

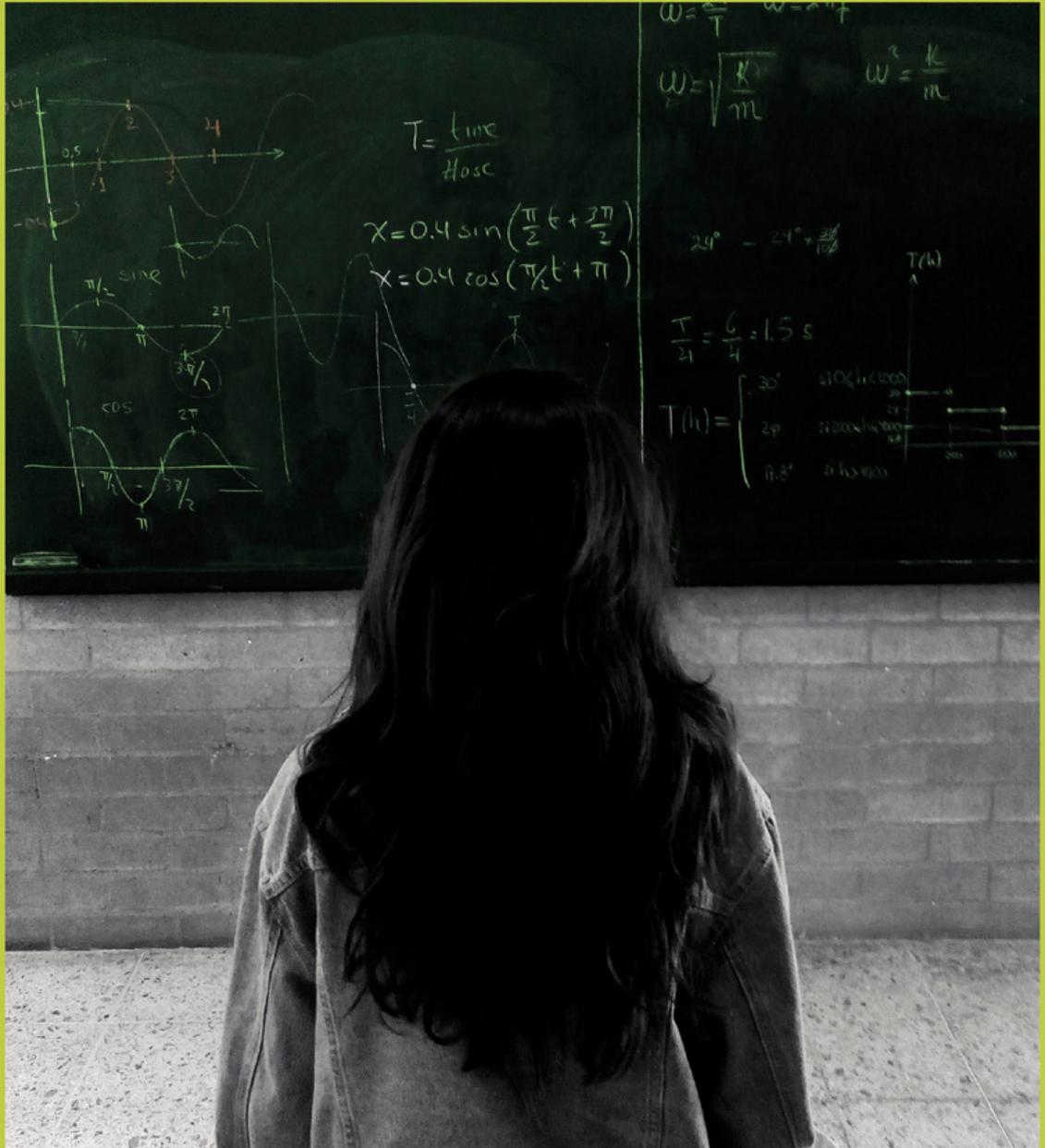
Revista Ciencias y Humanidades



Vol. VII

Número 7

Julio - Diciembre del 2018



Contenido

Antropología, Etnografía y Cibernética de Segundo Orden 1-24
Gustavo Bravo Rubio

Desvelando la voz y palabra escrita de las mujeres en
Cartagena: Un análisis desde opiniones y denuncias en
periódicos urbanos de la ciudad (1940-1950) 25-46
Raúl Cera Ochoa

Museografía didáctica: Percepciones sobre el patrimonio
mediante la construcción de colecciones itinerantes. Una
experiencia en el Proyecto Memorama “Migrantes” de la
preparatoria Iberoamericana 47-75
Gustavo Esteban Chávez Vásquez

Evaluación del Desempeño Docente: de la desorganización
institucional a la incertidumbre magisterial 77-99
*José Alejandro García-Hernández, Rigoberto Marín
Uribe, Isabel Guzmán Ibarra*

Hacia una Literatura Antioqueña: Los jóvenes
escritores en El Oásis, primer periódico literario de
Medellín (1868-1869,1873) 101-123
Andrés Felipe López Echeverri

La amistad de los animales como denuncia en contra
del parasitismo en la *Historia de los Animales* de
Claudio Eliano 125-143
John Edison Mazo Lopera

La imagen como misterio. Un ensayo crítico sobre las
relaciones entre el cine y la poesía 145-174
Ernesto Méndez Prado

La pedagogía crítica y la educación actual 175-190
Rafael Félix Mora Ramírez

Biología y género. Consideraciones desde la filosofía
de la ciencia 191-205
Cicerón Muro Cabral

Antropología, Etnografía y Cibernética de Segundo Orden *Anthropology, Ethnography and Second-Order Cybernetics*

“Recibido el 3 de octubre del 2018, aceptado el 15 de noviembre del 2018”

Gustavo Bravo Rubio*

Resumen

Este escrito examina el método etnográfico y su relación epistemológica con la cibernética de segundo orden, esta última, considera que el observador no puede separarse de lo observado y, por tanto, parte del mismo sistema. Esta postura epistemológica busca alejarse de la clásica distinción *sujeto/objeto* que ha sido empleada por las ciencias sociales en gran parte de su historia, para partir de la distinción *observar/observador*, la cual, según los resultados aquí presentados, respondería de manera más *ad hoc* a las expectativas investigativas que encarnan las ciencias sociales, especialmente la antropología social. Lo dicho aquí aporta a la discusión sobre el andamiaje teórico y epistémico que constituye al método etnográfico, contribuyendo, de esta manera, a repensar la investigación social. Lo anterior se logra mediante el abordaje conceptual de autores como el sociólogo N. Luhmann, el biólogo H. Maturana, el físico H. von Foerster y los antropólogos C. Geertz, R. Guber y M. Arnold-Cathalifaud.

Palabras clave: cultura, cibernética, etnografía, observación, sistemas.

Abstract

This paper examines the ethnographic method and its epistemological relationship with the Second-Order Cybernetics, which considers that the observer can't

* Licenciado en antropología social por la Universidad Autónoma del Estado de México.

detach from what he observes and, therefore, from the system. This epistemological position seeks to move away from the classic subject/object distinction that has been used by the Social Sciences along their history to depart from the observe/observer distinction, which, according to the results shown here, would respond more ad hoc to the research expectations that embody the Social Sciences, particularly Social Anthropology. What has been stated here contributes to the discussion about the theoretical and epistemic framework of the ethnographic method, contributing to rethink social research. This is achieved through the conceptual approach of authors such as the sociologist N. Luhmann, the biologist H. Maturana, the physicist H. von Foerster and the anthropologists C. Geertz, R. Guber and M. Arnold-Cathalifaud.

Keywords: Culture, Cybernetics, Ethnography, observation, systems.

Introducción

La etnografía, como método de investigación propio de las ciencias sociales, priorizado principalmente por el quehacer científico de la antropología social, y la cibernética de segundo orden, como estudio de los sistemas observadores, comparten una misma estructura epistemológica y relaciones metodológicas combinatorias. Esta es la premisa base del presente escrito, que toma como punto de partida la posibilidad cibernética de la reflexividad de los sistemas, es decir, su capacidad de volverse sobre sus observaciones; y el enfoque etnográfico, que, a partir de la descripción densa, logra caracterizar una conclusión interpretativa.

Para explicar tal proceso epistémico-metodológico, el texto se estructura en cinco apartados principales. El primero recorre brevemente la praxis de la antropología, así como la lógica científica en su versión clásica y en su óptica no-lineal; en el segundo punto se expone la epistemología del pensamiento

sistémico-constructivista y la cibernética de segundo orden; para, en la tercera entrega, aclarar cómo se construyen — metodológicamente— las observaciones derivadas de la segunda cibernética; posteriormente, en el cuarto apartado se problematiza el concepto de *cultura* en relación con la categoría de *sentido* que recoge la teoría social de la fenomenología; finalmente, el último apartado conjuga el andamiaje metódico y epistémico desarrollado en los apartados anteriores, para así construir la discusión central de la premisa aquí planteada, concluyendo que: el replanteamiento de la centralidad del sujeto-investigador que se propone desde el método de la etnografía, y que busca pasar del sujeto asertivo de un conocimiento preexistente a un sujeto cognoscente que recorre un camino de desconocimiento y reconocimiento¹, se complementa con la segunda cibernética y su propuesta epistemológica, ba-

¹ Rosana Guber, *La etnografía. Método, campo y reflexividad* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2011)

sada en entender que “la actividad del sistema objeto y la actividad objetivadora del sujeto deben pensarse como procesos coexistentes”².

En consecuencia, se busca que la observación de segundo orden (operación), ejercicio propio de la segunda cibernética (epistemología), *gatille* nuevas formas de entender y re-pensar la etnografía, no desde marcos ajenos a su arquitectura, sino más bien complejizando su ordenamiento. Lo anterior, aporta a uno de los objetivos centrales de la Teoría General de Sistemas, a saber: “investigar el isomorfismo de conceptos, leyes y modelos en varios campos, y fomentar provechosas transferencias de un campo a otro”³. Así, señalar las conexiones de los campos aquí referidos, impulsa el desarrollo de sistemas teórico-metodológicos aplicables en las ciencias sociales.

Ciencia y antropología: El fin de las certidumbres

La antropología social tiene como objeto de investigación “el estudio de los métodos de construcción del *sentido* en las distintas sociedades, que dependen, a la vez, de iniciativas individuales

y de formas simbólicas colectivas”⁴. Esta mirada contemporánea de la ciencia antropológica parte de enfoques que observan al ser humano como un ser biológico-social-cultural, buscando comprender las realidades humanas desde una óptica compleja. Para lograr cumplir esta expectativa, la antropología social ha buscado en posturas biológicas (evolución) y sociológicas (función) nociones que puedan generar explicaciones a los fenómenos sociales-culturales, explicaciones que buscaban ser, para los primeros teóricos de la antropología, explicaciones con pretensiones nomotéticas. Esta expectativa partía de la idea clásica de la ciencia, la cual observa al mundo desde un posicionamiento —paradigma— positivista. La centralidad de dicho argumento sostiene que “fuera de nosotros existe una realidad totalmente hecha, acabada y plenamente externa y objetiva”⁵. Así, se parte del hecho de que sólo “lo verificable empíricamente sería aceptado en el cuerpo de la ciencia; y la única verdadera relación sería la de causa y efecto”⁶.

La antropología, como varias áreas del conocimiento, adoptó la óptica positivista para comprender los fenómenos sociales, dando pie a diversas investigaciones que tenían como fin generar comprensiones objetivas del

² Ignasi Brunet Icart & Antoni Morell Blanch, “Epistemología y cibernética”, *Papers* 65, Dipòsit Digital UAB (2001), <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n65/02102862n65p31.pdf> (Consultado el 8 de junio 2018)

³ Ludwig von Bertalanffy, *Teoría General de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones* (Ciudad de México: Fondo de cultura económica, 2006), 14.

⁴ Marc Auge, *El sentido de los otros: actualidad de la antropología* (Barcelona: Paidós, 1996), 109.

⁵ Miguel Martínez, *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual Teórico-Práctico* (Ciudad México: Editorial Trillas, 2013), 14.

⁶ *Ibid.*

mundo cultural. Sin embargo, este paradigma mostró sus límites en la ciencia, por lo que varias vertientes de la antropología buscaron replantear su quehacer científico, distanciándose de las explicaciones causales para considerar nociones interpretativas (hermenéutica) como la base fundamental de la antropología, lo que responde de forma más rigurosa a los objetos de análisis, ya que estos no respondían a criterios deterministas. De tal forma, se consideraría que “los sistemas son la verdadera sustancia de la antropología cultural, interesada básicamente en intentar determinar el significado de lo que están haciendo ese o aquel pueblo”⁷.

Esta mirada de la antropología dedicada a interpretar las construcciones de *sentido* de los sistemas culturales (grupos humanos) partió de un distanciamiento con la lógica analítica, la cual había configurado el racionalismo del pensamiento científico moderno debido a su potencial en diversos proyectos tecnológicos⁸. La racionalidad técnica (empírica-analítica) se destacó por dividir el quehacer del científico moderno en áreas de investigación, y por generar explicaciones derivadas de enfoques analíticos reduccionistas, así como de principios mecanicistas causales⁹. Empero, y a partir de los nuevos

aportes de la ciencia (no-clásica), se comienza a replantear la óptica de certidumbre ligada tradicionalmente a la ciencia; lo que convergió con las perspectivas interpretativas de algunas ciencias sociales.

Para el físico Ilya Prigogine, las posturas lineales son caminos reducidos y pensar a la naturaleza o al universo desde estas premisas no es aplicable más que a unas situaciones restringidas y particulares. La realidad del universo está llena de incertidumbres y, de ahí que, dé posibilidades inmensas de creatividad. Prigogine analiza la flecha de la historia donde existen bifurcaciones sucesivas de las cuales es intrínsecamente imposible saber qué camino seguirá la flecha¹⁰. Si la visión clásica de la ciencia opera sobre la base de conocimientos completos y certidumbres, que en ciertas condiciones apropiadas garantizaban la previsibilidad del futuro, esta lógica no-lineal entiende que, apenas se incorpora la inestabilidad, la significación de las leyes de la naturaleza cobran un nuevo sentido, por lo que esta perspectiva de no-equilibrio reconoce las fluctuaciones y la inestabilidad¹¹.

Aunado a lo anterior, la no-linealidad plantea que los modelos que los científicos emplean para observar

⁷ Clifford Geertz, *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas* (Barcelona: Paidós, 1994), 12.

⁸ Fritjof Capra, *El punto crucial* (Buenos Aires: Editorial Troquel 1992).

⁹ Marcelo Arnold-Cathalifaud & Darío Rodríguez, *Sociedad y teoría de sistemas. Elementos*

para la comprensión de la teoría de Niklas Luhmann (Santiago: Editorial Universitaria, 2007).

¹⁰ Immanuel Wallerstein, “El fin de las certidumbres y los intelectuales comprometidos”, *Uruguay de las ideas*, (1999), http://www.uruguaypiensa.org.uy/noticia_78_1.html (Consultado el 11 de junio de 2016)

¹¹ Ilya Prigogine, *El fin de las certidumbres* (Santiago: Editorial Andrés Bello)

están íntimamente vinculados a los procesos cognitivos del observador, es decir, a sus conceptos; ya que, aunque las investigaciones que realiza un observador no dependen explícitamente de su sistema de valores, el paradigma o programa dentro del cual estas se llevan a cabo no se encuentra libre de estos¹². Dicho de otra forma: “lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación”¹³.

Tal indeterminabilidad, así como la observación sujeta al propio observador, fueron planteamientos que tuvieron resonancia en las ciencias sociales, pues al no haber observadores neutros de ontologías trascendentales, el debate epistemológico en estas áreas revalorizó orientaciones tales como la hermenéutica, la fenomenología, la etnometodología y las metodologías cualitativas¹⁴, métodos que apuntan al estudio de las *construcciones del sentido* de los grupos humanos. Sobre esta noción, ciencias como la antropología se alejaron del determinismo causal, así como del rol colonial que la habían constituido en momentos de su historia, buscando entender al ser humano como un sistema dinámico cargado de incertidumbre; teniendo como pretensión epistemológica convertir el sentido común de la sociedad en propósito

hermenéutico. Lo anterior lo logrará mediante un diálogo intercultural — principio del intercambio enunciativo de posibilidades retóricas—, iniciándose en el acto del habla para desplazarse a la escritura y convertir la realidad descrita en verosímil¹⁵. Esto, partiendo de una posición dialógica para comprender las construcciones de *sentido* presentes en los grupos humanos. Para C. Geertz, “los escritos antropológicos son ellos mismos interpretaciones de segundo y tercer orden (Por definición, sólo un ‘nativo’ hace interpretaciones de primer orden: se trata de su cultura)”¹⁶.

Cibernética de segundo orden: orientación sistémico/constructivista

Las interpretaciones de segundo orden o bien, observaciones de segundo orden, constituyen la distinción entre *observar/observador*, donde “observar es la operación, mientras que el observador es un sistema que utiliza las operaciones de observación de manera recursiva”¹⁷. Este proceso se aleja de la

¹² Capra, *El punto crucial*.

¹³ Heisenberg (1958) en Martínez, *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, 17

¹⁴ Marcelo Arnold-Cathalifaud, “Introducción a las epistemologías sistémico constructivistas”, en *Ensayos sobre Socioautopoiesis y Epistemología Constructivista*, ed. Francisco Osorio (Santiago: Ediciones MAD, 2004a), 7-15.

¹⁵ Rafael Pérez-Taylor, *Antropología y Complejidad* (Barcelona: Gedisa, 2002).

¹⁶ Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas* (Barcelona: Gedisa, 2006), 28.

¹⁷ Niklas Luhmann, *Introducción a la teoría de sistemas: Lecciones Publicadas Por Javier Torres Nafarrate* (Ciudad de México: Iberoamericana 2009), 153. El principio de recursividad parte de la perspectiva de complejidad y puede definirse como un proceso en el cual “los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. La sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los

distinción clásica *sujeto/objeto*, pues el observador no es un sujeto que está fuera del mundo de los objetos, sino que es una operación y se construye en el momento en que se formulan los enlaces de la operación¹⁸. Este enfoque entiende el *conocer* como un acto de distinguir:

El acto de señalar cualquier ente, cosa o unidad, está amarrado a que uno realice un acto de distinción que separa a lo señalado como distinto de un fondo. Cada vez que hacemos referencia a algo, implícita o explícitamente, estamos especificando un criterio de distinción que señala aquello de que hablamos y especifica sus propiedades como ente, unidad u objeto.¹⁹

Dichos planteamientos pueden ejemplificarse con el teorema número 1 de Humberto Maturana y el corolario número 1 de Heinz Von Foerster: Teorema: “*Todo lo dicho es dicho por un observador*” / Corolario: “*Todo lo dicho es dicho a un observador*”. Esta proposición puede entenderse de la siguiente forma:

produce. La recursividad rompe con la linealidad entre causa/efecto, producto/productor, o estructura/superestructura, porque todo lo que es producido retroactúa sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor” (Najmanovich & Lucano 2012, 174).

¹⁸ *Ibíd.*

¹⁹ Humberto Maturana & Francisco Varela, *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano* (Santiago: Universitaria & Lumen, 2003), 24.

Primero, el concepto de un observador caracterizado por ser capaz de hacer descripciones. Y esto es a causa del *teorema número 1*, porque evidentemente lo que un observador dice es una descripción. El segundo concepto es el del lenguaje. El *teorema número 1* y el *corolario número 1* conectan a dos observadores a través del lenguaje. Pero con esta conexión, a su vez, hemos establecido el tercer concepto que deseo considerar, a saber, el de sociedad: los dos observadores constituyen el núcleo elemental de una sociedad. Tres conceptos están entonces conectados de un modo triádico, cada uno con los otros. Esos conceptos son: primero, los observadores; segundo, el lenguaje que usan; y tercero, la sociedad que forman al usar ese lenguaje.²⁰

Lo anterior es el principio básico de la orientación epistemológica: *sistémico/constructivista*, tal orientación permite retomar los principios aquí expuestos y pensarlos para la investigación social, donde el observador realiza observaciones denominadas de primer orden, es decir, genera distinciones para comprender algo, distinguiendo así, por ejemplo, si algo es *bueno* o *malo*, distinción que se constituye en el lenguaje, lo que volverá a *bueno* y *malo* códigos compartidos (sociedad); mientras que los observadores de segundo orden, reflexionarán sobre la *sociedad*, específicamente, sobre los criterios utilizados en las distinciones producidas, es decir, se pregunta el por

²⁰ Heinz von Foerster, *Las semillas de la cibernética* (Barcelona: Gedisa, 1991), 90.

qué algo se designó *A* o *B*. Por consiguiente:

Al estudio de los sistemas supuestamente "independientes" de nuestra actividad cognoscitiva (de observación) se le llamó cibernética de primer orden, o cibernética de los sistemas observados, puesto que el observador se supone marginado de tal sistema; al estudio de los sistemas en los cuales nuestra propia actividad descriptiva es parte constitutiva de los mismos se le llamó cibernética de segundo orden, o cibernética de los sistemas observadores.²¹

Las ciencias sociales que adoptan este procedimiento buscan las funciones latentes, así como las estructuras (dinámicas) que son inobservables e indescriptibles para quienes las sostienen y ejecutan, y que en consecuencia no pueden comunicar, es por esto, que a diferencia del observador de primer orden, que experiencia su mundo fenoménico a partir de formas ontológicas, el segundo orden abre caminos a la contingencia²². Estos registros de formas y distinciones operan de manera autorreferencial, dado que, lo *desho-*

²¹ Rolf Behncke, "Al pie del árbol. Prefacio", *En El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*, Humberto Maturana & Francisco Varela (Buenos Aires: Lumen, 2003), IX-XXVIII.

