics related to humanistic studies in general, and associated with Anthropology, Art, literature, Communication, Education, Philosophy, History and Politics studies in particular. *Revista de Humanidades* adheres to the policy of *Open Access* -Berlin Declaration, 2003- to contribute to the accessibility and visibility of knowledge (UNED signed the declaration on 12.06.2006). *Revista de Humanidades* is directed towards professors, researchers, students, and scholars within the disciplines or knowledge areas which comprise the ample spectrum of humanistic studies, but also to other readers with an affinity for the scholarly topics compiled in each volume.

General guidelines:

1. All articles submitted for possible publication must be entirely academic; because of the nature of the journal, journalistic articles or general commentaries on any topic will not be accepted. The IMRAD structure is recommended for the structure of a scientific journal article of the original research type. IMRAD is an acronym for introduction, methods, results, and discussion o conclusions.
2. The articles must be original and unpublished and must not be submitted to any other printed media at the same time.
3. Articles are accepted in the languages of Spanish and English.
4. The submission of an article does not imply that it will be accepted for publication.
5. First, all articles are submitted to an editorial review, which consists of verifying that the content is relevant to the journal's subject matter and that the article is in compliance with all the established guidelines.
6. All articles will then be submitted to an external, double-blind review performed by two members of the journal's panel of reviewers, which is composed of prestigious academics holding positions at national and international institutions.
7. Articles will always be reviewed by referees with no affiliation to the institution of the author(s).
8. The results of the review will be one of the following: approved for publication with no changes, approved for publication once minor corrections are made, or declined.

9. In the case that reviewers disagree, the article will be sent to a third reviewer, whose decision will be definitive.
10. Results of the review may not be appealed.
11. The reviewers are the only individuals responsible for reviewing the changes they have requested of the author(s).
12. The author(s) have thirty calendar days to make any requested changes.
13. The speed of the review process will depend on the number of articles awaiting review. The editorial board of the journal will inform each of the authors about the progress of their work in the review and publishing process.
14. Every issue of the journal will be comprised of 8 articles which, at the edition deadline, have the approval of at least two referees or reviewers. Nonetheless, in order to achieve thematic coherence of an issue, *Revista de Humanidades* reserves the right to advance or postpone any accepted articles.
15. The editorial board of the journal reserves the right to carry out any editorial or stylistic amends that it deems necessary to improve the text.
16. Any case not considered in these guidelines will be resolved by the journal's editorial board.
17. All submissions must be delivered as an electronic file, plain text Microsoft Word, via e-mail.
18. On the first page the name(s) of the author(s) and their institutions must be stated in the form in which they should appear once the article is published.
19. Acronyms must be written out fully the first time they appear in the text, bibliography, tables, charts and graphs. For instance, in the text, the first time it must be written: World Health Organization, then subsequently: WHO.
20. At the end of the article the author(s) must include a brief bio-sketch with the following elements: current academic degree, institution and place of work, country, research lines, last three publications, e-mail address, postal address, telephone and fax numbers.
21. The authors may use material from their article in other works or papers they publish, on the condition that *Revista de Humanidades* must be cited as the original source for the quotations.

For the articles:

1. Articles must include an introduction that clearly states the background of the work, its development and conclusions.
2. *Revista de Humanidades* only accepts articles with no more than six authors and with a length of between 7.000 and 10.000 words, including graphs, tables, footnotes and bibliography, on letter size page (A4), with a line spacing of 1.5, and a font of 12-point size Times New Roman.
3. Articles must bear a descriptive title, both in Spanish and English; preferably brief (no more than 12 words) which clearly depicts the content.
4. Articles must be preceded by an abstract, of between 100 and 150 words, as well as five key words for the text; both in the original language of the text and in English. The abstract must contain concise information on the content (main results, method and conclusions).
5. The titles and subtitles must be distinguishable; use of the decimal system is recommended.
6. Illustrations (maps, charts, tables, graphs) should only be included when strictly necessary and must be self-explanatory, not requiring additional text to explain them. In tables and charts, statistical information should be presented in the most concise manner possible.
7. The format of images (maps and figures) must be JPG. Since the journal is printed in only one color, they must be in greyscale, with no highlights or textures whatsoever. Diagrams or pictures may not be copied from the Internet. Images containing data, numbers and/or text should be sent in the original format in which they were created, or in the form of a spreadsheet, preferably using Microsoft Excel.
8. Due to editorial policies, the journal reserves the right not to publish excessively large illustrations.
9. Footnotes shall be used solely to clarify, explain, broaden, or illustrate the main text, and not to indicate bibliographic sources, as the bibliography serves this purpose.
10. Citations must follow the Harvard-APA system, in accordance with the following examples:
 - When a work is referred to in a general manner, the surname of the author, publication year and page number shall be written in brackets: (Amador, 2002: 39), or in the case of two authors (Cruz and García: 1998: 56); if there are more than two authors it will be (Sánchez *et al.*, 2003).
 - In the case of using works by the same author published in the same

year, they will be alphabetically ordered and will be distinguished with a small letter after the year:

“In the past ten years, the immigrant population in Spain has increased sevenfold” (Cárdenas, 2008a: 120).

“Immigrant women are the group that has higher rates of part-time employment” (Cárdenas, 2008b: 100).

11. Bibliographies must contain the complete references of all works cited in the text and no works not cited in the text. Works by the author(s) of the article must not comprise more than 30 percent of the total bibliography.
12. Bibliographical citations must be written consistently with the same system, alphabetically and chronologically ordered as necessary. Continual capitals letters should not be used. The surnames and given names of the authors must be fully stated, i.e., with no abbreviations. See the following examples:

– For books:

Romero, Carlos José (2004). *El rosario en Sevilla: devoción, rosarios públicos y hermandades (siglos XVI-XXI)*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, Delegación de Fiestas Mayores.

García, Antonio and Hernández, Teresa (2004). *Crítica literaria: iniciación al estudio de la literatura*. Madrid: Cátedra.

– For journals or book chapters:

Monreal, María Carmen and Amador, Luis (2002). La Unión Europea ante la educación a distancia (no presencial). *Eúphoros*, n. 4, p. 207-216.

Domínguez, Antonio (1996). Las probanzas de limpieza de sangre y los albéitares de Sevilla. In: Checa, José. y Álvarez, Joaquín (coord.). *El siglo que llaman ilustrado: homenaje a Francisco Aguilar Piñal*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, p. 285-288.

– Citations to websites must include the full URL and the retrieval date:

Castilla, Carmen (1999). De neófitos a iniciados: el movimiento neocatecumenal y sus ritos de admisión. *Gaceta de Antropología* [online], n. 15, text 15-4. Available at:

<<http://www.ugr.es/local/pwllac/Welcome1999.html>> [December 30, 2006]

For book reviews:

1. Reviews must be critical reviews of books related to the study of social sciences or humanities that have been published within the previous calendar year. The title of the review must be different from the book itself. Reviews must be between 1.500-3.500 words long, in page format A4, with a line spacing of 1.5, and a font of 12-point size Times New Roman.
2. An illustration of the front cover of the book must be sent along with the review, in JPG format at 300 DPI. Additionally, the following data must be provided: book title, author, year, publisher, country, number of pages and ISBN number).
3. Reviews will be selected by the editorial board, taking into account their quality and relevance.

For submission of articles and reviews contact:

Revista de Humanidades
UNED. Centro Asociado de Sevilla
Avda. San Juan de la Cruz, núm. 40
41006 Sevilla (España)
Teléfono: (+34) 954 12 95 90
Fax: (+34) 954 12 95 91
Correo-e: rdh@sevilla.uned.es
<http://www.revistadehumanidades.com>