²² Marcelo Arnold-Cathalifaud & Fernando Robles, "Explorando Caminos Transilustrados más allá del Neopositivismo. Epistemologías para el Siglo XXI", *Cinta de moebio*, no. 7 (2000), <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/07/arnold.htm> (Consultado el 25 de mayo de 2017)

nesto no puede percibirse sin lo *honesto*. Así, esta lógica entiende que:

El conocimiento de la 'realidad' se construye por operaciones que utilizan una distinción para indicar un lado y no el otro, por ejemplo: culpable o inocente; pérdida o ganancia o querido o despreciado. Pero cada uno de los lados, cómo en las láminas gestálticas, autocontienen necesariamente al otro. Aunque los observadores traten lo que distinguen como unidades —¡la naturaleza! o ¡la sociedad!; ¡los excluidos! o los ¡incluidos!— y que éstas se reintroduzcan en la comunicación de la sociedad sin reconocerse como partes, son ininteligibles las unas sin las otras.²³

Lo expresado hasta aquí, tiene relación directa con los ideales interpretativos de la cultura, los cuales parten de generar interpretaciones de interpretaciones, explicación de explicaciones, los guiños sobre guiños, para así desentrañar las estructuras de significación²⁴. Bajo una nomenclatura cibernética, lo anterior implica estar interesado por los sistemas observadores y su operar constituyente de realidad.

Debe quedar claro que este enfoque no niega la existencia y la realidad del mundo, por el contrario, esta orientación explica cómo sostiene su estabili-

²³ Marcelo Arnold-Cathalifaud, "Lineamientos para un programa sociopoético de investigación", en *Observando Sistemas. Nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann*, ed. Ignacio Farías, & José Ossandón (Santiago: RIL editores, 2006), 219-240.

²⁴ Geertz, *La interpretación de las culturas*.

dad y su atención, al mismo tiempo que se enfoca en entender cómo los sistemas se autorrefieren a sí mismos y sobre qué operaciones producen sus diferencias²⁵. Lo anterior se sintetiza a continuación:

tal, resulta contraproducente no sólo para resolver, sino esencialmente para percibir problemas sociales. Una raíz de esa, nuestra mancha ciega²⁶ cognitiva, que nos inhabilita para percibir problemas sociales, es el paradigma explicativo tradicional que

Características de las Macrorientaciones Investigativas	
Tradicional	Sistémica/Constructivista
Verdad	Explicar
Ontología	Perspectivismo
Objetividad	Sistemas de Significatividades
Universo	Realidades Múltiples
Racionalidad Inmanente	Racionalidad Sistémica
Métodos y Técnicas Distributivas	Métodos y Técnicas Dirigidas al Sentido
Observación de Partes y Sistemas	Observación de Segundo Orden

1 Cuadro 1. Macrorientaciones investigativas, fuente: Arnold 2004a, 10

La observación de segundo orden como método de investigación

Heinz Von Foerster, en: *Las semillas de la cibernética*, nos ofrece la siguiente postura:

No tengo duda alguna de que ustedes comparten conmigo la convicción de que los problemas centrales de la actualidad son problemas sociales. Al mismo tiempo, podemos ver que el gigantesco aparato conceptual destinado a resolver problemas que evolucionó en nuestra cultura occiden-

descansa sobre dos operaciones: una es la causación, la otra es la deducción. En este sentido es interesante observar que a algo que no puede ser explicado —es decir, para lo cual o no podemos señalar una causa, o no tenemos una razón— no deseamos verlo. En otras palabras, algo que no puede ser explicado no puede ser visto. De esto nos convence una y otra vez don Juan, un indio yaqui, mentor de Carlos Castañeda.

Resulta claro que en sus esfuerzos por enseñar, don Juan pretende rellenar con nuevas percepciones una mancha ciega cognitiva en la visión

²⁵ Marcelo Arnold & Fernando Robles, "Explorando Caminos Transilustrados más allá del Neopositivismo. Epistemologías para el Siglo XXI"

²⁶ Sobre la mancha o punto ciego, ver en: Extractos de Heinz Von Foerster, "Creación de la realidad" en *Nuevos avances en la investigación social II*, coord. Jesús Ibáñez (Barcelona: Proyecto A Ediciones, 1989), 18-26.

de Castañeda; él quiere hacerlo "ver". Esto resulta doblemente difícil porque, en primer lugar, Castañeda expulsa ciertas experiencias, considerándolas "ilusiones", cuando no tiene explicaciones para ellas; y en segundo lugar, debido a una propiedad peculiar de la estructura lógica del fenómeno "mancha ciega": nosotros no percibimos nuestra mancha ciega como si fuera, por ejemplo, una mancha negra cerca del centro de nuestro campo visual. Es decir que nosotros no vemos que tenemos una mancha ciega. En otras palabras, no vemos que no vemos. Llamaré a este fenómeno una deficiencia de segundo orden, y diré que el único modo de sobreponerse a tales deficiencias es a través de terapias de segundo orden.

Este texto lleva a considerar a la observación de segundo orden más allá de un criterio epistemológico y pensarlo como un método de investigación, para lo cual, se requerirá de dinámicas conversacionales, pues si se quiere saber, en sentido metodológico, cómo es que distingue otro observador (persona, grupo u organización) se hace necesario una relación (comunicativa) con aquel sistema del que se desea conocer. En relación con lo anterior, el antropólogo Rafael Pérez-Taylor comenta: "darle movimiento al *sentido* posibilita introducirnos a la investigación social de segundo orden, donde el sujeto [observador] marca el itinerario de intercambio de saberes en el grupo de discusión, a través de una dialógica que permita llegar a puntos de convergen-

cia"²⁷. Este tipo de investigación social parte de un proceso de construcción de un espacio-observable, donde se introduce "al observador como el ejecutor que delimita y define el espacio, lo cual establece en el objeto [observación] la existencia de la investigación de segundo orden, donde la injerencia del sujeto-investigador posibilita la facticidad y la conceptualización de espacio formulado"²⁸. Aunado a esto, la construcción de un espacio-observable requiere tomar partido por una corriente teórica y su respectiva metodología, para así delimitar las fronteras del *querer-hacer del trabajo de investigación*²⁹, esto se desarrollará en el apartado final.

Lo aquí desarrollado, implica que las respuestas de investigación dependerán del método de interrogación, dado que los conocimientos generados en la ciencia no se basan en correspondencias con algo externo (desontologización de la realidad), sino que son resultado de construcciones de un observador; donde la lógica científica opera autorreferencialmente. La actividad científica se orientará entonces hacia lo ignoto desde el marco de un sistema de alternativas; es decir, su realidad será constituida sobre la base de distinciones ya propuestas en sus teorías³⁰. Lo anterior cobra relevancia si se considera que:

²⁷ Rafael Pérez-Taylor, *Antropología y Complejidad*, 11

²⁸ *Ibíd.*, 146.

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ Marcelo Arnold-Cathalifaud, "Introducción a las epistemologías sistémico constructivistas", 7-15.

El mundo se origina en las explicaciones del observador del acontecimiento de su vida en un proceso de responder a preguntas que se plantea acerca de sus experiencias mientras las distingue como rasgos del acontecimiento de su vida. El mundo [...] es una construcción explicativa en la que todos los elementos en esa realidad, incluyéndonos a nosotros, se originan en la explicación, y en la que la experiencia es al mismo tiempo eso que tiene que explicarse y la proveedora de los elementos de la explicación.³¹

De modo que, el investigador, como sistema observador, está “determinado estructuralmente”³², su propia estructura, no algo externo, es lo que va a especificar su experimentar³³. Por ende, la orientación teórica seleccionada es la estructura que determinará nuestro tipo de observación, esto es: congruencia estructural. En tal congruencia, una perturbación del medio, *digamos el observador-investigador*, no contiene en sí una especificación de sus efectos sobre lo perturbado, sino que es éste en

su estructura, *digamos la teoría*, el que determina su propio cambio ante ella. Lo cual no conlleva una interacción instructiva, sino más bien se logra gatillar un efecto en donde los cambios desencadenados son por el agente perturbante y determinados por la estructura de lo perturbado³⁴. Lo aquí señalado puede encontrarse de forma metódica, en lo que el antropólogo Marcelo Arnold denomina: Programa Sociopoiético de Investigación, programa que tiene como principio “someter los registros, análisis, explicaciones e interpretaciones a observaciones desde distintas perspectivas y estrategias”³⁵, para así producir descripciones de las *representaciones de la sociedad* y “desentrañar las formas del ver y del leer cotidiano –en vistas a las operaciones en que basan sus observaciones. Su aplicación debe permitirnos generar ambientes donde los medios de observación puedan ser rescatados en juegos comunicativos”³⁶. Algunas de estas dinámicas comunicacionales se apreciaban de manera gráfica en el *Cuadro 2*:

³¹ Humberto Maturana, *La realidad: ¿objetiva o construida? I Fundamentos biológicos de la realidad* (Ciudad de México: Anthropos, 2009), 56, 57.

³² Para Maturana & Varela: “Entre la estructura del medio y la de la unidad, hay una compatibilidad o conmensurabilidad. Mientras esta compatibilidad exista, medio y unidad actúan como fuentes mutuas de perturbaciones y se gatillarán mutuamente cambios de estado, proceso continuado que hemos designado con el nombre de acoplamiento estructural” (2003, 67).

³³ Marcelo Arnold-Cathalifaud, “Introducción a las epistemologías sistémico constructivistas”, 7-15.

³⁴ Humberto Maturana & Francisco Varela, *El árbol del conocimiento* (cursivas propias)

³⁵ Marcelo Arnold-Cathalifaud, “Lineamientos para un programa sociopoiético de investigación”, 219-240.

³⁶ Marcelo Arnold-Cathalifaud, “Recursos para la Investigación Sistémico/Constructivista”, en *Ensayos sobre Socioautopoiesis y Epistemología Constructivista*, ed. Francisco Osorio (Santiago: Ediciones MAD. 2004b), 16-25

Técnicas	Técnicas Procedimientos
Observación participante	Prescribe una inclusión consciente y planificada, hasta donde lo permiten las circunstancias, en la cotidianeidad de los grupos en estudio (Bruyn, S.1972)
Documentos personales	Exponen la cultura desde el punto de vista de sus intérpretes (Langness, L. 1965)
Historias orales	Externalizaciones de la memoria colectiva de sistemas sociales locales (Samuel, R.1982)
Entrevistas etnográficas o en profundidad	Bajo el marco de eventos comunicativos controlados, pero no directivos, se aprehenden, desde interlocutores individuales, los sistemas culturales en sus propios términos (Spradley, J.P.1979)
Grupos focales: de autodiagnóstico y de discusión	La "información" se provoca en espacios abiertos de conversaciones asistidas (Morgan, D.L. 1988; Ibáñez, J.1991; Burgess, R.1982)
Método Delphi	Fórmulas que reintroducen sistemáticamente comunicaciones develando una red de distinciones (Linstone, A. et al. 1975)

2 Cuadro 2: Técnicas y procedimientos, fuente: Arnold 2004b, 20

Cabe destacar que estos procedimientos toman en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Una investigación debe dirigirse hacia la identificación de conjuntos relacionados de distinciones y no sólo a la reducción analítica y causal de componentes y procesos aislados. Con enfoques no aditivos, los registros se ajustan al ritmo de los observados respetando sus propias configuraciones. Subyace a esta opción el principio que el todo emergente es diferente a sus partes (sinergia).
- b) Las mejores explicaciones para fenómenos complejos se alcanzan observando atentamente procesos dinámicos en mutua afectación, es

decir, redes de retroalimentaciones de observaciones que se sostienen unas a otras. El principio aquí es la flexibilidad y, a la vez, sostener la externalidad de la observación.

c) La investigación debe ser aplicable a esquemas contingentes, complejos, múltiples, variados y heterogéneos que cubren gran parte de la emergencia de expresiones sociales, culturales y personales. No se trata de comprobar nada por la vía del congelamiento de realidades efímeras.

d) Si bien algunas técnicas estadísticas como el *cluster analysis* y las estimaciones no-lineales apuntan a redes de relaciones, éstas sólo resultan adecuadas para procesos triviales. Por ello los procedimientos

aplicados a sistemas complejos y que se dirigen a la determinación de rasgos distintivos y relevamientos de organicidades, siguen siendo básicamente cualitativos.

e) La identificación de rasgos distintivos proyecta la investigación hacia las elaboraciones de *sentido* y sus interpretaciones. Estos problemas difícilmente pueden abordarse bajo el marco, temporalmente limitado, en que opera la lógica cuantitativa de alternativas/respuestas³⁷.

Tal como se aprecia, estas operaciones metodológicas “privilegian el reconocimiento, desde el punto de vista de sus miembros, de sus distinciones significativas, validadas por ellos mismos, que permiten describir—registrar/inscribir— una cultura a partir de las categorías descriptivas de sus descriptores”³⁸, lo que implica entender a las observaciones de segundo orden como un registro de distinciones de los observadores, es decir:

Distinguir cómo se distingue, e identificar los mecanismos mediante los cuales se constituye socialmente la realidad. Por eso sus objetivos privilegiados son las observaciones, descripciones y reflexiones que se comunican en la sociedad concebida como hipercompleja y autoconstituida en sus redes de comunicaciones. En este sentido, [tal] pro-

³⁷ Marcelo Arnold-Cathalifaud, “Recursos para la Investigación Sistémico/Constructivista”, 16-25

³⁸ *Ibíd.*, 19

puesta metodológica empalma muy bien con una sociedad estructurada policontextualmente, que dispone de ilimitadas posiciones de observación.³⁹

Esto se logrará creando ambientes donde preponderen las relaciones horizontales, donde los observados reintroducirán ante nosotros sus distinciones y elaborarán explicaciones sobre ellas. Estas pueden estar en calidad de material explícito o implícito dentro de sus temas comunicativos y pueden o no, estar dentro de su autoconciencia. Es por ello, que la objetividad que interesará a este tipo de investigación se centra en la que coproducen y sostienen los observados, pues al ser contingente y no ontológica, la validez está sujeta a un contexto que la define⁴⁰. Lo anterior implica considerar métodos como el fenomenológico y la etnografía como el andamiaje metodológico que guíe los procedimientos y estrategias de investigación pertenecientes al enfoque aquí planteado.

La cultura como sistemas de sentido

A lo largo de los apartados anteriores, se ha hablado de la construcción de *sentido* como el interés primario de áreas como la antropología, accediendo a dicho marco mediante observaciones a observadores. Sin embargo, cabría

³⁹ Marcelo Arnold-Cathalifaud, “Lineamientos para un programa sociopoético de investigación”, 219-240.

⁴⁰ Marcelo Arnold-Cathalifaud, “Recursos para la Investigación Sistémico/Constructivista”, 16-25

enfatar que aunque todo observador produce distinciones, las configuraciones de *sentido* que se estabilizan en narrativas propias de un *ethos*, se construyen más allá de la mera interacción y se generan a partir de un grado mayor de complejidad en sus relaciones, es decir, se habla de un marco de *sentido* cuando se piensa en la *cultura*: “la organización de los seres humanos en grupos”⁴¹ que se configuran como tales en “un horizonte de experiencias para un ‘nosotros’ constituyente de todo sentido [...]. A esa pluralidad cultural le subyace una estructura universal de sentido que hace posible toda cultura particular”^{42, 43}. Dicho de otra forma, el *sentido* le permite al ser humano seleccionar para clarificar su actuar y vincularse con “otros” para constituir un “nosotros”, una forma universal en su configuración, pero particular en su conexión, v.g., cuando un profesor en una organización educativa decide dar una clase en lugar de rezar, éste realizó una selección de su horizonte de experiencias y su actuar en dicha organización apuntará hacia eventos educativos, si además lo hace de forma cotidiana en una red de operaciones coordinadas con

⁴¹ Bronisław Malinowski, *Una teoría científica de la cultura* (Madrid: Editorial SARPE, 1984), 63.

⁴² Ignacio Quepons, “El problema de la cultura como tarea de la fenomenología trascendental”. *Ethos educativo*, no. 45 (2009): 20

⁴³ Esto concuerda con la idea que ofrece Díaz de Rada sobre *cultura*, como aquella “propiedad universal de cualquier vida humana, en tanto no hay vida humana que carezca de forma social. [Así], la cultura es esa forma por medio de la cual los cuerpos se vinculan en la práctica de su relación social” (2010, 33-36)

otros profesores podremos decir que es parte de una cultura, es decir, de un *sistema de sentido*.

En el panorama anterior, el observador cumple una doble tarea: I. Relación selectiva entre sistema y mundo, y II. Posibilitar al mismo tiempo: a) la reducción y b) el mantenimiento de la complejidad. Estas ideas de reducción y mantenimiento de la complejidad explicitan un proceso selectivo basado en el hecho de que siempre hay más posibilidades de vivencia y acción de las que pueden ser actualizadas (este sería el fenómeno de la complejidad), así como el hecho concomitante de la *Contingencia*: las posibilidades sólo son posibilidades y, por tanto, pueden suceder de manera distinta a como eran esperadas. De este modo, el *sentido* es la forma de las premisas para la recepción de información y elaboración consciente de la vivencia; y posibilita la interpretación consciente y la reducción de la elevada complejidad⁴⁴. En otras palabras, “para poder actuar, para que la comunicación tenga lugar, se hace necesario reducir la complejidad y el *sentido* permite hacerlo, dado que obliga a la selección, bajo la forma de la remisión a otras posibilidades de vivencia y acción”⁴⁵, de este proceso es que surge la *cultura*.

Se debe tener en cuenta que el sentido presenta tres dimensiones: la obje-

⁴⁴ Juan Luis Pintos, “Sentido y posibilidad”, en *Teoría y Práctica*, ed. Fernando Álvarez & Jesús Ibáñez (Madrid: Editorial Endymion, 1997), 153-165.

⁴⁵ Niklas Luhmann, *Complejidad y modernidad* (Madrid: Trotta, 1998), 80.

tual (materialidad, acciones), la temporal (cuándo) y la social (comunicación)⁴⁶, por lo que, la cultura como sistemas de sentido reduce la complejidad de un grupo humano orientando su actuar. Sobre estas dimensiones, cabría añadir lo siguiente:

La dimensión objetiva u objetual, que está constituida por el conjunto de “cosas” significantes (materialidades, hechos, acciones), que pueden ser entendidas cuando las pensamos o se constituyen en temas de comunicación cuando se habla (se dice, se escribe) sobre ellas.

La segunda dimensión del sentido es la dimensión temporal que hace posible que nuestras experiencias de todos los días se independicen del momento en que suceden, del presente, y puedan retomarse luego en término de pasado o futuro. De modo que el sentido que refiere esta dimensión está orientado al “cuándo” de los acontecimientos y no al cómo, al qué o el quién.

La tercera dimensión del sentido es la dimensión social, y tiene que ver con el intercambio comunicacional dentro del cual “uno” es el que entiende lo que se le comunica y el “otro” el que dice algo, el que da a conocer la información que “uno” entiende (bien o mal) [...]. Lo social del sentido, entonces, se ubica en ese ir y venir comunicativo.⁴⁷

⁴⁶ Dimensiones surgidas de la filosofía de Alfred Schutz y retomadas por la tradición sociológica luhmanniana.

⁴⁷ Osvaldo Dallera, *La sociedad como sistema de comunicación. La teoría sociológica de Niklas Luhmann* (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2012), 21, 22.

Piénsese, por ejemplo, en un ritual que se da por medio de figuras sagradas (objetual) en una fecha específica (temporal) y que toma lugar dentro de un grupo religioso, donde se comparte —comunica— la práctica en una red de relaciones humanas (social); en este acontecimiento se hace una selección de participación, en la que se elige participar como un *homo religiosus* y no como un *homo economicus*, ello genera una reducción de complejidad y surge un sistema (organización religiosa). Lo que se tiene aquí es un marco cognitivo que permite al observador seleccionar una forma de entender al mundo, el cual se manifiesta en sus comportamientos (rezar —si se es creyente— o tomar fotografías —si se es un turista—). De tal manera:

Si la cultura contiene un saber colectivo acumulado en la memoria social, si es portadora de principios, modelos, esquemas de conocimiento, si genera una visión del mundo, si el lenguaje y el mito son partes constitutivas de la cultura, entonces la cultura no sólo comporta una dimensión cognitiva: es una máquina cognitiva cuya praxis es cognitiva.⁴⁸

En definitiva, el *sentido* se enfoca hacia “selecciones y diferencias [...]”; el *sentido* representa un *médium* elemental de la experiencia, del actuar y del comunicar a los seres humanos. En

⁴⁸ Edgar Morin, “Cultura n Conocimiento”, en *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, comps. Paul Watzlawick & Peter Krieg (Barcelona: Gedisa, 1994), 73-81

cualquier cosa que se experimente, se actúe o se comunique, está involucrado el *sentido*⁴⁹, es por ello, que “queda referido a la complejidad y tiene la función, por un lado, de reducir y hacer determinable la complejidad del actuar y de la vivencia, y por otro, de remitir a otras posibilidades del actuar y de la vivencia”⁵⁰. Esto le permitirá al observador distinguir entre roles del tipo: hijo/estudiante/creyente/cliente, ya que diversos sistemas observadores convergen en un grupo u organización específica, donde cada sistema observador da sentido a su vivir con base a sus selecciones, siendo precisamente dicha selección su *mundo-de-la-vida* (*Lebenswelt*)⁵¹, su *cultura*.

Etnografía (de segundo orden)

La antropología social, como ciencia dedicada a comprender la *cultura*, emplea el método etnográfico para desentrañar los esquemas de diferencias que determinan las concepciones de sentido, ya que, en concordancia con el enfoque *sistémico/constructivista*, la realidad entendida por el etnógrafo no es independiente de sus observaciones, “por el contrario, aquella surge en una relación indisoluble con las distincio-

nes en el lenguaje que el observador hace. La realidad que el trabajador de campo pretende describir no es una entidad ya dada para su captación, sino que es una entidad que emerge con la observación”⁵². Es decir, la etnografía es, en sí misma, una observación de segundo orden y se caracteriza por observar a otros observadores sobre principios metodológicos, siendo los principales, según Paul Willis y Mats Trodman (*Manifesto for Ethnography*): “1) La importancia de la teoría como precursora, medio y consecuencia del estudio y escritura etnográficos; 2) la centralidad de la ‘cultura’ en el proceso de investigación; y 3) la necesidad de un talante crítico en la investigación y la escritura de la etnografía”⁵³. De esta forma, la conclusión etnográfica proviene de la articulación entre la elaboración teórica del investigador y el contacto prolongado con grupos u organizaciones, siendo las estrategias de investigación *ad hoc* la entrevista no dirigida, la observación participante y los medios de registro de información⁵⁴, procedimientos que, como se vio previamente, retoman el programa sociopoiético y a los que se podrían anexar: documentos personales, que

⁴⁹ Rainer Schützeichel, *Teorías sociológicas de la comunicación* (Ciudad de México: Iberoamericana, 2015), 277.

⁵⁰ *Ibid.*, 277

⁵¹ Término empleado por Edmund Husserl y que puede sintetizarse como el “‘horizonte de todas las inducciones, dotadas de sentido’ [...] Es el ámbito de las posibilidades y realizaciones humanas que precede a todas las actividades prácticas” (Milone 2007, 89-99).

⁵² Sergio Poblete, “La descripción etnográfica. De la representación a la ficción”. *Cinta de moebio*, no. 6 (1999), <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26426/27719> (Consultado el 19 de mayo de 2017)

⁵³ Francisco Ferrándiz, *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro* (Barcelona: Editorial Anthropos, 2011), 14.

⁵⁴ Rosana Guber, *La etnografía*.

exponen formas, distinciones y categorías que retoman el punto de vista de sus productores; las historias orales que recogen la memoria colectiva de sistemas sociales locales; las narrativas personales, que tratan los discursos como productores de símbolos; así como grupos focales y de autodiagnóstico donde la información se provoca en espacios de conversaciones que posibilitan identificar conectividades de sentido⁵⁵.

Lo referido en los párrafos anteriores puede estructurarse metodológicamente, a partir de lo que el sociólogo Jesús Ibáñez identifica como niveles y perspectivas de *Investigación social de segundo orden*. Los niveles y perspectivas aquí referidos son: el tecnológico, el metodológico y el epistemológico, estos son los niveles y operan de manera vertical; y: la distributiva, la estructural y la dialéctica, estas son las perspectivas y operan horizontalmente. El primer nivel describe *cómo es que algo se hace*, el segundo pregunta *el por qué se hace así*, y el tercero pregunta *para qué y para quién se hace*; dicho puntualmente: “la pregunta metodológica tiene que ver con la extracción de información mediante la observación, la pregunta epistemológica tiene que ver con la inyección de *neguentropía*”⁵⁶, de forma laxa, se entiende por *neguentropía*, un mecanismo o dispositivo auto-

regulatorio capaz de ordenar-equilibrar-reducir la complejidad de un sistema para su subsistencia, esto se ampliará posteriormente.

En cuanto a las tres perspectivas (distributiva, estructural y dialéctica), cada una de ellas “pone el acento sobre cada uno de los tres niveles (tecnológico, metodológico y epistemológico): la distributiva sobre el tecnológico, la estructural sobre el metodológico, la dialéctica sobre el epistemológico”⁵⁷. Dónde, en el primer caso, se logra acceder al *nivel de los elementos*, el segundo desentraña *las estructuras significativas* y el tercero toca el nivel del *sistema de sentido*.

En los aspectos técnico-metodológicos se deben tomar en cuenta las siguientes consideraciones: 1) La perspectiva *distributiva* (nivel 1) emplea, como técnica más completa, la encuesta estadística, en esta, las informaciones se obtienen mediante juegos de lenguaje cerrado del tipo “pregunta/respuesta” (*input/output*), en esta dinámica de control las respuestas están contenidas en las preguntas. 2) La perspectiva *estructural* (nivel 2) tiene como técnica más completa el grupo de discusión y las informaciones se producen mediante juegos de lenguaje como la “conversación”, está es una dinámica abierta, pues quien pregunta puede ser cuestionado y el interlocutor (rol que se modifica de manera contingente) abre espacios para otros interlocutores. La conversación es un juego dialógico adecuado para sistemas organizacionalmente cerrados (autopoieticos) e

⁵⁵ Marcelo Arnold-Cathalifaud, “Lineamientos para un programa sociopoietico de investigación”.

⁵⁶ Jesús Ibáñez, “Investigación social de segundo orden”, en *Nuevos avances en la investigación social II*, coord. Jesús Ibáñez (Barcelona: Proyecto A Ediciones, 1989), 181-216.

⁵⁷ *Ibíd.*, 199

informacionalmente abiertos (altas cantidades de información, aumento de la complejidad)⁵⁸. Se sugiere que es necesario conjugar la regulación mediante dinámicas “estímulos/respuesta” con la desregulación que permite la “conversación”. 3) Finalmente, la perspectiva *dialéctica* (nivel 3) lleva a cabo la técnica del socio-análisis, donde las informaciones se construyen mediante juegos de lenguaje tipo “asamblea”, en ellos, no se extrae información solamente, también se introduce *neguentropía*; cabría añadir que además de las asambleas, dinámicas no-dirigidas como: i) el “juego”⁵⁹, en investigaciones generalmente llevadas a cabo en ambientes educativos; ii) “narrativas de vida”, como forma de acercarse a la experiencia vital de las personas; y iii) “ejercicios de investigación participativa”, que permiten reconocer las subjetividades desde una perspectiva *emic*⁶⁰; configuran una entrada de entropía

⁵⁸ Esto es, entender a las personas no como máquinas triviales, es decir, aquellas que al mismo *input* responde siempre el mismo *output* (alta predictibilidad), sino como máquinas no-triviales, ya que, responden al mismo *input* con *outputs* diferentes, esto las hace impredecibles y contingentes. Al respecto, Niklas Luhmann considera: “estos artefactos no triviales se orientan por los logros que han obtenido anteriormente y están constituidos por un eje de control que se mantiene constante y que decide qué debe ocurrir en el siguiente momento. Son máquinas recursivas y cada vez que operan cambian sus reglas de transformación” (2009, 107).

⁵⁹ Se piensa el “juego” como una forma de relación social carente de expectativas, ver en: Maturana & Verden-Zöler, 2011.

⁶⁰ Ver en: Aurora Gonzáles, *La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión* (Barcelona: Anthropos Editorial, 2009).

negativa por medio del involucramiento y la cooperación que amplían la reflexión en torno a lógicas e imaginarios colectivos, logrando construir socioanálisis que además de atender las complejidades de los fenómenos sociales, se construirán relaciones que permitan manejarse dentro del marco ético. En lo dialéctico entonces, se preponderará la sociabilidad sobre la estructura, logrando así romper con los esquemas teóricos y pensar desde la propia complejidad misma de los sistemas sociales-culturales, esto es, construir comunidad en términos democráticos tal como lo entiende Humberto Maturana: “un sistema de convivencia artificial generado conscientemente, que puede existir solamente a través de las acciones propositivas que le dan origen como una co-inspiración en una comunidad humana”⁶¹, todo ello, en un contexto que piense y observe al ‘otro’ como un ‘otro’ legítimo.

⁶¹ Humberto Maturana & Greda Verden-Zöler, *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano: desde el patriarcado a la democracia* (Buenos Aires: Granica, 2011), 98.

Ahora bien, si en los grupos de discusión (diálogos) hay un análisis sin acción (entender), en el socio-análisis, hay análisis seguidos de acción⁶², en otros términos, se pasa del acto de escuchar al acto de interpretar, a observar distinciones, y, por ende, reducir la complejidad. Esto se vuelve necesario si se entiende que, los sistemas sociales son contingentes, imprevisibles, complejos y con múltiples redes y conexiones, por lo que reducir su complejidad se vuelve clave para llegar a comprender procesos específicos de los sistemas. Lo anterior se simplifica de manera gráfica en el *Esquema 1*.

Con respecto al esquema anterior, se puntualiza que, los *elementos* son las actividades percibidas desde una observación directa, y es, con técnicas estadísticas y medios como las entrevistas dirigidas, que puede señalarse su tendencia y repetición. Por lo que refiere a las *estructuras de significación*, pueden conocerse a partir del reconocimiento de las subjetividades, donde “los actores y no el investigador [son] los privilegiados a la hora de expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir”⁶³, siendo



3 Esquema 1. Investigación social de segundo orden (elementos, estructuras y negumentropía), fuente: elaboración propia

⁶² Jesús Ibáñez, “Investigación social de segundo orden”.

⁶³ Rosana Guber, *La etnografía*, 19.

las estrategias de índole cualitativo las más eficaces, debido a que se construyen a partir de la sociabilidad. Estos dos niveles son los proveedores de la realimentación positiva⁶⁴ del observador-investigador, lo que implica aumento de complejidad cada que se da cuenta de un nuevo elemento o estructura. En relación con la *neguentropía*, esta se entiende como una formulación sofisticada (compleja y no natural) ajena a los dos niveles anteriores e incluida artificialmente a partir de la inyección de conceptos o definiciones (*feedback* negativo) seleccionados con base en los acontecimientos vivenciados en los dos primeros niveles (*feedback* positivo), los cuales, *gatillan* nuevas observaciones para construir una lectura/distinción particular (reducción de complejidad), la cual, debido a su flexibilidad, puede revisarse a sí

⁶⁴ Se entiende por *feedback* positivo al mecanismo de realimentación que produce el sistema (niveles 1, 2) y que estimula reacciones como la observación, pues sin eventos significativos derivados de los sistemas, el observador no podría tener interés alguno por observar. Son eventos como la danza o el rezo, así como sus múltiples significaciones, las que brindan información al observador-investigador, pero al mismo tiempo saturan su propio ejercicio cognitivo. De ahí que, el *feedback* negativo se vuelve un regulador de complejidad, estabilizándola por medio de conceptualizaciones que permiten distinguir a los actos escolares como ritualización, o bien como relación de poder, etcétera. Este proceso de *salida/saturación* y *estabilización/regulación* del sistema, debe entenderse como un mecanismo tipo *bucle*, donde la realimentación positiva ofrece complejidad —irritando al sistema observador— y la realimentación negativa —distinguiendo el operar singular de un evento— reducción de complejidad.

misma, para posteriormente, volver a constituirse como una distinción. Quizá, esto es a lo que se refería Heinz von Foerster al señalar que *la ciencia es el arte de hacer distinciones*.

Las estrategias de investigación aquí señaladas pueden “producirse por degradación (en sentido matemático, pérdida de dimensiones) del socioanálisis. Una conversación envuelve un plano de la enunciación (un contexto situacional —un grupo—) y un plano del enunciado (un contexto lingüístico —un discurso—). En el socioanálisis (juego del lenguaje tipo ‘asamblea’) juega todo el contexto situacional y el contexto lingüístico”⁶⁵. De aquí que, se considere a la etnografía como método que contiene estas articulaciones del lenguaje, permitiendo posicionarnos en el contexto situacional y lingüístico propio de las investigaciones de segundo orden.

Por tanto, la labor etnográfica puede entenderse como aquella que “reconoce los ‘marcos de interpretación’ de los cuales los actores clasifican el comportamiento y le atribuyen sentido, [comprendiendo] las estructuras conceptuales con que la gente actúa”⁶⁶, lo que se acopla con la observación de segundo orden como método que accede a los esquemas de realidad propios de una cultura en particular, a partir de las distinciones estabilizadas y ordenadas por el lenguaje⁶⁷. Por tal motivo, etnografía y observación de segundo orden

⁶⁵ Jesús Ibáñez, “Investigación social de segundo orden”, 181-216.

⁶⁶ Rosana Guber, *La etnografía*, 17, 18.

⁶⁷ Marcelo Arnold-Cathalifaud, “Recursos para la Investigación Sistemico/Constructivista”.

son, de forma análoga, una estrategia de comprensión de las dimensiones cotidianas, para así identificar las conexiones de sentido —dificiles de abordar bajo la lógica cuantitativa de estímulos/respuesta⁶⁸, por lo que el trabajo de campo se vuelve la situación metodológica central de la investigación.

Se sugiere que, para lograr investigaciones de segundo orden, se debe comprender a la etnografía como un procedimiento capaz de realizar observaciones de observaciones, desde procedimientos que partan de la observación/interpretación sistemática de las redes de distinciones con que se configuran las realidades socialmente experimentadas y vivenciadas⁶⁹, esto, está en sincronía con el análisis antropológico que pone énfasis en: “A) el interés por el conocimiento de la cotidianidad social; B) la recuperación de los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido; y C) [...] la dialéctica entre trabajo de campo y el trabajo conceptual”⁷⁰. Los puntos A, B y C expuestos aquí operan de manera concomitante con las tres perspectivas y los niveles desarrollados anteriormente, específicamente el punto A con el nivel tecnológico y la perspectiva distributiva (np1), el B con el nivel metodológico y la perspectiva estructural (np2), y el C con el nivel epistemo-

lógico y la perspectiva dialéctica (np3). Siguiendo la correlación A(np1), B(np2), C(np3) puede entenderse la afinidad entre la etnografía y la segunda cibernética, siendo el objetivo central, distinguir los criterios de distinción de los sistemas observadores, lo que en efecto es, comprender el marco de *sentido*, es decir, la cultura.

Conclusión

Sucintamente, el tipo de investigaciones aquí descritas centran su interés en el análisis en los sistemas sociales-culturales, lo que permite comprender dinámicas específicas del tipo: educativo, político, económico, religioso, etcétera. Esto se logra observando las distinciones de dichos sistemas, las construcciones de mundo propias de un ámbito cultural. Ello, obedece a una lógica no-lineal que permite reconocer la contingencia social, lo que implica vivenciar estrategias comunicativas que permitan reconocer los *elementos* propios de grupos humanos buscando entender su *marco significativo* y, complementariamente, reducir la complejidad configurando su *sistema de sentido*, lo que necesariamente implica un ordenamiento del propio observador-investigador; lo anterior, es una operación que arrastra una mancha ciega que podrá ser llenada por otro ejercicio de segundo/tercer orden, lo que de nuevo arrastrará otro punto ciego *ad infinitum*.

Emplear estas herramientas epistemológicas complementarias al método etnográfico y sus estrategias clásicas (y actuales) de investigación, si bien se aleja del ideal mecánico del conoci-

⁶⁸Marcelo Arnold-Cathalifaud, “Lineamientos para un programa sociopoético de investigación”.

⁶⁹*Ibid.*

⁷⁰Elena Libia, Achilli, *Investigación en antropología social* (Rosario: Laborde Editor, 2005), 18.

miento positivo, permite ganar, desde el conocimiento científico evolucionista⁷¹, en rigurosidad y sistematización en cuanto al tratamiento de problemas sociales debido a que estos, por su propia naturaleza, no pueden leerse bajo marcos reduccionistas que pretendan un análisis ontológico de la realidad, reflexionar y construir investigaciones de segundo orden es diseñar esquemas dinámicos adecuados que puedan adaptarse a temáticas que incluyan al factor humano, a sus interacciones, indeterminaciones, y a sus demás condiciones alejadas del equilibrio; de tal manera, todo sistema auto-organizado — piénsese colegios, familias, ciudades o grupos políticos— podrá ser tratado siguiendo la nomenclatura y medios aquí expuestos. En una sociedad caracterizada como del riesgo (crisis ecológicas, inseguridad laboral, migraciones, etc.), donde su impredecibilidad imposibilita generar respuestas deterministas, formulaciones que atiendan a la incertidumbre inherente del mundo actual (procesos estocásticos) resulta no sólo pertinente sino necesario. Por lo anterior, se entiende a las investigaciones sociales como formulaciones de *incompletitud*, como operaciones recursivas ajenas a lógicas causales, donde sus alcances están supeditados a explicaciones locales-temporales, esto, debido a la no-trivialidad de los procesos sociales-culturales.

⁷¹ Referente de ello son Popper y Lakatos por mencionar los principales. Ver en: Felipe Lescannellier, *Conocimiento y complejidad. Una perspectiva evolucionista* (Santiago: LOM ediciones, 2012)

Bibliografía

- Achilli, Elena Libia. *Investigación en antropología social*. Rosario: Laborde Editor, 2005.
- Arnold, Marcelo & Robles, Fernando. “Explorando Caminos Transilustrados más allá del Neopositivismo. Epistemologías para el Siglo XXI”. *Cinta de moebio*, no. 7 (2000), <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/07/arnold.htm> (Consultado el 25 de mayo de 2017).
- Arnold, Marcelo. “Introducción a las epistemologías sistémico constructivistas”. En *Ensayos sobre Socioautopoiesis y Epistemología Constructivista*, editado por Francisco Osorio, 7-15. Santiago: Ediciones MAD, 2004a.
- _____. “Recursos para la Investigación Sistémico/Constructivista”. En *Ensayos sobre Socioautopoiesis y Epistemología Constructivista*, editado por Francisco Osorio, 16-25. Santiago: Ediciones MAD, 2004b.
- _____. “Lineamientos para un programa sociopoietico de investigación”. En *Observando Sistemas. Nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann*, editado por Ignacio Farías, & José Ossandón, 219-240. Santiago: RIL editores, 2006.
- Arnold, Marcelo & Rodríguez, Darío. *Sociedad y teoría de sistemas. Elementos para la comprensión de la teoría de Niklas Luhmann*. Santiago: Editorial Universitaria, 2007.
- Auge, Marc. *El sentido de los otros: actualidad de la antropología*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Behncke, Rolf. “Al pie del árbol. Prefacio”. En *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*, por Humberto Maturana & Francisco Varela, IX-XXVIII. Buenos Aires: Lumen, 2003.
- Brunet, Ignasi & Morell, Antoni (2001). “Epistemología y cibernética”. *Papers 65*, Dipòsit Digital UBA (2001), <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n65/02102862n65p31.pdf> (Consultado el 8 de junio 2018).
- Capra, Fritjof. *El punto crucial*. Buenos Aires: Troquel, 1992.
- Dallera, Osvaldo. *La sociedad como sistema de comunicación. La teoría sociológica de Niklas Luhmann*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2012.
- Díaz de Rada, Ángel. *Cultura, antropología y otras tonterías*. Ciudad de México: Trotta, 2010.
- Morin, Edgar. “Cultura y Conocimiento”, en *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, comps. Paul Watzlawick & Peter Krieg, 73-81. Barcelona: Gedisa, 1994.
- Ferrándiz, Francisco. *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthropos, 2011.

- Geertz, Clifford. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós, 1994.
- _____. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- Guber, Rosana. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- Ibáñez, Jesús. “Investigación social de segundo orden”, coord. Jesús Ibáñez Nuevos avances en la investigación social II, 181-216. Barcelona: Proyecto A Ediciones, 1989.
- Luhmann, Niklas. *Complejidad y modernidad*. Madrid: Trotta, 1998.
- _____. *Introducción a la teoría de sistemas: Lecciones Publicadas Por Javier Torres Nafarrate*. Ciudad México: Iberoamericana, 2009.
- Martínez, Miguel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual Teórico-Práctico*. Ciudad de México: Trillas, 2013.
- Malinowski, Bronisław. *Una teoría científica de la cultura*. Madrid: Editorial SARPE, 1984.
- Maturana, Humberto. *La realidad: ¿objetiva o construida? I Fundamentos biológicos de la realidad*. Ciudad de México: Anthropos, 2009.
- Maturana, Humberto & Varela, Francisco. *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago: Universitaria & Lumen, 2003.
- Humberto Maturana & Greda Verden-Zöler. *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano: desde el patriarcado a la democracia*. Buenos Aires: Gráfica, 2011
- Milone, Raúl. “Lebenswelt husserliana y concepción semántica de las teorías”. Ideas y valores, no. 135 (2007): 89-99.
- Najmanovich, Denise & Lucano, Mariano. *Epistemología: Pensamiento científico, conocimiento del conocimiento*. Buenos Aires: Era Naciente, 2012.
- Poblete, Sebastián. “La descripción etnográfica. De la representación a la ficción”. Cinta de moebio, no. 6 (1999).
<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26426/27719>
(Consultado el 19 de mayo de 2017)
- Pérez-Taylor, Rafael (coord.). *Antropología y Complejidad*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- Pintos, Juan Luis. “Sentido y posibilidad”. En “Teoría y Práctica”, editado por Fernando Álvarez & Jesús Ibáñez, 153-165. Madrid: Editorial Endymion, 1997.
- Prigogine, Ilya. *El fin de las certidumbres*. Santiago: Andrés Bello, 1996.
- Quepons, Ignacio “El problema de la cultura como tarea de la fenomenología trascendental”. Ethos educativo, no. 45 (2009): 9-21
- Schützeichel, Rainer. *Teorías sociológicas de la comunicación*. Ciudad de México: Iberoamericana, 2015.

- von Bertalanffy, Ludwig. Teoría General de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones. Ciudad de México: Fondo de cultura económica, 2006.
- von Foerster, Heinz. Las semillas de la cibernética. Barcelona: Gedisa, 1991.
- Wallerstein, Immanuel. “El fin de las certidumbres y los intelectuales comprometidos”. Uruguay de las ideas (1999), http://www.uruguaypiensa.org.uy/noticia_78_1.html (Consultado el 11 de junio de 2016)

Desvelando la voz y palabra escrita de las mujeres en Cartagena: Un análisis desde opiniones y denuncias en periódicos urbanos de la ciudad (1940-1950)*

Revealing the voice and written word of women in Cartagena: An analysis based on opinions and denunciations in urban newspapers in the city (1940-1950)

“Recibido el 16 de octubre del 2018, aceptado el 28 de noviembre del 2019”

Raúl Cera Ochoa **

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la irrupción de las mujeres en Cartagena por medio de la escritura de opiniones y denuncias en los periódicos urbanos *El Fígaro* y *El Universal* que circularon en la ciudad, desde 1940 hasta 1950. A partir de las publicaciones seleccionadas se identifican los discursos que reforzaban los papeles y/o valores tradicionales de estas actoras sociales como madres, hijas o esposas; también los que demandaban la lucha de derechos laborales, educativos y participación política; resultado de las incidencias que tuvo el movimiento feminista en los países de Occidente. Las fuentes primarias revisadas son textos de la prensa

* De acuerdo con la tipología de textos estipulada por Colciencias, el siguiente es un artículo corto: documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales. Hace parte del proyecto de grado para optar al título de magister titulado *Prácticas de sociabilidad y organización política en Cartagena: representaciones en la prensa de las mujeres en los barrios populares de la ciudad, desde 1948 hasta 1954*; ejecutado entre 2016 hasta 2017 gracias a fondos de la Universidad Andina Simón Bolívar.

** Historiador por la Universidad de Cartagena, Colombia. Magister en Estudios de la Cultura. Mención Género y Cultura por la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador).

comercial localizada en el Archivo Histórico de Cartagena y el archivo del periódico El Universal.

Palabras clave: historia, mujeres, prensa, Cartagena, feminismo (Thesaurus).

Abstract

This article reflects on the irruption of women in Cartagena through the writing of opinions and denunciations in the urban newspapers El Fígaro and El Universal that circulated in the city, from 1940 to 1950. From the selected publications, the discourses are identified that reinforced the traditional roles and / or values of these social actors as mothers, daughters or wives; also those that demanded the fight of labor rights, education and political participation; result of the incidences that the feminist movement had in the countries of the West. The primary sources reviewed are texts of the commercial press located in the Historical Archive of Cartagena and the newspaper El Universal.

Keywords: history, women, press, Cartagena, feminism (Thesaurus).

Introducción

Hace pocas décadas, reconstruir y escribir sobre lo que hoy conocemos como la historia de las mujeres, se presentaban como actividades desafiadas por verdaderas dificultades. La presencia de estas actoras sociales estuvo tachada, sus huellas borradas y sus archivos destruidos¹. No obstante, esta historia, que todavía tenemos como asignatura pendiente se comenzó a resolver con las investigaciones de

Georges Duby y Michelle Perrot,² quienes a partir de extensos análisis abordan —en la larga duración— la relación y los cambios suscitados entre los espacios, estructuras y los individuos de la Europa medieval³. De esta

² Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres, del Renacimiento a la Edad Moderna* (Madrid: Taurus, 1993).

³ Cabe destacar que varios años antes, en 1988, dos historiadoras norteamericanas, Bonnie S. Anderson profesora del Colegio de Brooklyn y Judith P. Zinsser de la Escuela Internacional de Naciones Unidas escribieron *Historia de las mujeres, una historia propia*, que pasó a convertirse en un referente para el movimiento feminista en la reconstrucción de la historia.

¹ Michelle Perrot, *Mi historia de las mujeres*, (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009), 54.

manera, se descubre una historia oculta y silenciada durante siglos.

En el caso colombiano, el panorama fue bastante sombrío hasta los años sesenta y setenta del siglo pasado; ya que a los análisis económicos, sociales, demográficos y políticos, aun cuando no se contrapusieran a las preocupaciones que desde diferentes ámbitos, unos privados y otros institucionales, cuestionaban sobre la otra mitad de los hechos, del mundo, de la vida; seguían evitando la inclusión de nuevos enfoques y sujetos que habían estado presentes en los procesos históricos nacionales, regionales y locales. No obstante, la influencia y auge en nuestro país de corrientes internacionales, permitió integrar nuevas historias, que pasaron a completar, en profundidad y extensión el conocimiento de los hombres y mujeres que han desplegado individual o colectivamente sus vidas en determinados tiempo y lugares, como bien diría el historiador Bernardo Tovar⁴. El tiempo que se puede referir a un periodo particular durante el cual esos sujetos históricos realizan acciones y desarrollan estrategias para su “inexistente” participación. Por su lado, los lugares

⁴ Bernardo Tovar, “La historiografía colonial”, en *La Historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1994).

se refieren al espacio, a las comunidades donde los mismos desarrollan actividades que les permite ocupar el ámbito público y ejercer derechos como la educación y la cultura, pero sobre todo donde desarrollan su vida y gestionan relaciones con otros sujetos.

Es así como las reflexiones históricas que comenzaron a producirse alrededor de las mujeres articularon ejes temáticos como la familia, el matrimonio, la sexualidad o las formas de sociabilidad y sensibilidad, por mencionar algunos ejemplos. Por otro lado, la lucha y participación activa en periodos como la Colonia, en la Independencia, y en la vida republicana, hasta llegar a postrimerías del siglo XX, se fue desvelando gracias a pensamientos que las colocaron como un grupo heterogéneo, plural, con diferencias; sobre el que inciden las desigualdades sociales, las diferencias de edad, los niveles educativos y culturales. Además, fueron sacadas del espacio doméstico, hecho que había minimizado su presencia en la historia.

Si bien desde la institución de la monarquía española en los territorios del “Nuevo Mundo”, se va a forjar un ideal que encuadró a las mujeres en el esquema tradicional como esposas sumisas y madres perfectas, dedicándose únicamente a las tareas del ámbito doméstico, reforzándose en el ejercicio de virtudes en la familia o la iglesia; se

han encontrado rasgos de movilización e intervención de las mujeres, gracias a la incorporación del género como categoría de análisis. Este hecho cuestionará la imperturbable distinción de las tareas propias de este ámbito doméstico o privado frente a otras en el espacio público. En este sentido, las mujeres de sectores populares y su participación en distintos escenarios de sociabilidad como las chicherías, en donde se expresaba el inconformismo por los abusos tributarios de las autoridades virreinales, constituyen un buen ejemplo⁵.

La historia de las mujeres, que está dada por una perspectiva de género, ha permitido realizar descripciones y análisis de las agentes en relación con el movimiento feminista que nace en Europa durante el siglo XVIII; donde por primera vez se cuestionaron las ideas de igualdad, libertad y fraternidad de la conocida Revolución Francesa. El movimiento, posteriormente tiene un resurgimiento durante el siglo XIX en Norteamérica, cuando las mujeres percibieron su propia realidad: la esclavitud,⁶ luego se extendió a varios países de Occidente, entre los que va a figurar

⁵ María Himelda Ramírez, *Las mujeres y la sociedad colonial de Santa fe de Bogotá 1750-1810* (Bogotá. Instituto Colombiano de Antropología e Historia-ICANH, 2000), 4-5.

⁶ Nuria Varela, *Feminismo para principiantes* (Barcelona: Ediciones B., 2005), 44.

Colombia.⁷ Finalmente, suscitó ideas que reclamaron el reconocimiento de derechos para ellas, como la entrada a la universidad, mejorar su cultura, adquirir títulos y ejercer profesiones, al igual que los hombres; a manejar sus bienes y ejercer derechos políticos como cualquier ciudadano que ha de ejercer autoridades para tener responsabilidad en la cosa pública.

En nuestro país con los trabajos desde la historia de las mujeres y que emplean una perspectiva de género, en diálogo con el pensamiento feminista en los centros académicos de América Latina, Europa y Norteamérica, se buscó resolver el problema de la invisibilidad y plantear la utilidad de un enfoque relacional que remite a la comparación de los símbolos culturales, y las relaciones de poder establecidas entre hombres y mujeres. María Himelda Ramírez (2000), Pablo Rodríguez (1998), Guiomar Dueñas (1997), Indira Morales (2002), Mario Diego Romero

⁷ El país latinoamericano con más organización feminista en las primeras décadas del siglo XX fue Argentina. En Perú el proceso de industrialización permitió el ingreso de la mujer al trabajo productivo asalariado, incorporándose así a la lucha política y sindical. Y en México durante el movimiento revolucionario de 1910 incorporó a las mujeres realizando actividades militares, y difundiendo ideas revolucionarias; citado por Gloria Bonilla, "La lucha de las mujeres en América Latina: feminismo, ciudadanía y derechos". *Palobra* n.º 8 (2007).

(2002) y Jaime Borja (2003)⁸ son algunos de los historiadores más recientes que narran la vida de estas agentes y ponen de relieve además las diferencias que existen entre ellas mismas.

Con esta mirada las mujeres no solo van a figurar como madres, hijas, esposas, monjas, viudas, beatas; pues no tenían otra opción que servir resignadamente a los hombres de su casa, sino como protagonistas en los conflictos ya sea como soldadoras, cocineras, lavanderas, mensajeras, amantes, novias, madres o esposas de los soldados. También mujeres que ayudaron ofreciendo vivienda a las tropas en sus casas, alimentando al ejército, dándoles ropa y dinero, y enviando a sus hijos a luchar; como sucedió durante la independencia y posteriormente en la vida republicana, en el siglo XIX.⁹

Las iniciativas, formas de expresión y movilización de las mujeres como las huelgas obreras, la fundación de revis-

tas en donde escriben poesías y cuentos; la participación en congresos y su organización para el lograr el derecho al voto en 1954, constituyen buena parte de la labor historiográfica en los últimos años.

Inscritos en esta historia y en la perspectiva de la ciencia social histórica, enmarcada en la historia social con un interés particular en utilizar reflexiones propias de la historia vista *desde abajo* que pone en evidencia métodos propios de la investigación social encaminados a explorar un conjunto de fuentes históricas, que entretengan acontecimientos y discursos que muestran parte de la historia de los contextos locales y regionales de Colombia y en esta dinámica, conectan con los sujetos de estudio; el siguiente artículo reflexiona sobre el ejercicio escritural de las mujeres en la prensa de 1940 hasta 1950. A partir de las opiniones y denuncias que circularon en los periódicos urbanos de Cartagena, como *El Fígaro* y *El Universal* se identifican los discursos que reforzaban los papeles y/o valores tradicionales de las mujeres como madres, hijas o esposas; así como los que toman conciencia frente a las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres buscando organizarse para acabar con ellas y para cambiar la realidad.

⁸ En los centros académicos de estas regiones se formularon preguntas acerca de las condiciones de las mujeres y las causas de su subordinación. Desde Latinoamérica, en especial los países del Cono Sur, respondieron a los avances del movimiento de las mujeres en contra de las dictaduras y en otros surgieron por iniciativas de grupos feministas.

⁹ Evelyn Cherpach, “La participación de las mujeres en el movimiento de independencia de la Gran Colombia 1780-1930”, en *Las mujeres latinoamericanas*, compilado por Asunción Lavrin (México: Fondo de Cultura Económica, 1985), 253.

Las mujeres y la palabra escrita en la historiografía colombiana

La situación que vivieron las mujeres durante el siglo XIX hasta mediados del XX se puede equiparar, quizás, con el proceso que tras el año de 1810 derivó en la independencia de muchas de las antiguas colonias españolas del continente.¹⁰ Así como muchos de estos territorios dependían de la monarquía en España y a los hombres conocidos como criollos se le negaron privilegios, por el simple hecho de haber nacido en los territorios conquistados; a las mujeres, aun cuando fueron alimentadoras y providentes, e indispensables para atender a los enfermos, muestra de una fuerza viva dentro de la sociedad colonial,¹¹ se les relegó a los ideales cristianos de humildad, obediencia y abnegación.

¹⁰ El virreinato de Nueva Granada se dividió en Colombia, Ecuador y Venezuela. Las regiones bajo el virreinato del Río de la Plata en Argentina, Uruguay y Paraguay. Perú se fraccionó y surgió Bolivia, por su lado, y la confederación de Centro América se dividió en Nicaragua, Costa Rica, el Salvador, Guatemala y Honduras. Y aunque a simple vista existirán unas circunstancias que los distinguirán, ya que se enfrentan al hecho de tener que establecer una organización política firme en sus nuevos territorios; se encuentran situados por un pasado en común, el estado colonial.

¹¹ Ramírez, *Las mujeres y la sociedad colonial*, 21.

Además de depender del género masculino se les atribuyó una supuesta inferioridad. En este sentido, sus cuerpos pasaban a ser objetos del hombre, sin derechos, sin oportunidades de participación política, sin posibilidades de ser individualizadas; copias idénticas, como objetos de placer, como adornos y sin posibilidades de educarse.

Esta metáfora, si es que así la podemos ver, también se encuentra en las estrategias que líderes independentistas forjaron para lograr la independencia absoluta de la metrópoli. Entre estos se encuentra Simón Bolívar y su famoso documento conocido como *La Carta de Jamaica* (en 1815). Corresponde a una justificación de esa independencia, un reclamo a los países europeos a reconocerla y un testimonio del pensamiento político de su autor; pensamiento que tendría profundo impacto en las futuras repúblicas latinoamericanas.

Como Bolívar y otros hombres que participaron tanto en las luchas libertarias en América del Sur, como en los procesos de integración; las mujeres también emprendieron estrategias para dejar escuchar sus voces y lo hicieron desde la palabra escrita. Esta situación les permitió irrumpir casi violentamente en los espacios que antes eran reservados para la opinión masculina.

Ahora bien, el papel de las mujeres en el mundo de las letras, ha sido posible rastrearlo gracias a reflexiones que

establecen una relación directa entre la precaria condición y la carencia de educación, aumentada por las restricciones basadas en el género.¹² Ya sea creando revistas o publicando en ellas, podemos desvelar en ellas, un mecanismo que emplearon varios grupos de mujeres para participar en el espacio público.¹³ Estas publicaciones periódicas permiten la reconstrucción, aunque no total, de las imágenes y representaciones de las mujeres en contextos determinados.

Para el caso mexicano cabe destacar, en 1870, el caso del periódico *Siempre Viva*, hacia 1883 *El Álbum de la mujer*. En esa misma década se crea *Violetas del Anáhuac*, *Vésper* y *Amigas del pueblo e hijas de Cuauhtémoc*, todas fundadas por mujeres. No obstante, en 1830 ya se había publicado *La Argentina*, primer periódico de mujeres de América Latina, le siguió *El Seminario de las Señoritas Mexicanas* en

1836 y en 1852, *O Jornal das Senhoras*.¹⁴

La palabra escrita de las mujeres se encuentra en investigaciones como la llevada por la historiadora Patricia Londoño sobre la vida diaria de las mujeres colombianas de 1830 hasta 1930,¹⁵ quien nos presenta una interesante síntesis de las publicaciones periódicas femeninas que aparecieron en el país desde el último cuarto del siglo XIX. De acuerdo con la autora, una primera tanda fue editada por varones, tuvo un carácter literario muy marcado y pretendía entretener y hacer “más culto” al sexo femenino. Un segundo grupo que surgió entre 1870 y 1910, a pesar de que conserva el interés por la literatura da mayor cabida a asuntos relacionados con la mujer. Pero ya entre los editores figura una mujer y parte de los artículos fueron escritos por mujeres.

Soledad Acosta de Samper (1833-1913) es el caso más representativo, pues figura como una de las excepcionales mujeres que desde la segunda mitad del siglo XIX, mostraron su interés por la escritura, ya que fundó y

¹² Gloria Bonilla, Carlos Castrillón Mario y Raúl Cera. “Mujeres y escritura en Lumbre, revista de cultura femenina y divulgación turística en Cartagena 1949-1954”, *Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, n.º. 29, (2016), 88.

¹³ Gloria Bonilla, *Las mujeres en la prensa de Cartagena de Indias 1900-1930* (Cartagena: Editorial Universitaria, 2011).

¹⁴ Patricia Galeana, “La lucha de las mujeres latinoamericanas, democracia y derechos humanos”, *Latinoamérica* n.º 38, (2004): 207-216.

¹⁵ Patricia Londoño, “Las publicaciones periódicas dirigidas a la mujer en Colombia 1858-1930”. *Boletín Cultural y Bibliográfico* Vol. 27. (1990).

actuó como directora del periódico *La Mujer*, que circuló de 1878 hasta 1881. Además de *La familia. Lecturas para el hogar*, en 1884; *El domingo de la familia cristiana* de 1884 hasta 1890, y *Lecturas para el hogar*, que solo duró un año, 1905 hasta 1906.

Patricia Londoño menciona que de 1910 a 1930 circularon una serie de periódicos y revistas femeninas, entre los que se encuentran unos que trataron de abrirle paso a la “mujer moderna” y otros que, ante los aires de cambio que trajo consigo el siglo XX, se dedicaron a reforzar los papeles y valores tradicionales, en especial fomentando la religiosidad de la mujer.¹⁶

Varios años después, Jana Marie Dejong publicará en 1995 *Mujeres en la literatura del siglo XIX*, en el que hoy por hoy sigue siendo uno de los trabajos más visibles y significativos en el país, *Las mujeres en la historia de Colombia* compilada por Magdala Velásquez. Un ensayo que describe el caso de mujeres de la élite que sobresalieron en el mundo literario, pero de las cuales se desconoce su verdadera identidad, a causa de los seudónimos que utilizaron. En el mismo trabajo, Mercedes Jaramillo y Betty Osorio escriben sobre las escritoras del siglo

XX, y explican que el ejercicio de escribir era “un oficio aislado y se contrastaba con el de sus compatriotas, quienes formaban grupos poéticos reunidos por intereses estéticos e ideológicos que se dieron a conocer a través de publicaciones donde revelaban su cosmovisión, como por ejemplo: la generación del Centenario, los Panidas, los Piedracielistas, los Cuadernicolas”.¹⁷

Es así como en las primeras décadas del siglo XX algunas mujeres ilustradas e inclusive de sectores medios, comenzaron a reflexionar sobre los diferentes papeles culturales asignados a las mujeres y a los hombres y de los conflictos que aparecían cuando se incursionaba en el dominio del “otro”. En otras palabras, se abre un espacio, el del periodismo. Donde las mujeres publicaron sus ensayos, poemas, novelas, y sus opiniones como intelectuales. Lo ejercieron como ocupación y desde allí lanzaron su diatriba contra la sociedad patriarcal que las disminuía y no creía en ellas.¹⁸

Aquí jugará un papel fundamental la teoría feminista, que en palabras de Celia Amorós racionaliza la visión

¹⁶ Londoño, “Las publicaciones periódicas”, 19-21.

¹⁷ Mercedes Jaramillo y Betty Osorio, “Escritoras del siglo XX” en *Las mujeres en la historia de Colombia*, dirección de Magdala Velásquez (Bogotá: Editorial Norma), 158-211.

¹⁸ Bonilla, *Las mujeres en la prensa*, 56-57.

establecida de la realidad. Para el caso que nos ocupa, se plasman los efectos reflexivos de la lucha de las mujeres por su liberación. Esta teoría tiene una tradición de tres siglos. No es un pensamiento lineal ni homogéneo, lo que está en consonancia con la complejidad y variedad de estas luchas, cuyas dinámicas son diferentes de acuerdo con la especificidad de los grupos de mujeres que las protagonizan y de sus contextos históricos.¹⁹

La investigación ejecutada durante el año 2011 por la historiadora Sandra Pinzón, sobre las escritoras de prensa durante los años cuarenta, nos permite ilustrar mucho mejor dicho panorama. En ella se discute sobre las nuevas tendencias que en el país abogaban por una buena educación e igualdad de oportunidades para las mujeres. Situación que llevó a otro tipo de escritura en revistas que fundaron ellas mismas tales como *Letras y Encajes* (1926-1956), *Agitación Femenina* (1944-1948) y *La Verdad* (1955).²⁰ Espacios que en alianza con grupos familiares, la militancia pública y el cabildeo en las altas tribunas del Congreso, exigían

derechos, entre ellos a la propiedad, a la educación (en la universidad) y al sufragio.

Ahora bien, para acercarnos al contexto que nos ocupa, la investigadora Giobanna Buenahora ha reconstruido las visiones e imaginarios que se crearon de las mujeres, específicamente las de la élite o del “bello sexo” en la Cartagena del siglo XIX, a partir de publicaciones periódicas. La autora en mención registra notas del primer periódico dirigido a las mujeres en Cartagena, *La Primavera* y de *La Camelia*, que al parecer se imprimió en la ciudad ante la inminencia de la Guerra de los Mil Días.²¹

Finalmente, cabe destacar que gracias a los intereses de jóvenes historiadores en la ciudad de Cartagena, también se ha desvelado buena parte de este ejercicio escritural en el siglo XX. Bajo una propuesta de investigación que articuló las variables de género, participación política y ciudadanía;²² se han producido trabajos como “Territorios Prohibidos”. Las mujeres en el

¹⁹ Celia Amorós y Ana de Miguel, *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización* (Madrid: Minerva Ediciones, 2008), 26-29.

²⁰ Sandra Pinzón, “Escritoras de prensa durante los años cuarenta ¿un despertar que quedó oculto?” (Tesis maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2011).

²¹ Giobanna Buenahora, “Las publicaciones dirigidas al bello sexo y la educación femenina en Cartagena, 1871-1893” (Tesis de pregrado, Universidad de Cartagena, 2001).

²² El proyecto se tituló *Tiempo de las mujeres: Género, ciudadanía y cambio social. Cartagena, 1950-1960*. Grupo de investigación Estudios de Familias, Masculinidades y Femenidades, Universidad de Cartagena, 2012.

camino hacia la vida política, Cartagena durante la primera mitad del siglo XX y “De lo oculto que se les permite y de la visibilidad que se les niega: las mujeres en las letras y artes de Cartagena de Indias (1940-1949)”, que analizan, pero sobre todo visibilizan a las mujeres que escribieron en la prensa de esta ciudad a partir del liderazgo o la dirección en instituciones femeninas, desde las primeras décadas del siglo XX como el Gremio Obrero Femenino, la Junta Cívica Femenina y la Sociedad de Amor a Cartagena.²³

Opiniones y denuncias de mujeres en periódicos urbanos de Cartagena: el caso de la Página de la Junta Cívica Femenina (1944-1954)

A partir del conjunto de publicaciones que ilustramos en el título anterior, las mujeres se mostraron capaces e interesadas en escribir sobre los temas de la época como eran la patria, la familia, la religión, el amor, y el matrimonio; a través de una variedad de géneros literarios que incluyen la novela, el cuento, la poesía, el ensayo e inclusive el teatro. Empero, también por medio de opiniones y denuncias

²³ Gloria Bonilla *et al.*, “Territorios Prohibidos”. Las mujeres en el camino hacia la vida política, Cartagena durante la primera mitad del siglo XX”, *Palabra* n.º 12, (2012).

que si bien podían fomentar o reforzar los papeles y valores tradicionales de las mujeres como madres o esposas; por el contrario, demandaban una lucha por los derechos sociales, laborales, educativos o su participación política. Las denuncias en particular, habían sido un camino desde los inicios del siglo XX, para que ellas se vincularan a actividades sociales, logrando así cierto protagonismo en sus ciudades.²⁴

Para el caso de Cartagena, entre 1890 y mediados del siglo XX, se producen grandes transformaciones: la arquitectura colonial cede paso a nueva infraestructura, casas inspiradas en modelos europeos y un estilo fuera de la plaza mayor; la población vive un acelerado incremento, producto del aumento en la esperanza de vida y la reducción de la mortalidad, principalmente infantil y una nueva tendencia en la tasa de fecundidad de las mujeres (cantidad media de nacimientos por mujer en etapa de fertilidad), por las mejoras en salud y alimentación que aumentaron a la vez la tasa de natalidad²⁵; y la aparición de barrios que por

²⁴ Raúl Cera, “Mujeres frente a la incidencia de la pobreza e insalubridad pública en Cartagena (Colombia), 1915-1928”, *Historiolo* n.º 15, (2016).

²⁵ La transición demográfica se compone de tres fases: 1. Alta tasa de natalidad y alta tasa de mortalidad, por lo que se presenta un bajo crecimiento poblacional. 2. Se mantiene la alta

un lado, albergaron edificios de forma planificada de las élites; por otro, a los sectores populares: artesanos, obreros, inmigrantes, a las mujeres y en general a toda la población con menos recursos (no siempre) como respuesta a la ausencia de viviendas adecuadas y a bajo costo para este sector.

A estas dinámicas se sumó el aluvión migratorio que se intensificó en la ciudad con la denominada violencia política. Cartagena, como una de las principales capitales colombianas, recibió migrantes por el despojo de tierras y bienes en los campos, la apropiación de cosechas, el incendio de casas y trapiches, la destrucción de sementeras y los desplazamientos masivos de campesinos hacia otras zonas de su misma filiación partidista, es decir, liberales o conservadores.²⁶ De esta manera, se inició la invasión, conformación y poblamiento de desplazados de los departamentos de Córdoba, Sucre y Antioquia hacia terrenos baldíos como San Francisco, Nuevo Porvenir, República de Venezuela, Chile y los Cerros para

natalidad, mientras que la mortalidad comienza a descender. El crecimiento poblacional es alto y esta etapa se conoce como de explosión demográfica. 3. La tasa de natalidad desciende y coincide con una tasa de mortalidad baja y con poco cambio. El crecimiento poblacional es bajo.

²⁶ Donny Meertens, *Ensayos sobre tierra, violencia y género* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia), 2000.

no pagar arriendo o conseguirlos a un menor precio y reconstruir nuevos lugares de habitación.

En medio de estas vicisitudes los problemas como la miseria y la inseguridad se hicieron evidentes; la falta de vivienda, el desaseo y la insuficiencia de los servicios públicos más elementales como la electricidad y el agua potable se convirtieron en un problema social y político. Así, por medio de la palabra y el lenguaje las mujeres expresaron y vincularon en la prensa de la ciudad opiniones sobre varias dimensiones de sus vidas.

Por ejemplo, en las mujeres pertenecientes a los sectores populares de Cartagena esas dimensiones radicaban en la experiencia de llegar a los terrenos (producto de la violencia o migración intraurbana), la construcción de sus lugares de habitación, los nuevos contenidos y significados que le dan la ciudad, los problemas que afrontan cerca de sus viviendas y la relación que más adelante desarrollan con otras mujeres y hombres, fueran del mismo barrio o no. El 27 de agosto de 1948, por ejemplo, apareció un memorial aludiendo sobre las necesidades del barrio el Bosque:

Vecinas del barrio del Bosque, el sector de Cartagena que más rápidamente está progresando, se han organizado en Junta de Mejoras para

conseguir del Honorable Consejo, la Alcaldía, las Empresas Públicas Municipales y la Compañía Telefónica, el mejoramiento de los servicios públicos de esa zona.

El estado de las calles de este barrio es algo verdaderamente lastimoso quedando solamente la carretera en regular estado, pues a esa vía es a la única que se le pasa la cuchilla y después la riegan con algo de asfalto, ya que es la arteria que conduce al aeropuerto de la AVIANCA y a la estación de petróleo de Mamonal, pero resulta que cada vez que le pasa la cuchilla, la carretera va bajando de nivel y llegará el día en que para entrar a las casas será necesario usar escaleras.²⁷

En esta cita antes de los señalamientos por el estado lastimoso del barrio, se trae a colación la organización de las mujeres, y se traduce en una forma para aumentar la participación en las distintas esferas de su vida cotidiana, pero sobre todo, desarrollar nuevas relaciones con las autoridades locales como el Alcalde, el Consejo y empresas que ofrecen los servicios públicos domiciliarios.

Un año después, hacia 1949, aparecerá por parte de doña Amparo Román de Vélez, mujer perteneciente a la élite cultural femenina de Cartagena una colaboración para la revista *Lumbre*.

²⁷ Archivo Histórico de Cartagena (en adelante AHC). “Las necesidades del barrio del Bosque”, *El Universal*, Cartagena 27 de agosto de 1948.

Esta última fundada y dirigida por María Guerrero Palacio. Se trata de un texto que describe el nacimiento y el desarrollo de la “Junta Cívica Femenina” (imagen 1), un grupo constituido por mujeres vinculadas por lazos familiares a los sectores dominantes de la ciudad y cuyas acciones propendían por los problemas que aquejaban a sus habitantes. Desde aquellos en relación con el acueducto y la higiene, hasta los fenómenos más complejos como el de la mortalidad infantil.

Este grupo, bajo la dirección de la señora Josefina Tono de Covo se encargó de participar en la construcción, mejoramiento y mantenimiento de algunos lugares en Cartagena. A partir del año de 1944, hasta inicios de los años 80, publicaron con una periodicidad semanal, a veces quincenal, un sinnúmero de secciones y opiniones en los periódicos *El Fígaro* y *El Universal*; ambos de orientación liberal. El primero, circuló en la ciudad desde 1926 hasta 1948 bajo la dirección de don Lázaro Espinosa; ese mismo año apareció *El Universal* de manos de Domingo López Escauriza y Eduardo Ferrer que sigue estando vigente.

En *El Fígaro*, la sección llevó por nombre “Rincón o Página de la Junta Cívica Femenina”. Un espacio escritural que les sirvió como medio y les colaboró para difundir un pensamiento político. En ellas, además, predomina-

ron foros de discusión frente a sus aspiraciones políticas y ciudadanas que buscaban un mejor desarrollo para la ciudad.

Varias de las columnas de la “Junta Cívica Femenina” se manifestaron en intervenciones públicas por medio de denuncias. Por ejemplo, encontramos para el año de 1944 la siguiente publicación:

¿Por qué? –Pregunta hoy la benemérita Junta– ¿se ha dejado libre la hierba del parqueadero de nuestro simpático teatro almirante Padilla? ¿El incomparable Pinzón no teme acaso que de pronto irruman las víboras y hasta cuadrúpedos temibles con peligro para la vida de los espectadores?²⁸

Más adelante alude:

¿Por qué no se ilumina la Cruz de la Popa, que tan importante servicio presta a los navegantes, siendo al mismo tiempo un ornato para la ciudad? ¿Por qué se permite fijar carteles y avisos en las murallas? ¿Por qué estando incluido en el presupuesto, no se le pagan a la Junta Cívica Femenina los mil pesos, que votó la Asamblea Departamental pa-

ra el arreglo del parque Fernández de Madrid?²⁹

Estos textos, se pueden enmarcar en la segunda línea discursiva que aludimos a inicios del documento, en tanto no se ve al feminismo solamente como expresiones y movilizaciones que se concretan en luchas por entrar a la universidad, por mejorar su cultura o adquirir títulos y profesiones. Sino en cambio por la consecución de recursos y de gestionar nuevas formas de relación entre ellas mismas y con los hombres, ya sea porque comparten intereses o porque pueden fundar espacios que permiten debatir o cuestionar nuevas ideas, de crear y seguir reglas o simplemente de querer hacerse visibles.

Ya en la década de 1950, se cumplieron diez años de labores de este grupo. Un periodo que va a coincidir con el otorgamiento de un derecho que por años se les venía negando, el derecho a votar y a ser ciudadanas. No obstante, las mujeres en Colombia habían iniciado una lucha para que se les reconocieran derechos: la libre disposición de sus bienes que se logró en 1932, el derecho a la educación superior en 1933 y el acceso a desempeñarse en cargos públicos en 1936.

²⁸ AHC. “Rincón de la Junta Cívica Femenina”. *El Figaro*, Cartagena 02 de octubre de 1944.

²⁹ AHC. “Denuncia a cargo de Josefina Tono de Covo”. *El Figaro*, Cartagena lunes 02 de octubre de 1944.

Por otro lado, en *El Universal*, el jueves 14 de febrero de 1945, la Junta Cívica Femenina se pronunció con la siguiente opinión:

Porque Colombia es de los pocos países del mundo donde no se le ha permitido a la mujer su justa ascensión en la escala intelectual, existen todavía personas de comprensión angosta y alcances enanos que trabajan intensamente con la sesgada mira de sostener la negación absoluta de todo cuanto atañe a la exacta valorización de la mujer. Labor ésta propia de seres inferiores y tal vez temerosos de que la capacidad femenina venga algún día a desalojarlos de sus atrincheradas posiciones y a nivelarse holgadamente, y con decoro, a los hombres que sí, posen un sitio, acreedor al respeto, en los órdenes superiores de la vida.³⁰

En este sentido, el espacio cívico que logró este grupo de mujeres, se constituyó como mecanismo para que ellas, por medio de un conjunto de actividades buscaran mejorar y/o transformar la vida ciudadana. Demostrando que hace parte de una agencia política, y no como reducirse o simplificarse solo por el hecho que tradicionalmente se ha conocido, ya sea por pertenecer a partidos políticos, o por ejercer cargos

³⁰ AHC. “Los derechos de nuestras mujeres”. *El Universal*, Cartagena jueves 14 de febrero de 1945.

en el Estado. Recordemos que la identificación de las mujeres con la maternidad y el hogar ha sido una constante en la historia, que llevó a crear y fortalecer discursos como el de las bondades de la domesticidad y la separación de los sexos en dos esferas de actividad diferenciadas.³¹

De esta manera, “al varón se le asigna un papel social en la esfera pública de la producción y de la política, a la mujer se le remite al recinto cerrado del hogar”.³² Sin embargo, en las prácticas que residen en la esfera privada pueden rastrearse muchas políticas y luchas sociales.³³ En Cartagena, la aparición de espacios distintos a la vivienda doméstica, para el ocio y esparcimiento de la población, como clubes, teatros (para sectores de élite), salones de arte y el crecimiento de nuevas fábricas desde finales del siglo XIX, le va a permitir a las mujeres cumplir con funciones fuera de sus roles en la vida privada, nuevas formas de relación y

³¹ En Colombia con la Constitución 1886 se busca proteger y estimular la misión moral y pedagógica de la población a través de la Iglesia Católica, la educación y la familia, esta última encabezada por el papel de las mujeres, pero vistas como las madres fiel ejemplo de sus hijos: dedicadas, sujetas al hombre y al hogar.

³² Bonilla, *Las mujeres en la prensa*, 81.

³³ Ruth López Oseira. “Una agenda política para las mujeres desde las prácticas. El caso de las Residencias y Secretariados Sociales de Medellín, 1945-1960”, *Historia y Sociedad* no. 15, (2018).

convivencia con otras mujeres y hombres.

Los salones de arte, por ejemplo, tienen una connotación diferente a la de los clubes y teatros que resulta de sumo interés y es su carácter democrático. Para acceder a los espacios de exhibición el espectador no necesitaba tener dinero o posición social.³⁴ Estos roles, que tienen restricciones de clase, permitirán sin embargo, cierta movilidad en los espacios con que cuentan las mujeres para su sociabilidad.

Durante esta época, las secciones y opiniones escritas por las mujeres en la prensa, significaba una intervención en la sociedad en que les tocaba vivir, dentro de los arreglos que permitía el sistema de género.³⁵ Si bien existirán otras dedicadas a la moda, sobre todo europea, a la culinaria y a actividades de tipo doméstico, productos para el aseo del hogar y el cuidado de los hijos (que fue común en las principales ciudades, Bogotá, Cali y Medellín) era porque se pensaba, tenían mayor acogida dentro de las mujeres, pues eran estas las actividades que estaban aso-

ciadas con el “ser mujer” durante estos años.³⁶

Al mismo tiempo que era indicativo de una idea de “lectora,” como aquella que no tenía otros intereses diferentes a los relacionados con los asuntos del hogar, porque era allí donde su vida se desenvolvía, como ama de casa, madre y esposa.³⁷ Nos encontramos con otro grupo de textos, como los mencionados anteriormente que presentan denuncias evidenciando los problemas de la ciudad. Es decir, sacan de lo invisible y hacen visible las fallas que adolecen sus habitantes. Colocando en alerta a la ciudadanía en general y a las autoridades encargadas de mantener el orden.

Otras columnas y secciones darán opiniones favorables frente a la situación política de la época y que las afectaba. Respecto a ello, la señora Aura Herrera Anzoátegui presentó una colaboración para el grupo:

Doy mi voz y aplauso a la brillante idea del voto femenino por considerar que hay en ella un nuevo campo en donde poder esparcir sus cultas semillas la mujer colombiana, acabando una vez más con esa triste idea de que la mujer carece de inte-

³⁴ Carmen María Jaramillo, “¿Pintura femenina?”. En *Salón de Arte Moderno 1957: 50 años de arte en la Biblioteca Luis Ángel Arango* (Bogotá: Banco de la República, 2007).

³⁵ Lola Luna y Norma Villarreal, *Movimientos de mujeres y participación política en Colombia del siglo XIX al siglo XX* (Bogotá: Editorial Gente Nueva, 1994), 70.

³⁶ En la prensa es común encontrar títulos como *Mujer en el hogar*, *Variedades para las damas*, *Reglas para las damas*, *Consejos para la belleza*, *Reglas de comportamiento*, *Recetas de cocina*, *Salud femenina*, *Vida femenina*, *Para las damas*.

³⁷ Pinzón, *Escritoras de prensa durante*, 57.

ligencia superior al hombre. Ya se terminará con los egoísmos masculinos y se verá a la mujer compartir con satisfacción los destinos de la patria.³⁸

Con este texto no solo se vislumbran los avances de sociedades modernas y democráticas, como la colombiana, que permean en los contextos locales; sino de una tendencia que cada día será mayor. Es decir, de la participación de las mujeres en la vida política, con derecho a elegir para cargos de representación popular o de ser elegida. Participación que se fue concediendo a raíz del adelanto cultural y social que ha cobrado en la evolución general de los pueblos, y como consecuencia de su eficaz colaboración en el desempeño de los cargos que se le han confiado.

No obstante, vale la pena anotar que este fue un proceso atravesado por un discurso “conservador, católico, marianista, patriarcal, que sobrevivió en el discurso moderno” y produjo una especie de sincretismo en el discurso que las mujeres utilizaron para la reivindicación de sus derechos.³⁹

En el diario *El Universal* el 15 de julio de 1954 se encontró la siguiente

³⁸ AHC. “La mujer Cartagenera”. *El Fígaro*, Cartagena 30 de agosto de 1940.

³⁹ Lola Luna. *El sujeto sufragista, feminismo y feminidad en Colombia 1930-1957*, (Cali: Ediciones Manzana de la Discordia, 2004), 51.

publicación:

[...] Nos hemos dirigido por Memoriales al Sr. Alcalde del Distrito y Secretario de Obras Públicas Municipales solicitándoles ayuda, remedio inmediato a este grave mal [frecuentes inundaciones], pero no han sido oídos, sin tener en cuenta de que son servidores públicos, para atender las necesidades de los asociados. Nosotras reclamamos simplemente un derecho. No somos animales para vivir en el lodo y aguas podridas que aquí existen por doquier [barrio Torices]. Somos seres humanos y hacemos parte de una sociedad.⁴⁰

El texto anterior sugiere una situación en la que reiteradamente insistiremos: las mujeres, conscientes de las necesidades que aquejan a sus comunidades y la situación de precariedad y recursos limitados para el bienestar de las personas como la que viven, junto con sus hijos, familiares, su pareja o vecinos; comienzan a cuestionar esa realidad, participan para obtener soluciones y la hacen visible exigiendo derechos a las instituciones del Estado (alcaldías, Consejos municipales, empresas públicas). Además, estas mujeres van a interpelar que el acceso a los derechos debe compartirse de manera

⁴⁰ AHC. “Quejas de unas vecinas del barrio Rodríguez Torices”, *El Universal*, Cartagena 15 de julio de 1954.

equitativa, garantizando iguales oportunidades para la prosperidad de los pobladores y el crecimiento de la ciudad.

En este periódico las mujeres, sobre todo, pertenecientes a los sectores más pobres de la ciudad publicaron sus quejas. Un caso representativo es el de María Vega y Carmen Morales frente al problema de las basuras:

[...] estamos atravesando una grave situación en materia de higiene, pues el servicio de recolección de basuras no ese extiende hasta aquí, por razones que se ignoran, pero si reciben las visitas de los empleados de la sanidad que los conminan a que las boten, sin que tengan donde hacerlo. Si es que hay dificultad en que un vehículo automotor recorra este sector debido a irregularidades del terreno, bien podría emplearse en tal labor una carreta de tracción animal y hasta carretas en mano, o de lo contrario cada día que pasa el problema se irá agravando hasta el punto de que se presente una epidemia que afectaría no solo a Bruselas sino a una gran parte de la ciudad. Ojala las autoridades competentes avocaran su solución inmediata.⁴¹

La preocupación por la falta de higiene en la vida de las mujeres y de sus vecinos se hará presente más adelante

⁴¹ AHC. “No se recogen las basuras en el barrio de Bruselas”, *El Universal*, Cartagena 29 de julio de 1948.

en las actividades que gradualmente empezarán a ejecutar en el interior de sus barrios como recoger fondos para mejorar las vías, y las maquinas que limpiaban las calles pudieran entrar sin problemas. Estas serán las primeras formas de organización popular para cuidar de sus territorios.

Conclusiones

La llegada del siglo XIX a lo que hoy conocemos como América Latina, va a desvelar una serie de acontecimientos que son el resultado de las ideas que en Europa se han estado gestando y comenzado a apostar por una nueva mirada del mundo. A inicios de él, transcurrirán las revoluciones y cataclismos que irán de mano con la élite criolla —masculina por supuesto— que habían comenzado a cuestionar y mostrar su descontento por los espacios de poder en los cabildos, gobernaciones, audiencias y, en general, por la administración pública, por concentrarse entre los españoles europeos.⁴² Situación que desembocará en las grandes transformaciones de la época, repercutiendo así en nuestro proceso de nacimiento como continente.

⁴² Un ejemplo bastante llamativo es el de Antonio Nariño quien, fascinado por las ideas de la Ilustración, tradujo los derechos del hombre y del ciudadano.

Hacia mediados del mismo, el movimiento conocido como feminista, tendrá un resurgimiento en Norteamérica, y luego se extenderá a los países de Occidente, como Colombia, México, Perú, Panamá o Ecuador, por mencionar algunos ejemplos. Es así como comienzan a aparecer y se intensificarán estrategias en pro de las transformaciones y desigualdades entre hombres y mujeres.

Lo que llama la atención en estos dos procesos, es que convergen en un punto común, como son las ideas, que no solo ayudan a entender los procesos que se configuran en una geografía, sino también de aquellos que trastocan la vida diaria de hombres y mujeres. Estas viajan en el tiempo, se convierten en hechos dado que transforman los pensamientos, generan utopías y por lo general siempre serán precedentes a una causa.

Así como las ideas de la Ilustración en el siglo XVIII en Francia — conocido como el “Siglo de las Luces”— llevó a revoluciones como la norteamericana en 1776 y a la francesa en 1789, además de transformar el pensamiento respecto a los derechos, los ciudadanos, el tipo de gobierno y el tipo de poderes⁴³ de la época; el movi-

miento feminista también tendrá lo suyo. No obstante, la diferencia radicará en las formas de reclamos que para el caso de este último se concretan en distintos espacios de luchas, entre ellos, la proliferación de una escritura que cuestionará la subordinación femenina.

Las mujeres que fueron encuadradas en unos roles como madres, esposas, monjas, viudas o beatas; en función de las virtudes del cristianismo como virtuosas, humildes, obedientes y abnegadas, también se mostraron capaces de reclamar sus derechos, como ya había sucedido en México desde 1810. En este sentido, al rastrear la presencia de las mujeres por medio de su ejercicio escritural en revistas, folletines y en los principales periódicos urbanos (sus columnas y secciones) que circularon en el país en la transición de finales del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX, nos permite encontrar por un lado, discursos que reflejan una escritura de sí mismas, y por el otro, un espacio que continúa un proceso de resistencia activa desde sus colaboraciones,

es divino, por ser él quien tiene conexión con la divinidad. Es digno de ser el estado que proclama y la corte será aislada del pueblo. Es así que filósofos como Montesquieu se cuestionan sobre esas leyes basadas en la fe y no en la razón, por lo tanto, debe haber un consenso, una separación de poderes. Más adelante con Rousseau, se habla de un contrato social con el que debemos ponernos de acuerdo para goberarnos.

⁴³ Esta situación tiene contexto en el absolutismo monárquico, donde es el rey quien tiene el derecho a un poder con carácter absoluto y que

ya sea con poemas, cuentos, hasta con opiniones y denuncias, dando cuenta de la visión que muchas de ellas van a tener sobre la construcción de sus ciudades y sus problemas, del devenir histórico y por supuesto de su posición como sujetos en la sociedad.

Es importante destacar que los textos que han ocupado esta reflexión, no solo visibilizan, sino divulgan un conjunto de obras que fueron producidas en una ciudad, como lo es Cartagena de Indias, las cuales hasta ahora son desconocidas y que hacen parte del patrimonio bibliográfico y documental de la región Caribe colombiana. Las colaboraciones presentadas por la Junta Cívica Femenina hasta ahora se encuentran olvidadas por muchos, recordadas por pocos y desconocidas por la gran mayoría.⁴⁴ No obstante, se convierte en un referente para que veamos en ellas unas acciones, unos sujetos, movilizaciones e incluso resistencias, donde por supuesto son las mujeres las que participan en ello, en el cambio social y en su propio cambio.

⁴⁴ El único reconocimiento que existe es una placa que reposa en la Gobernación de Bolívar, ubicada en el Centro Histórico de la ciudad y que es poco notable para los habitantes y quienes recurren a diario este sitio.

Referencias bibliográficas

Fuentes Primarias

Archivo Histórico de Cartagena, Sección prensa Comercial, *El Fígaro* (1944-1949).

Archivo Periódico El Universal de Cartagena, Sección prensa Comercial, *El Universal*, (1948-1957).

Biblioteca Nacional de Colombia. Hemeroteca, *Revista Lumbre* (1949-1950).

Fuentes Secundarias

Amorós, Celia y de Miguel, Ana. *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*. Madrid: Minerva Ediciones, 2008.

Bonilla, Gloria et al., “«Territorios Prohibidos». Las mujeres en el camino hacia la vida política, Cartagena durante la primera mitad del siglo XX”, *Palobra* n.º 12, (2012).

Bonilla, Gloria; Castrillón, Carlos y Cera, Raúl. “Mujeres y escritura en Lumbre, revista de cultura femenina y divulgación turística en Cartagena 1949-1954”, *Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, n.º. 29, (2016).

Bonilla, Gloria. *Las mujeres en la prensa de Cartagena de Indias 1900-1930*. Cartagena: Editorial Universitaria, 2011.

_____. “La lucha de las mujeres en América Latina: feminismo, ciudadanía y derechos”. *Palobra* n.º 8 (2007).

Buenahora, Giobanna. “Las publicaciones dirigidas al bello sexo y la educación femenina en Cartagena, 1871-1893”. Tesis de pregrado, Universidad de Cartagena, 2001.

- Cera, Raúl. “Mujeres frente a la incidencia de la pobreza e insalubridad pública en Cartagena (Colombia), 1915-1928”, *Historelo* n.º 15, (2016).
- Cherpack, Evelyn “La participación de las mujeres en el movimiento de independencia de la Gran Colombia 1780-1930”, en *Las mujeres latinoamericanas*, compilado por Asunción Lavrin. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Duby, Georges y Perrot, Michelle. *Historia de las mujeres, del Renacimiento a la Edad Moderna*. Madrid: Taurus, 1993.
- Galeana, Patricia “La lucha de las mujeres latinoamericanas, democracia y derechos humanos”, *Latinoamérica* n.º 38, (2004): 207-216.
- Jaramillo, Mercedes y Osorio, Betty. “Escritoras del siglo XX” en *Las mujeres en la historia de Colombia*, dirección de Magdala Velásquez. Bogotá: Editorial Norma. 158-211.
- Jaramillo, Carmen María. “¿Pintura femenina?”. En *Salón de Arte Moderno 1957: 50 años de arte en la Biblioteca Luis Ángel Arango*. Bogotá: Banco de la República, 2007.
- Londoño, Patricia. “Las publicaciones periódicas dirigidas a la mujer en Colombia 1858-1930”. *Boletín Cultural y Bibliográfico* Vol. 27. (1990).
- López, Ruth. “Una agenda política para las mujeres desde las prácticas. El caso de las Residencias y Secretariados Sociales de Medellín, 1945-1960”, *Historia y Sociedad* no. 15, (2018).
- Luna, Lola. *El sujeto sufragista, feminismo y feminidad en Colombia 1930-1957*. Cali: Ediciones Manzana de la Discordia, 2004.
- Luna, Lola y Villarreal, Norma. *Movimientos de mujeres y participación política en Colombia del siglo XIX al siglo XX*. Bogotá: Editorial Gente Nueva, 1994.
- Meertens, Donny. *Ensayos sobre tierra, violencia y género*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000.
- Perrot, Michelle. *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

- Pinzón, Sandra. “Escritoras de prensa durante los años cuarenta ¿un despertar que quedó oculto?”. Tesis maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2011.
- Ramírez, María Himelda. *Las mujeres y la sociedad colonial de Santa fe de Bogotá 1750-1810*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia-ICANH, 2000.
- Tovar, Bernardo. “La historiografía colonial”, en *La Historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1994.
- Varela, Nuria. *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B., 2005.

Imagen 1. Junta Cívica Femenina y su cuerpo directivo.

Fuente: Lumbre, revista de cultura femenina y divulgación turística, Cartagena, mayo de 1949. Biblioteca Nacional de Colombia.



Museografía didáctica: Percepciones sobre el patrimonio mediante la construcción de colecciones itinerantes. Una experiencia en el Proyecto Memorama “Migrantes” de la preparatoria Iberoamericana

Didactic Museography: Perceptions on heritage through the construction of itinerant collections. An experience in the Memorama project “Migrants” of the Iberoamerican preparatory

“Recibido el 15 de octubre del 2018, aceptado el 6 de noviembre del 2018”

Gustavo Esteban Chávez Vázquez*

Resumen

El presente trabajo comparte los alcances que la museografía didáctica propone en la percepción del patrimonio mediante la construcción de colecciones itinerantes, con el objetivo de situar los planteamientos que de ella se desprenden para la presentación de muestras que aportan al abordaje de diversos temas de conocimiento, además de exponer la experiencia en el desarrollo del proyecto titulado Memorama “Migrantes” de la preparatoria Iberoamericana del Estado de México. Dentro de la experiencia en dicha escuela se procura describir un proyecto escolar que se sustenta en los fundamentos de la museografía; para así establecer una articulación entre el museo y la escuela. El propósito de esta experiencia permite divisar las formas en que la representación de patrimonio se puede convertir en una estra-

* Egresado de la Licenciatura en Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional -Unidad Ajusco (UPN-092). Actualmente trabaja en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM) como becario en proyecto de investigación "La formación continua del profesorado de la educación media superior en el contexto del Sistema Nacional de Evaluación Educativa: estudio comparativo institucionalmente", bajo la responsabilidad del Dr. Jesús Aguilar Nery y la corresponsabilidad de la Dra. Gabriela de la Cruz Flores.

tegia didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mediante la recuperación de diferentes proyectos museísticos inmersos en la creación de muestras, exhibiciones y exposiciones de carácter transdisciplinarios, se busca establecer una complementación que ayuda a entrever la importancia sobre las colecciones itinerantes y su extensión educativa, así como de las diferentes percepciones sobre el patrimonio cultural material e inmaterial de determinado lugar.

Palabras clave: Museografía Didáctica, Colecciones itinerantes, Memorama, Enseñanza-Aprendizaje.

Abstract

The present work shares the scope that the didactic museography proposes in the perception of heritage through the construction of itinerant collections, with the aim of situating the expositions that are deduced from it for the presentation of samples that contribute to the approach of diverse knowledge topics, besides exposing the experience in the development of the project entitled "Migrants" memorandum of the Ibero-American high school of the State of Mexico. Within the experience in this school, we try to describe a school project that is based on the foundations of museography; In this way, establish an articulation between museum and school. The purpose of this experience allows us to see the ways in which the representation of heritage can become a didactic strategy in teaching-learning processes. Through the recovery of different museum projects immersed in the creation of exhibitions, exhibitions and exhibitions of a transdisciplinary nature, the aim is to establish a complementation that helps to glimpse the importance of itinerant collections and their educational extension; as well as, the different perceptions about the material and immaterial cultural heritage of a certain place.

Keywords: Didactic Museum, Traveling collections, Memorama, Teaching-Learning.

Introducción

El presente trabajo comparte los alcances que la museografía didáctica propone en la percepción del patrimonio mediante la construcción de colecciones itinerantes —las cuales se constituyen como espacios dedicados a la extensión educativa y exposición de patrimonio material, inmaterial y cultural de determinada localidad o lugar—,

con el objetivo de situar los planteamientos que de ella se desprenden para la presentación de muestras que aportan al abordaje de diversos temas de conocimiento, además de exponer la experiencia en el desarrollo del proyecto titulado Memorama “Migrantes” de la preparatoria Iberoamericana del Estado de México.

Dicho proyecto surge con la intención de instaurar una aproximación

sobre los grupos migrantes y su paso por México, ya que este se posiciona como un lugar de tránsito para ellos, con la finalidad de llegar hacia los Estados Unidos. Al mismo tiempo se presentó en una actividad escolar efectuada en las instalaciones de la biblioteca y se tituló “Semana del Museo Migrante 2018”, llevada a cabo del 19 al 23 de febrero.

La intención de la propuesta se sustentó en la metodología de la Pedagogía Ignaciana que mantiene la preparatoria, la cual consiste en que los aprendizajes deben enmarcarse en una visión del mundo y de la persona humana que se pretende formar, con el propósito de implicarlo en una interpretación sobre la realidad de los sucesos que acontecen en su entorno. Asimismo, se diseñó un guion museológico que permite desarrollar una serie de actividades en la presentación del proyecto, que radica en el diseño museográfico sobre exhibición, exposición de contenidos relacionados a diferentes temas que giran en torno a la migración y una dinámica de evaluación que ofrece una valoración a las percepciones de los asistentes en la muestra del Memorama “Migrantes”.

En primera instancia se describirán los componentes relacionados al proyecto Museo: Momentos y Decisiones, el cual brindará una aproximación a la creación de la propuesta del Memorama “Migrantes”, aparte de ofrecer un referente significativo al desarrollo de esta actividad escolar, donde también se detallarán diferentes perspectivas teóricas sobre el Museo y su relación con el patrimonio cultural, la museografía

didáctica y colecciones itinerantes. En segunda instancia, se compartirá la experiencia del proyecto exhibido en la Preparatoria Iberoamérica del municipio de Salazar en el Estado de México, con la finalidad de mostrar su desarrollo y el impacto que tuvo en sus estudiantes la percepción del fenómeno sobre migración. Por último, se enunciarán proyectos transdisciplinarios que ofrecen una aproximación amplia sobre la experiencia de colecciones itinerantes y cómo favorecen el trabajo con ciertos temas de estudio; con ello, se pretende generar una complementación sobre diversas experiencias educativas que giran en torno a la didáctica del patrimonio.

Museografía didáctica y colecciones itinerantes: Un acercamiento a la presentación del Memorama “Migrantes”

El proyecto del Museo Momentos y Decisiones nació en el año 2010, cuando la Preparatoria Iberoamericana de la Ciudad de México, ganó el *Margot Stern Teaching Award* para poder crear un museo Itinerante sobre el Holocausto, mismo que retoma la metodología de *Fancing History and Ourselves*. Este proyecto tiene un enfoque educativo sobre la enseñanza de la historia y se establece como un taller extracurricular en dicha institución. Además, es creado por un comité coordinador perteneciente al área de Orientación y tutoría escolar, con la visión de implicar al alumnado en un proceso de participación intra y extra escolar, es decir,

dentro de las instalaciones y fuera de ellas. Se define como un museo itinerante en busca de que sus visitantes (principalmente estudiantes de bachillerato y universitarios) reflexionen acerca de los prejuicios, la historia, la participación social y las decisiones éticas que tomamos en una sociedad con valores democráticos. No obstante, también procura convertirse en un espacio de reflexión, discusión, investigación, creación, interacción y construcción de mecanismos que permitan el dialogo entre nosotros y nuestras comunidades para ayudar a diluir los prejuicios que no permiten una convivencia en una sociedad democrática¹.

Dicho proyecto se convierte en una plataforma que facilita el aprendizaje mediante la relación de los procesos sociopolíticos y culturales que se gestan en el entorno de la Ciudad de México, con la intención de situar los saberes de enseñanza-aprendizaje en espacios familiarizados con los escenarios de la realidad actual mediante el uso del patrimonio como recurso didáctico, retomando como fundamento metodológico la pedagogía Ignaciana, misma que es considerada como una estrategia de enseñanza que se afianza a los principios educativos del centro escolar y se ocupa como referente para la elaboración e implementación del Memorama, dicho método indica que:

¹ Información recuperada de la descripción del proyecto Museo Momentos y Decisiones, para mayor referencia consulte el siguiente link: https://prezi.com/tjufnordz9s/proyecto_realidad-descompartidas-md-ame-lat/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

La pedagogía es el camino por el que los profesores acompañan a los alumnos en su crecimiento y desarrollo. La pedagogía, arte y ciencia de enseñar, no puede reducirse simplemente a una metodología. Debe incluir una perspectiva del mundo y una visión de la persona humana ideal que se pretende formar. Esto indica el objetivo y el fin hacia el que se dirigen los diversos aspectos de una tradición educativa.²

El proyecto Memorama “Migrantes” se comenzó a gestar desde el año de 2016 siguiendo la metodología de “Facing History and Ourselves” y teniendo como proyecto antecedente el “Museo Itinerante Momentos y Decisiones” que se creó y operó desde el año 2010 hasta el 2015. A iniciativa de los alumnos (generación 2013-2015) se decidió modificar el proyecto para que el tema de la migración fuese el eje conductor de dicho producto. La creación, diseño, desarrollo e investigación necesaria para lograr materializar la idea de esta instalación didáctica ha sido apoyada por alumnos de la carrera de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional – Unidad Ajusco, bajo el programa denominado “Reconstrucción Museográfica del Museo Itinerante: Momentos y Decisiones”, quienes están inmersos en prácticas profesionales en 7° y 8° semestre de la licenciatura.

² Pedagogía Ignaciana, “Un manual práctico” Para mayor referencia sobre este método consulte este manual: http://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_sp.pdf. (Consultado el 20 de Octubre de 2018).

Cabe mencionar que la presentación del Memorama se hizo en el marco de la ejecución de la Semana del Museo Migrante 2018 (*Véase imagen 1, Archivo personal de evidencias practicantes UPN-Ajusco, 2018*), siendo esta una actividad escolar anexa al proyecto Museo Momentos y Decisiones, implementándose en la biblioteca de la preparatoria; es creada con el plan de recuperar la estrategia museográfica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el alumnado, así como su participación en la construcción del Proyecto.



Img. 1. Cartel de la semana del Museo Migrante 2018 (Edo. de México, 2018). Foto: Archivo personal de evidencia practicantes de la UPN-Ajusco.

El objetivo de la instalación fue generar un espacio de reflexión y conciencia a los visitantes mediante la percepción de la migración. Además, se delimitaron objetivos específicos, tales como: reconocer la condición de migrantes desde los orígenes individuales; examinar e identificar que el fenómeno de la migración tiene profundas raíces y que no se trata de un hecho contemporáneo; mostrar que la construcción de nuestra nación es producto de una diversidad de orígenes y matices culturales; expresar que el fenómeno de la

migración es complejo y responde a diversas variables sociales, económicas y culturales. Por último, iniciar un proceso de sensibilización a partir de la experiencia sobre las diferentes actividades inmersas en el Memorama de “Migrantes”.

Para su elaboración se recuperaron referencias que giran en torno a la concepción del Museo, las cuales permitieron posicionar una mayor comprensión sobre este tema entre los gestores del proyecto y, al mismo tiempo, establecer una plataforma de inicio para el funcionamiento en el diseño del Memorama.

Marco Teórico

Los museos se han constituido como espacios que conservan el patrimonio cultural, material e inmaterial de determinada localidad, así como su identidad, rasgos y características. El Consejo Internacional de Museos en el 2007 (ICOM, por sus siglas en inglés) define al museo como:

Una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y de su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo.³

³ Consejo Internacional de Museos, “Definición de museo”, ICOM, <https://icom.museum/es/actividades/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>

Por lo tanto, uno de sus aspectos importantes de estudio, radica en su difusión y presentación de dicho patrimonio mediante su extensión educativa, es decir, de qué manera son presentadas las diferentes colecciones albergadas en cada uno de los espacios que constituyen las exhibiciones en cada museo.

El patrimonio cultural se conforma de todos esos elementos ubicados en el ambiente, los cuales poseen una carga simbólica e histórica (aunque pueden tener otra índole), además de ser significativos a través de su recuperación mediante la elección y conservación material e inmaterial. Por lo tanto, es indispensable para la sociedad y la humanidad, quien a partir del patrimonio, contempla la cultura. La UNESCO explica que:

La noción de patrimonio es importante para la cultura y el desarrollo en cuanto constituye el “capital cultural” de las sociedades contemporáneas. Contribuye a la revalorización continua de las culturas y de las identidades, y es un vehículo importante para la transmisión de experiencias, aptitudes y conocimientos entre las generaciones. Además, es fuente de inspiración para la creatividad y la innovación, que generan los productos culturales contemporáneos y futuros⁴.

⁴ Unesco, “Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo”, patrimonio, <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Patrimonio.pdf>.

En ese sentido, el patrimonio permite recobrar la memoria histórica y revalorizar la cultura. A partir de la mirada museística implicada en las diferentes maneras de exponer sus colecciones, y apoyada en la museología para el funcionamiento y organización del museo, el mismo se convierte en un medio de transmisión y comunicación sobre la realidad.

Por lo anterior, se hace importante sumergirse en la interpretación del patrimonio cultural para reconocer cómo ofrece un significado más profundo sobre algún lugar. A partir de este reconocimiento cabe la posibilidad de examinar el pasado en cuanto a la conformación de las sociedades actuales y sus diversos acontecimientos. Por ello:

Se considera patrimonio cultural al conjunto de objetos materiales e in-materiales, pasados y presentes, que definen a un pueblo: lenguaje, literatura, música, tradiciones, artesanía, bellas artes, danza, gastronomía, indumentaria, manifestaciones religiosas y, por supuesto, la historia (...).⁵

Dicho patrimonio tiene cabida en los procesos de manifestación cultural en determinada localidad y ostenta la intención de evocar nuevas realidades dentro de la apropiación de la identidad que puede formarse en el individuo y la

⁵ Pilar García Cuetos, *El patrimonio cultural. Conceptos básicos* (Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza, 2011), <https://cpalsocial.org/documentos/526.pdf> (Consultado el 14-11-2018).

colectividad. Alejandra Cabrera y Antonio Vidal comparten que:

El patrimonio cultural, por su potencial para formar la identidad, puede ser una herramienta valiosa para generar cohesión en sociedades disgregadas y poco equitativas (...) Puede funcionar como promotor de nuevas relaciones sociales, productivas y políticas, puede generar movilidad social, cuando logra incluir a comunidades tradicionalmente marginadas, dándoles otro papel en las relaciones de poder, incluso ante diferencias ideológicas, el patrimonio puede generar dinámicas de equidad, afinidad, resignificación y nuevas formas de apropiación del territorio (...)⁶.

Con ello, la museografía se encarga de la transmisión de conocimientos mediante la creación de guiones procedimentales para situar de manera adecuada la exhibición, y, a su vez, permite desarrollar estrategias para la exposición de las colecciones donde se alberga el patrimonio cultural. Es la delegada de desarrollar los procedimientos prácticos de cómo comunicar el contenido temático de las exposiciones.

De lo anterior se desprende la museografía didáctica, misma que aporta una mirada educativa al espacio museológico. En ella se impregna una serie de estrategias que facilitan la apropiación de distintos saberes sobre los

contenidos temáticos en las diferentes salas del museo. También constituye una participación dialógica del público donde las lecturas e interpretaciones de cada persona en la observación de las colecciones exhibidas, propician la recuperación de sus percepciones

Se entiende como museografía didáctica al proceso posible de asociación entre el museo y la escuela mediante la correspondencia de los programas curriculares y su orientación a los contenidos museográficos con el objetivo recuperar el patrimonio cultural como estrategia didáctica. No obstante, es pertinente precisar que su alcance no solo se acota a lo escolar, también pueden darse situaciones derivadas en contextos educativos no formales⁷, como lo refieren Alberto Polo, Juan García y Estefanía de Santos:

En los últimos años se está avanzando hacia una Didáctica del Patrimonio que engloba diferentes formas de actuación que, sin dejar de lado el ámbito formal, traspasan sus barreras hacia el ámbito no formal e informal. El diseño de acciones de carácter didáctico debe estar presente no solo en talleres o actividades que tradicionalmente consideramos educativas, sino en la museografía, en la socialización del patrimonio o en la Arqueología pública como corrientes teóricas (...) Pero

⁶ Alejandra Cabrera Martínez y Antonio Vidal Ortega, "Organización del patrimonio cultural en Colombia: Una categoría inexplorada," *Revista de Historia Regional y local*, vol. 9 (18), (2017).

⁷ La educación no formal se entiende como el proceso de enseñanza-aprendizaje situado fuera de todo sistema escolarizado, cuyos objetivos construidos corresponden a grupos de personas fuera de un sistema educativo legal establecido.

sobre todo debe ampliar sus receptores a toda la ciudadanía.⁸

El patrimonio no se caracteriza únicamente por el hecho de transmitir los conocimientos y saberes de distintas áreas del conocimiento, sino que, por el contrario, busca una construcción y formación de ciudadanos que adquieran un pensamiento crítico, interiorizado y razonado frente a él⁹. Por esta razón la museografía didáctica procesa ciertas estrategias relacionadas al uso del patrimonio para impactar de manera educativa sobre el conocimiento de determinado tema inmerso en la comprensión de diferentes áreas del conocimiento. Más aun, sus alcances significan implementar perspectivas al museo como una experiencia formativa, y, a partir de ello, generar su relación con lo escolar con aras de una vinculación entre la escuela y el aula¹⁰.

Las colecciones itinerantes son espacios donde se genera una investigación para la selección, el estudio y muestra del patrimonio desde la exposición de objetos materiales e inmateriales. Dicho espacio museológico va de un lugar a otro con la finalidad de comunicar el acervo cultural para el

desarrollo de la sociedad y revalorización de los museos como una forma de intervención urbana mediante la reconstrucción de muestras que contribuyen a tal propósito. Para ello es preciso establecer que las muestras dentro de la noción museográfica se definen como el conjunto de elementos históricos, sociales y culturales con alguna carga significativa que se recopilan para su exposición.

Dentro de la comprensión de una exposición itinerante, se concibe principalmente la expansión al público de manera más amplia mediante su divulgación con temas que son específicamente generados por su vanguardia, importancia y actualidad; “permite descentralizar un museo, ya que a través de ésta se hace llegar parte de su colección a lugares distantes y a segmentos de público que de otra manera difícilmente podrían tener contacto con estas piezas, aportando así al desarrollo educativo y cultural de la nación”¹¹. Por eso la intención de establecer contenidos demostrativos dentro de las colecciones se hace indispensable para impulsar diversas interpretaciones establecidas a partir de la elección de los elementos exhibidos, y, en efecto, la importancia de elegir los acervos y las temáticas resulta favorables en una

⁸ Alberto Polo Romero, Juan García y Estefanía de Santos coord., *La didáctica del patrimonio en la educación no formal y el tiempo libre en la ciudad de Segovia* (España: Glyphos publicaciones, 2014), 445.

⁹ *Ibíd.*

¹⁰ Alfredo Alcorta Gómez y Estela Villegas Ayala, “Saber escolar y didáctica museográfica: algunas reflexiones,” *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, no. 11 (2006): 206.

¹¹ Paula Restrepo y Amparo Carrizosa, *Manual básico de montaje museográfico. División de museografía Museo nacional de Colombia materiales educativos* (2010): 5, <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/reppositorio/handle/123456789/359>. (Consultado en la fecha 25 de septiembre de 2018).

experiencia de inmersión en el proyecto itinerante.

En ese sentido, el funcionamiento de una colección itinerante —como se señaló anteriormente—, parte de la divulgación de las muestras en diversos lugares a partir de la creación de espacios derivados para tal fin, los cuales son elegidos con la intención de situar el conocimiento mediante una táctica que pretenda la posible recuperación del patrimonio para construir conocimientos y saberes. Con esto, desde la perspectiva museológica, se establece un concepto que refiere al museo como una propuesta itinerante, ya que el mismo “genera espacios propicios para el diálogo e intercambio de conocimientos históricos sobre el patrimonio material y motiva la construcción de identidad entre la comunidad académica, artística, diseñadores y la sociedad”¹². La organización de la exposición es importante y se deriva del propósito de su exhibición. En este sentido, no se podría motivar el diálogo, sin considerar previamente el intercambio que podría suscitar en el espacio donde se expone la colección o acervo recopilado.

Para la organización y funcionamiento idóneo de la exhibición es preciso contar con un estudio de público¹³

¹² Antonia Moreno Cano, Carolina Raigosa Díaz y Norberto Díaz Duarte, “Creación de un museo itinerante del traje como modelo de emprendimiento cultural”, en el *2do. Congreso Latinoamericano de Gestión Cultural: Cultura* (Colombia: Dirección de Cultura y Turismo. Municipalidad de Victoria La), 1-15.

¹³ Es importante realizar un estudio de público porque permite situar los conocimientos con

para elegir los contenidos temáticos adecuados y cuidar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea revelador. Igualmente se hace preciso el análisis de los espacios físicos para colocar la exhibición de la muestra en lugares estratégicos que inciten mayor atención, para así determinar la vinculación y relación de los participantes en el lugar correspondiente, y, de igual forma, generar los recursos materiales y humanos que permitan contribuir a la libre realización del proyecto fijado.

Desarrollo del proyecto Memorama “Migrantes”: museografía en la Preparatoria Iberoamericana

El nombre del Memorama surge de la idea de que es un juego y sirve regularmente para ejercitar la memoria. En este caso el Memorama “Migrantes” sería una instalación museística que ayudaría a crear un ambiente de aprendizaje activo y participativo. Es decir, sería el medio por el cual los facilitadores y los visitantes estarían interactuando¹⁴.

Por lo anterior, desde la perspectiva museográfica se definieron dos momentos para el impulso de proyecto: el primero en cuanto a la planeación, investigación y documen-

mayor precisión, bajo un análisis contextual sobre el espacio y su relación con las personas.

¹⁴ Información recuperada en la descripción del proyecto Museo Momentos y Decisiones. Para mayor referencia consulte el link: https://prezi.com/tjufnnordz9s/proyectorrealidadecompartidas-md-ame-lat/?utm_campaign=share&utm_medium=copy.

tación e intercambio de ideas entre los involucrados para la elaboración de dicho Memorama; el segundo, en cuanto al montaje e instalación de la muestra.

Partiendo de los matices del estudio museográfico, diseñamos el guion que permitiría aplicar las actividades correspondientes a la exposición del producto, así como, el estudio del público y la didáctica. A partir del repaso de las colecciones itinerantes desarrollamos la instalación y, por consiguiente, la indagación de la percepción del fenómeno migrante entre sus visitantes.

Fases

El primer momento se precisó bajo la creación de tres fases, las cuales posibilitaron el diseño de la instalación museográfica y quedaron establecidas de la siguiente manera:

Primera fase. Planeación.

Estudiantes de la Preparatoria Iberoamericana.

-Se plantea la generación de plataformas de intercambio de aprendizaje a través de la plataforma moodle de la Preparatoria Iberoamericana.

Elaboración de temas en común de investigación:

-¿Cómo repercutió o ha repercutido la migración en mi comunidad?
¿Qué política migratoria tuvo mi país hacia los refugiados durante la segunda guerra mundial?

-Elaboración de formatos de investigación que permita a los alumnos investigar fuentes primarias en archivos y hemerotecas.

Grupo de practicantes de la licenciatura en Psicología Educativa en la UPN.

-Elaboración de formatos de investigación que permita a los alumnos investigar fuentes primarias en archivos y hemerotecas.

-Elaboración de estrategias didácticas en el diseño de material educativo y la exposición de los contenidos relacionados a la muestra del Memorama "Migrantes".

-Aproximaciones con estudiantes pertenecientes a la elaboración del proyecto.

Segunda Fase. Investigación y generación de contenido.

- Investigación en archivos y fuentes primarias entre los otros espacios educativos con la utilización de los formatos de investigación propuestos y consensuados.

-Generación de cedulas de información sobre el material documental y fotográfico relacionado al tema.

Tercera fase. Intercambio de información, experiencias y aprendizaje vía digital.

-Generación de espacios virtuales que permitan la comunicación entre otras comunidades escolares y el centro escolar. Esto se puede reali-

zar vía digital (Skype y otras herramientas).

- Actividades en línea como foros de discusión y/o proyectos concretos de cooperación mutua como la elaboración de códigos “QR”.

A partir de estas tres fases se elaboró el protocolo académico donde se situó este proceso de planeación, investigación y documentación, y de intercambio de experiencias entre los involucrados del proyecto para el montaje e instalación del Memora “Migrantes”.

Protocolo Académico

En el desarrollo del protocolo académico se buscó generar un panorama para la fundamentación del proyecto, se esperaba que fuera lo más flexible posible, pues al tratarse de un proyecto escolar y desarrollado por el alumnado de la preparatoria se deseó que fuera una experiencia de aprendizaje que motivara la investigación y la implicación en los estudios de la museografía, así como un producto escolar para el taller extracurricular. Sin embargo, al ser una aportación importante para el Museo: Momentos y Decisiones, su elaboración contó con todas las formalidades, resultando una actividad de mayor aprovechamiento. Cabe mencionar que el protocolo señalado se escribió en un texto¹⁵ y se presentó de manera oficial en el centro escolar, por

¹⁵ El texto fue elaborado por el coordinador del proyecto “Momentos y Decisiones,” los estudiantes de la Preparatoria Iberoamericana y las practicantes de 7° y 8° semestre de la licenciatura en Psicología Educativa.

lo tanto, los elementos en cuanto al desarrollo, montaje y ejecución ubicados en el documento se retoman de manera específica en los apartados posteriores.

Problematización: estigmas sobre los grupos migrantes

En algunos momentos podemos llegar a pensar que las personas en su condición de migrantes solo se trasladan a otro país a robar o quitar las oportunidades de empleo a la gente local, dicha percepción obedece a una serie de prejuicios que tenemos sobre el extranjero/el migrante/el desplazado/el refugiado. Dichos prejuicios, en gran medida, parten de una valoración moral que coloca a ese “otro” como la contraparte de nuestras virtudes, es decir, *yo o nosotros* somos lo que el otro o los otros no son. Por ejemplo, nosotros somos honestos y trabajadores en tanto que “los otros” no lo son. Estas valoraciones pueden ser de tipo positivo o negativo, y obedecen a narrativas que se han ido construyendo a lo largo del tiempo a través de “historias” o “crónicas” que van reproduciendo estereotipos cuyo público no son los locales, sino más bien extranjeros que quieren saber del “otro”¹⁶. Sin embargo, se quiera o no, también estas narrativas son consumidas por los locales; un ejemplo de esto sería la imagen que una parte del establishment norteamericano

¹⁶ Francisco Rivero y Perla Chinchilla, “Los mexicanos” en *Los mexicanos en el espejo de la conquista*. (Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana, 2010).

construyó y que la prensa del mismo país replicó en los años ochenta y noventa en donde calificaba a los migrantes latinos/mexicanos como criminales en potencia¹⁷. Dicha imagen circuló no solamente en los medios norteamericanos, sino que también estos arquetipos fueron reproducidos por medios locales (mexicanos y centroamericanos), los cuales contribuyeron a la consolidación de una opinión negativa hacia el tema de la migración, particularmente en México¹⁸. Esta opinión negativa hacia la llegada de migrantes al país no es reciente, sino que tiene una dilatada presencia y además guarda componentes que han provocado una serie de distinciones dependiendo del “origen” de los migrantes que llegan a nuestro país. Así, por ejemplo, encontramos episodios de xenofobia en contra de poblaciones de origen asiática (chinos o coreanos) o judía y por el otro lado hay episodios de xenofilia hacia migrantes europeos (alemanes y franceses). Aunado a esta diferenciación, las políticas de recepción de migrantes en México han sido cambiantes y en gran medida ha correspondido a objetivos aspiracionales de corte cultural, social y económico; ejemplo de esto fue la llegada de los barcelonnettes y el de los mormo-

nes durante el porfiriato o la cuota migratoria que se estableció en los años treinta del siglo veinte a los refugiados judíos europeos. Casos que son analizados en el libro *Xenofobia y Xenofilia en la historia de México: siglos XIX y XX*¹⁹.

Lo anterior es una pequeña muestra de lo complejo que es para el grueso de la población mexicana tener empatía con la población migrante que está en tránsito o en calidad de refugiada nuestro país; peor aún es que los mexicanos se muestran poco preocupados por los constantes hechos de violencia en contra de los migrantes en México. Aquí se incluyen dos evidencias que ayudan a entender un poco la problemática que enfrentan los migrantes en México, tanto en materia de seguridad y del poco respeto a sus derechos humanos, como de percepción de la población en torno a la migración. Según el informe 2016/2017 de Amnistía Internacional, entre enero y octubre de 2016, de 40.000 personas de origen centroamericano que ingresaron al país de manera irregular, sólo a 2.162 de ellas se les pudo conceder la condición de refugiados, cuando organizaciones internacionales y especialistas en el tema mencionan que “la mitad de estas personas podía reunir los requisitos para obtener asilo. En la mayoría de los casos, las autoridades no informaban adecuadamente a las personas migrantes sobre

¹⁷ Robert Short y Lisa Magaña, “Political Rhetoric, Immigration Attitudes, and Contemporary Prejudice: A Mexican American Dilemma”, Vol. 142 (6) (2010), <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224540209603930>

¹⁸ Adam Aranda Reynoso, *Estigma y discriminación: narrativas de migrantes centroamericanos en tránsito por México hacia Estados Unidos*, <http://colef.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1014/433>

¹⁹ Delia Salazar, *Xenofobia y xenofilia en la historia de México: siglos XIX y XX Homenaje a Moisés González-Navarro* (Ciudad de México, México: Secretaría de Gobernación, 2006).

su derecho a pedir asilo en México”²⁰. Lo que nos habla del poco interés por parte de las autoridades mexicanas por atender y asesorar a los migrantes irregulares que ingresan a nuestro país, a pesar de que el Estado mexicano ha suscrito varios tratados internacionales en materia de protección de Derechos Humanos al migrante y a la entrada en vigor al derecho al asilo que nuestra constitución consigna. Por otra parte, en el año 2010 la Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México (ENADIS), llevaba a cabo por la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), en la sección de Migrantes, ante la pregunta: “¿Qué tanto cree usted que la gente que llega de afuera provoque divisiones?”, 26.8% contestó que mucho, 39.9% que poco y 30.4% que nada (2.9% no contestó o no supo qué contestar)²¹.

A escala nacional, casi siete de cada diez personas consideran que las y los inmigrantes provocan divisiones en la comunidad: cuatro de cada diez opinan que lo hacen poco y más de uno de cada cuatro que lo hacen mucho. Tres

de cada diez no perciben división alguna a causa de la inmigración.

Las cifras anteriores señalan que, entre la población del México del siglo XXI, en general, se sigue percibiendo al migrante o inmigrante como alguien que puede llegar a perturbar el orden o la armonía del país. De ahí la pertinencia de mostrar que México ha sido, es y, muy probablemente será una tierra de migrantes.

Estableciendo nuestra hipótesis

La hipótesis consistió en situar el museo itinerante como un medio para la transmisión de conocimiento y aprendizaje, motivado por la propuesta de la museografía didáctica, la cual permite generar escenarios de exposición, interpretación y significación a partir de las muestras, colecciones y/o diferentes elementos simbólicos que contribuyen a ciertos aprendizajes. Dicha propuesta tiene su eje central en un aprendizaje de tipo horizontal alumno-alumno.

Partiendo de ese planteamiento, la elaboración de esta exposición sobre el memoria “Migrantes”, posibilite reflexionar y sensibilizar sobre aspectos situacionales, sociales y culturales de la migración.

Pregunta de investigación

Nuestra pregunta de investigación que condujo este proyecto fue: ¿Es posible generar percepciones que hagan concientizar, reflexionar y reconocer nuestra condición de migrantes bajo la presentación de la propuesta del Me-

²⁰ Amnistía Internacional, “Informe 2016/17 Amnistía Internacional. La situación de los derechos humanos en el mundo”, Amnesty International, https://www.amnesty.org/en/?utm_source=annual_report&utm_medium=pdf&utm_campaign=2017&utm_term=es

²¹ Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, “Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010. Resultados sobre personas migrantes”, Enadis, https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436

morama “Migrantes” en la semana del Museo Migrantes 2018?

De lo anterior, también se formularon preguntas más puntuales: ¿Cómo lograr que los alumnos de nivel preparatoria identifiquen que la migración es un fenómeno histórico de larga duración? ¿Cómo lograr que los alumnos de nivel preparatoria identifiquen y conozcan que los mexicanos somos producto de una serie de migraciones diversas y no de una o dos raíces culturales? ¿De qué forma se podrá presentar el tema de la migración como un fenómeno hipercomplejo? ¿Cómo lograr que los alumnos reflexionen sobre las distintas alternativas que la sociedad civil puede tener con respecto al tema de la migración?

Justificación: una propuesta museográfica sobre la migración

El 19 de septiembre del año 2016, en Nueva York, Estados Unidos, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó por unanimidad la “Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes”, en donde todos los países miembros de la ONU se comprometieron a mejorar la situación de personas desplazadas, refugiadas y migrantes. En este documento, la comunidad internacional acogía como una responsabilidad compartida la creación de un “pacto mundial sobre refugiados”. La elaboración de dicho documento quedó a cargo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). “Los cuatro pilares claves

del marco de respuesta integral para los refugiados consisten en (i) recepción y admisión; (ii) apoyo a las necesidades inmediatas y persistentes; (iii) apoyo a los países y comunidades de acogida; y (iv) soluciones duraderas”²². En este documento la ACNUR manifiesta que el movimiento de desplazados, refugiados y migrantes que acontece en los recientes años representa un reto global por la cantidad de población que se está movilizando. En ese sentido el Dr. Javier Urbano comenta que las políticas nacionales poco o nada han hecho por dar solución a un fenómeno que es contradictorio a la formación de los Estado-Nación (entidades que son construidas desde principios homoligantes) y que, al contrario de la migración (que es diversa y heterogénea), coloca a estos desplazados en la “ilegalidad”, hecho que en la realidad los criminaliza. Mediante este tipo de políticas, el crimen organizado es el gran beneficiario de este proceso, donde a partir de la construcción de muros o el fortalecimiento del aparato represor, los tratantes obtienen más ganancias porque se encarecen los mecanismos para traficar personas. El resultado: una corrupción que corroe las estructuras gubernamentales y que provocan en países con una endeble institucionali-

²² Agencia de la ONU para Refugiados, “Manual de procedimientos y criterios para determinar la condición de refugiado en virtud de la Convención de 1951 y el protocolo de 1967 sobre el Estatuto de los Refugiados”, ACNUR, <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7575.pdf>

dad, como México, una crisis humanitaria²³.

Partiendo de las perspectivas previamente expuestas, la elaboración de la colección itinerante pensada en la temática de migración se propone como un elemento orientado a la utilización de referentes sobre: los Antecedentes de la migración, Migraciones en México, Migraciones en el mundo contemporáneo, Tipos y causas sobre migración, Migrantes asentados en México y Migrantes y sociedad civil. Mismos que serán imbricados en las imágenes seleccionadas en la colección del Memorama. Se hace relevante pensar, desde el ámbito museográfico, en diferentes espacios para generar acciones de extensión institucional sobre las implicaciones de aprendizajes e interacciones donde se resignifica los elementos culturales, sociales y políticos que permean la apuesta de este proyecto.

Marco metodológico

El proyecto parte de la finalidad de relacionar la propuesta de origen que tiene el proyecto Momento y Decisiones, la cual consiste en construir un ambiente de aprendizaje en común para acercar a nuestras comunidades; en otras palabras, sensibilizar a nuestras

comunidades sobre temas de migración, discriminación, exclusión y discursos de odio; mostrar y aprender que nuestra realidad es diversa y nuestros orígenes son distintos, y, en consecuencia, dar herramientas que abonen a la generación de dialogo, consenso, participación y reconstrucción del tejido social.

También se emplea la propuesta de la pedagogía ignaciana, la cual enseña a ver la realidad a los individuos en su contexto social y personal, es decir, no busca que las personas obtengan un aprendizaje aislado, sino que reflexionen a partir de su realidad.

A partir de las dos posturas puntualizadas anteriormente se establecen las actividades a desarrollar:

- Actividad 1: Canción “Clandestino” (del artista musical Manu Chao). Lo que se intentará con esta actividad es desconectar a los estudiantes de sus actividades diarias para que centren su atención en la exposición de migración que presentamos. Posteriormente escuchará la canción y se le invita a reflexionar sobre el tema de manera individual.

-Actividad 2: Reflexión frente al espejo. Que el visitante reflexione sobre su persona y qué es lo que lo puede diferenciar de un migrante. A partir de su reflexión con la canción clandestino.

-Actividad 3: Árbol ideológico. Mostrar a los visitantes que, aunque todos nos sentimos identificados con diferentes cosas, aunque no nos conocamos, por compartir una cultura, simbolismos o comunidad, llegamos a tener cosas en común.

²³ Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro-Juárez, A. C., “Migrantes en prisión. La incriminación de migrantes en México”, CDHMAPJ, http://www.centroprodh.org.mx/in-dex.php?option=com_docman&task=doc_detail&s&gid=183&Itemid=28&lang=es

-Actividad 4: Exposición del Memorama con imágenes de migración con Códigos QR. Los participantes podrán elegir una imagen y revisar la información con el lector de código QR

-Actividad 5: Dilema y reflexión sobre sus decisiones. Por medio de un dilema se le colocará al visitante en el lugar que ocupa el migrante día con día, llevándolo a un estado de reflexión acerca de que toda decisión lleva consigo una consecuencia tanto negativa como positiva.

Montaje y exposición

Teniendo en cuenta el desarrollo del protocolo académico en el primer momento definido por la planeación, investigación y documentación, se diseñaron los recursos materiales para la instalación didáctica, de igual manera se fijó el espacio físico para la colocación del Memorama, quedando en el área de la biblioteca del centro escolar. En este segundo momento todos los alumnos y practicantes se sumaron a la instalación, se encargaron de adecuar el

Img. 2. Instalación de la muestra del memorama "Migrantes" en la biblioteca de la Preparatoria Iberoamericana (Edo. México, 2018). Foto: Archivo de evidencia practicantes de la UPN-Ajusco.



espacio físico y de atender las necesidades del lugar (Véase imagen 2, Ar-

chivo personal de evidencia practicantes UPN-Ajusco, 2018).

Dentro de la exposición de los contenidos se delimitó el guion museográfico, mismo que permitió generar la presentación del proyecto, así como las actividades que motivarían la percepción sobre la migración. Aunado a eso, propiciar un espacio de reflexión y concientización definido dentro del objetivo general de la propuesta.

A partir de la implementación de la semana del Museo Migrante 2018 se efectuó la exposición del Memorama "Migrantes", en el cual se llevaron a cabo las actividades previamente señaladas en el marco metodológico, lo que permito contar un referente de operación en las instalaciones de la Preparatoria Iberoamericana, formando dinámicas de agrupación en diversos salones con diferentes alumnos y alumnas que tenían horario escolar, teniendo en cuenta un tiempo estimado de 30 minutos por presentación para lograr exponer los contenidos previstos.

Proceso del guion museográfico

En el desarrollo de las actividades se generaron una serie de actividades que se adherían a un recorrido con duración de 30 minutos. Dicho recorrido permitía implementar la dinámica que posibilitaría identificar las percepciones de los visitantes de la muestra.

En la actividad 1. Canción de "Clandestino" (Véase imagen 3, Archivo personal de evidencia practicantes UPN-Ajusco, 2018), se presentó la

canción del artista Manu Chao. Se reunieron en grupo de 7 personas y se les indicaba que cerraran los ojos y de dispusieran a escuchar la canción. Los y las estudiantes elegían una palabra que haya significado y representado de manera subjetiva relevancia al escucharla, entre ellas se mencionaban: —sin papeles—, —clandestino—, —sin rumbo— e —ilegal—. Permitiendo identificar la implicación en la dinámica y la atención al ejercicio de participación, esto último posibilitaría reconocer la percepción sobre el estereotipo del migrantes.



Img.3, Actividad 1. Estudiantes de la Preparatoria Iberoamericana, sentados, escuchando la canción. (Edo. México, 2018). Foto: Archivo de evidencia practicantes de la UPN-Ajusco

En la actividad 2. Reflexión en el espejo (*Véase imagen 4, Archivo personal de evidencia practicantes UPN-Ajusco, 2018*), se le indicaba al visitante que se miraran en un espejo, así mismo se les preguntaba a los y las estudiantes cuestiones en torno a la migración. Se les preguntó, por ejemplo, ¿qué de diferente tienen a los migrantes? Encontrando apreciaciones entre la legalidad y lo ilegal, además de escuchar varias opiniones en las que no encontraban divergencias, detectando diferentes comprensiones sobre el ser

migrante. En esta actividad se buscó el autorreconocimiento de uno mismo.



Img.4, Estudiante parada frente al espejo (Edo. México, 2018). Foto: Archivo personal de evidencia practicantes de la UPN-Ajusco

En la actividad 3. Árbol ideológico (*Véase imagen 5, Archivo personal de evidencia practicantes UPN-Ajusco, 2018*), se le solicitó a los y las visitantes que eligieran ciertos símbolos, los cuales permitían identificar la propia personalidad del participante. Se detectó que el/la visitante manifestaba que provenían de diferentes orígenes, dentro del propósito de la actividad, se reconoció cierta condición migrante, al haber explorado que habían llegado a la Ciudad de México a residir y llevar a cabo el desarrollo de sus vidas, bajo el

Img.5, Árbol genealógico con los símbolos para pegarlos (Edo. México, 2018). Foto: Archivo de evidencia de practicantes de la UPN-Ajusco



traslado de otro país de origen u otro Estado de la República Mexicana, en este caso. Por parte de sus progenitores

y/o familiares, además de identificar lo heterogeneidad de lo social, a partir de las diferentes apreciaciones de lo diverso del colectivo. Dicha actividad permitió reconocer la percepción del visitante en un entorno conformado de migrantes.

En la actividad 4. Exposición del Memorama (*Véase imagen 6 y 7, Archivo personal de evidencia practicantes UPN-Ajusco, 2018*), se da cuenta de la exposición *in situ* de la documentación en fuentes primarias recopilada y situada en el protocolo académico en el apartado de la justificación y planteamiento del problema.



Img.6, Cédulas de información en imágenes impresas sobre migración, presentación del memorama (Edo. México, 2018). Foto: Archivo personal de evidencia practicantes de la UPN-Ajusco

Mediante la impresión en hojas de “Opalina” con imágenes relacionadas a la migración con Códigos QR al reverso, se le proporcionaba información al asistente y se le invitaba a consultarla con mayor amplitud desde el escaneo al código “QR”. En esta actividad se identificó la participación de los y las estudiantes, quienes, a través de sus dispositivos móviles, interactuaron con los contenidos, resultando una dinámica relacionada a los aprendizajes mediados por las TIC, además se buscó que

la percepción del visitante estuviera enmarcada en la concientización y reflexión de la migración mediante la documentación del tema.



Img.7, Reverso de imágenes impresas con el código de “QR”, para la consulta de información (Edo. México, 2018). Foto: Archivo personal evidencia de practicantes UPN-Ajusco

En la actividad 5. Dilema y sobre sus decisiones (*Véase imagen 8, Archivo personal de evidencia practicantes UPN-Ajusco, 2018*), se les invitó a los y las visitantes a discutir acerca del recorrido. Mediante la estrategia de los dilemas, se expuso al grupo de estudiantes para que eligieran dos posturas, agrupándose en dos subgrupos (A Y B). Se logró reconocer valores de tipo moral y posturas éticas inmersas en estereotipos, prejuicios y juicios sobre la migración y el ser migrantes. Dentro de la división de dos grupos, que consistían en los que estaban a favor (A) y los que estaban en contra (B), compartieron y expresaron sus opiniones de la elección de dicha decisión, permitiendo encontrar reflexiones orientadas a sus experiencias, conocimientos y vivencias. En esta actividad se buscó identificar la percepción sobre el recorrido y las actividades implementadas, así como el antes y después del conocimiento sobre el fenómeno migrante.



Img.8, Estrategia del dilema (Edo. México, 2018). Foto: Archivo personal evidencia de practicantes UPN-Ajusco

Evaluación y conclusión del proyecto

La percepción sobre la comunidad estudiantil participante permitió identificar aspectos relacionados a la representación social sobre los migrantes, mismas que se identifica en la aplicación del dilema, donde emanan prejuicios, estereotipos y aspectos éticos sobre la concepción del ser migrante. No obstante, esta percepción contribuyó a resignificar la mirada sobre el fenómeno, que previo al recorrido se consideraba como algo que suscitaba mediante el traslado forzado de grupos vulnerabilizados. Al mismo tiempo mediante la actividad dos y tres, surgió una intención de reorientar esta aproximación a una forma de contemplación de la diversidad, utilizando el argumento de que las sociedades se conforman de personas con distintos orígenes que incesantemente cambian su lugar donde se establecen por cuestiones de riesgo social, o lo hace, por el contrario, por aspectos —incluso— de superación, aspiración y mejora de vida. Por último, en la actividad uno, se identificaron los conocimientos previos de la migración, es decir, las nociones que se tienen de ello y mediante la

canción del artista Manu Chao se recuperan las primeras impresiones sobre estos grupos.

Por lo tanto, dentro de la implementación del Memora “Migrantes”²⁴ se admiten las diferentes miradas y comprensiones sobre la migración y la condición de ser migrantes; cada participación en las actividades permitió el entendimiento de las perspectivas que permean a dicha temática, además de contribuir con ello a crear un nuevo sentido.

Se proyecta que es de suma relevancia hacer uso del espacio escolar empleando el recurso museográfico como mediación educativa para trabajar con temas que impactan en contextos sociales, tal como el de la Migración. Debido al análisis sobre la diversidad que se enuncia en la propuesta del proyecto, los participantes inspeccionan que todos y todas estamos sumidos en significados que están en constante revalorización a través de las diferentes interpretaciones sobre la realidad, la cual de manera subjetiva, se interioriza en el pensamiento conforme al encuen-

²⁴ Es importante reconocer que este proyecto fue realizado por: Carlos A. García Hernández (coordinador); Ana Fabiola Reyna García, Ricardo Zavala Velázquez, Gerardo Rodríguez Ortega, Gustavo Esteban Chávez Vázquez, Brenda Edith Peña Cordero, Zaira Rosales Prieto, Thalía Calderón Zamilpa y Elizabeth Serrano Caballero (practicantes); Paola Melo, María Gómez Zamora, Annia del Rey, Ana Paula Aguilar, Fernanda Camacho, Monserrat Garibay, María José Agraz, Mariana Escobar, Andrea Porragas Hanna Olhovich, Gabriela Cortés, Enrique Díaz, Emilio Chauvet y Ana Paula Bucio (estudiantes).

tro con las interacciones y relaciones sociales.

Experiencias sobre el empleo del patrimonio en la construcción colecciones itinerantes: exposiciones, exhibiciones y muestras

Partiendo del entendimiento de la museografía didáctica y, las colecciones itinerantes y su funcionamiento para el desarrollo de proyectos recorriendo la experiencia en la Preparatoria Iberoamericana, se despliega este último apartado donde se recuperan diversos proyectos en torno a la creación de colecciones itinerantes. A partir de aquello, se da cuenta del uso del patrimonio cultural material e inmaterial de determinado lugar, así como su extensión educativa en lugares descentralizados del museo, cuyo propósito es generar divulgación y una posible construcción de conocimientos y saberes relacionados al mismo; surge la propuesta de construir proyectos encaminados a la recuperación del patrimonio bajo la perspectiva de la museografía didáctica en la elaboración de proyectos museísticos.

Las exposiciones, exhibiciones y muestras itinerantes permiten encontrar iniciativas que buscan hacer más accesible los contenidos culturales, ubicándose en diferentes espacios. Por esta razón, tomamos de María Soledad y su texto "*Galería Itinerante. Sistema Modular Desmontable*"²⁵ dos modos bási-

cos de llevar a cabo estas exposiciones: "1.- Enviando la exhibición a un sitio establecido en el lugar de destino, ya sea municipalidad, colegios, centros culturales, etc.; 2. Trasladando la obra junto con su lugar expositivo e instalándose en lugares públicos al aire libre"

Rescatando la sugerencia que realiza la autora, se constituye una exploración sobre estos dos aspectos básicos que la exposición itinerante posee para cumplir con su intento de divulgación o difusión del patrimonio cultural en sus diferentes espacios, sean estos privados o públicos, que consisten en señalar dos perspectivas importantes: una de vinculación con los lugares y la segunda sobre extensión hacia los lugares. La segunda (haciendo énfasis en ella), está ligada a la noción de un museo sin paredes, donde a partir de la exhibición de la muestra, se busca resignificar el lugar que la alberga y descentralizar las exposiciones que tradicionalmente son estáticas en las salas del museo.

Cabe reiterar que las muestras itinerantes se constituyen como elementos simbólicos de determinado lugar, con la finalidad de implementar una exposición acompañada de actividades que establezcan la recuperación de dichos elementos para asentarlos dentro de la perspectiva de la museografía didáctica en construcciones significativas de conocimiento y saber. Además, permiten adentrarse a la recopilación del

²⁵ María Castillo Cabezas, *Galería itinerante. Sistema Modular desmontable* (tesis de licencia-

tura, Universidad de Chile Facultad de Arquitectura y Urbanismo Escuela de diseño, 2013), 1-62.

patrimonio como intermediario para la percepción de los fenómenos del entorno por medio del acercamiento a diferentes temáticas. No obstante, las exposiciones de las muestras itinerantes, también “exhiben ciertos temas y colecciones, generalmente animadas, por un afán de divulgación ante una mayor cantidad de gente en diversos lugares. Sirven de enlace con otros museos y posibilitan intercambios de fondos, acervos o colecciones”²⁶.

Isabel Peleitero y Antonio Vivas en su texto “*Valija cultural indígena de Venezuela. Experiencia expositiva etnográfica desarrollada en el museo Do Pobo Galego*”²⁷, elaboran un proyecto de muestra itinerante que consiste en la lectura sobre el patrimonio cultural material e inmaterial de los pueblos ancestrales de América y de Venezuela. Con el objetivo de elaborar una muestra que motive la reflexión sobre la idea de las sociedades multiétnicas, destacando lo intercultural y lo pluricultural en el ámbito geográfico. La muestra se enfoca hacia lo mágico-religioso partiendo de una mirada a la creación cultural del artista plástico venezolano Edgar Payúa, la cual rescata el patri-

monio vivo del pueblo Yanomami. En consecuencia, dicha creación cultural es conformada por un conjunto de emblemáticas obras pictóricas que reseñan con mucha fuerza la majestuosidad y el carácter sublime de la imponente selva amazónica. Ambos autores infieren:

Que es necesario el estudio, análisis, valoración y vinculación de las universidades e instituciones museísticas con las diferentes zonas indígenas (...) Así como la imperiosa necesidad de asumir una didáctica crítica que valore y reconozca las realidades sociales con las que se puede trabajar desde el ámbito pedagógico.²⁸

Este trabajo permitió recuperar el patrimonio cultural material e inmaterial con la intención de crear un significado sobre la interculturalidad y pluriculturalidad a partir de la percepción de la muestra itinerante; en ese sentido, la *Valija Cultural Indígena de Venezuela*, a partir de estrategias museográficas buscó construir una mirada crítica partiendo de las destrezas de la enseñanza pedagógica, hecho que nos muestra, finalmente, la vinculación entre la museografía y la didacta.

Carlos Palomera y demás autores en su texto “*Las colecciones biológicas “itinerantes como instrumentos de educación ambiental*”²⁹ montan un

²⁶ Rodrigo Witker, *Los museos* (México: Consejo Nacional para las culturas y las Artes, 2001), 24.

²⁷ Isabel Peleitero Vázquez y Antonio Vivas Peleitero, *Valija cultural indígena de Venezuela experiencia expositiva etnográfica desarrollada en el museo Do Pobo Galego* – Santiago de Compostela-España, *Revista Quadernsanimacio*, no. 21 (2015), http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintiuno/index_htm_files/Valija%20cultural.pdf (Consultado el 1 de octubre de 2018)

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ Carlos Palomera García, et al., “Las colecciones biológicas “itinerantes como instrumentos de educación ambiental”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, no. 11 (2015), <https://www.ride.org.mx/>

proyecto que recupera las colecciones biológicas de las instituciones académicas, las cuales son repositorios de la biodiversidad de una región en particular. Su utilidad radica en ir más allá del conocimiento científico y su trabajo refleja los resultados de llevar a las comunidades locales una pequeña muestra de los especímenes de flora y fauna de las colecciones biológicas del Centro Universitario de la Costa Sur en el Estado de Jalisco. Sus objetivos eran “mostrar a los pobladores una parte de la riqueza biológica que los rodea, dar información sobre las especies que por considerarse dañinas son destruidas, resaltar aquellas que sí lo son, y promover un cambio de actitud en favor de la conservación de la biodiversidad regional”³⁰.

El trabajo refleja un interés didáctico de los visitantes en la muestra itinerante de las colecciones biológicas, así como una participación activa. Con ello el Centro Universitario impulsa su labor de extensión educativa y el cumplimiento de sus objetivos establecidos. Cabe mencionar que el objetivo sobre la conservación de la biodiversidad regional busca además de un cambio de actitud, generar significados sobre su cuidado mediante la percepción de esta.

En el texto “*Experimentación y evaluación de elementos museísticos como recurso para la educación ambiental*”³¹ de Manuel Cebrián y Jesús

Martín, se muestra la evaluación realizada a una exposición museística itinerante, experimentada por el museo Acuario “Aula Mar”. Cuyo propósito albergó la experimentación y la evaluación entre los distintos centros educativos de Enseñanza Primaria y Secundaria de la ciudad de Málaga. Los objetivos establecidos fueron:

-Valorar la efectividad de una exposición museística para facilitar la adquisición de conocimientos y la comprensión de contenidos.

-Estudiar las relaciones que se dan entre los participantes en la experiencia y su interacción con los elementos de la exposición museística.

-Estimar la incidencia de la exposición museística en la actitud del alumnado participante en relación con el respeto a los valores de la naturaleza

-Evaluar si el alumnado participante relaciona los contenidos del recurso museístico con los de su nivel educativo.³²

Los alcances de este trabajo muestran la importancia sobre la imbricación de los contenidos curriculares en centros escolares y museísticos, tomando como punto de partida el análisis de la experiencia en los alumnos durante la exposición del museo itinerante. Asimismo, se destaca la relevancia de res-

index.php/RIDE/ article/view/123/550. (Consultado el 28 de agosto del 2018)

³⁰ *Ibíd.*

³¹ Manuel Cebrián de la Serna y Jesús Martín Jaime, “Experimentación y evaluación de ele-

mentos museísticos como recurso para la educación ambiental”, *revista de medios y educación*, no. 24 (2013), <http://www.redalyc.org/ articulo.oa?id=36802405>. (Consultado el 28 de agosto del 2018)

³² *Ibíd.*

catar la museografía didáctica en la construcción del conocimiento.

Eduardo Gonzales y otros autores en su trabajo *“Museo itinerante del Papel. De la trashumancia a una red productiva sustentable”*³³, buscan la creación de una muestra que aborde la historia, el medio ambiente y la producción artesanal del papel. Comparten que: “al visitar cada espacio, el Museo Itinerante del papel generó y movilizó nuevas miradas e ideas a través del encuentro, la reflexión y la acción”³⁴. En ese sentido, durante y después de la experiencia en la visita al museo “el Museo Itinerante del papel acompaña los emprendimientos que, desde lo artesanal, abordan la producción del papel hecho a mano, aportando bibliografía y talleres de formación”³⁵.

El proyecto descrito anteriormente, resalta la importancia, desde el enfoque museográfico, sobre el análisis del espacio centrado en la ubicación de las muestras para favorecer la percepción de la experiencia ante la interacción de los contenidos expuestos. Además de resaltar cómo se da seguimiento a lo aprendido mediante los talleres de formación.

En el trabajo *“Ausentes presentes. Representaciones de indígenas y afrodescendientes en imágenes y textos escolares. Una muestra itinerante del*

*museo de las escuelas”*³⁶ Cristina Linares, Silvia Aleroqui y Mariano Ricardes realizan una revisión a los pueblos indígenas y afrodescendientes que fueron invisibilizados del imaginario nacional cuando a fines del siglo XIX comenzó a construirse la idea de una “Argentina Blanca”. En este proceso la escuela desempeñó un papel importante por medio de la selección de sus contenidos, las efemérides, los actos escolares, los textos e ilustraciones de los libros de lectura, manuales y revistas para niños³⁷.

Por lo anterior, los autores a partir de su investigación sobre las colecciones de libros y documentos del Museo de las Escuelas diseñaron una muestra itinerante que quiso dar cuenta de cómo estos grupos sociales han sido excluidos develando estereotipos, prejuicios, presencias y ausencias. Estos autores refieren a modo de conclusión en su proyecto:

Las muestras itinerantes son un recurso excepcional para llegar a espacios y públicos que no pueden acceder a los museos. El fin principal es difundir la historia de la educación mediante un lenguaje específico, museográfico, que posibilite una lectura/vivencia crítica de los proce-

³³ Eduardo Gonzales Andia, et al., “Museo itinerante del Papel. De la trashumancia a una red productiva sustentable”, en *XI Congreso Iberoamericano de extensión universitaria* (Santa Fe: Universidad de la Plata, 2011), 1-5.

³⁴ *Ibíd.*

³⁵ *Ibíd.*

³⁶ Cristina Linares, Silvia Alderoqui y Mariano Ricardes, “Ausentes presentes. Representaciones de indígenas y afrodescendientes en imágenes y textos escolares. Una muestra itinerante del museo de las escuelas,” *Revista Iberoamericana de patrimonio Histórico-Educativo* 3, no. 2 (2017), 357, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247319>. (Consultado el 17 de agosto de 2018).

³⁷ *Ibíd.*, 357-368.

tos históricos sobre la educación y al mismo tiempo permita mirar, leer, pensar, opinar, conversar, sentir junto a otros observando el presente para imaginar un futuro mejor.³⁸

Este trabajo aporta una mirada sobre la manera de emplear la museografía didáctica para cambiar las percepciones que se tienen sobre los grupos indígenas y afrodescendientes, así mismo, motiva la contemplación del patrimonio como recurso dialógico y sensibilizador, con aras de crear significados a partir de la experiencia con la interacción de la muestra itinerante.

El proyecto "*Museo itinerante de la memoria y la identidad de los Montes María: tejiendo memorias y relatos para la reparación simbólica, la vida y la convivencia*"³⁹ elaborado por Soraya Bayuelo, Isadora Samudio y Geovanny Castro concibe a su museo itinerante como un dispositivo de transformación y superación de los escenarios de conflicto, estigmatización y pobreza con los cuales es identificado el territorio y sus poblaciones. Su museo surge con el propósito de "apelar a la generación de nuevas narrativas sobre las realidades de sus habitantes, sus experiencias en medio del conflicto armado y las proyecciones que hacen sobre su territorio,

³⁸ *Ibíd.*

³⁹ Soraya Bayuelo Castellar, Isadora Samudio Reyes y Geovanny Castro, "Museo itinerante de la memoria y la identidad de los Montes María: tejiendo memorias y relatos para la reparación simbólica, la vida y la convivencia," *Ciudad paz-ando Bogotá*, no. 1, <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/cpaz/article/view/5342/6963>. (Consultado el 17 de agosto de 2018)

recurriendo a su memoria, a su identidad y al ejercicio pleno del derecho a la palabra"⁴⁰.

A propósito, el equipo de investigación despliega una metodología pedagógica y dialogante en todos los municipios que conforman la región para visibilizar las prácticas de preexistencia con las cuales, las comunidades Montemarianas han logrado sobrevivir y resistir.

Por lo anterior, este proyecto aporta una mirada al patrimonio como una forma de construir saberes y conocimientos, y, a partir de su uso, construir narrativas e identidad. Los alcances que posee la construcción de su museo itinerante invitan a contemplar su metodología basada en la extensión educativa, a partir de la creación de propuestas de descentralización del museo para tener un alcance más amplio al público que no tiene acceso al mismo.

Por último, el trabajo de Rolando Serra "*La física en la extensión universitaria a través de la holografía como medio de educación social*"⁴¹ surge con la elaboración de hologramas reconstruibles con luz blanca. En su trabajo "describe la fundamentación y características del holograma como un medio de educación social y las experiencias en la construcción y utilización de exposiciones holográficas permanentes

⁴⁰ *Ibíd.*

⁴¹ Rolando Serra Toledo, et al, "La física en la extensión universitaria a través de la holografía como medio de educación social," *Revista brasileira de Ensino de Física* 36, no. 1 (2014), 6, <http://www.scielo.br/pdf/rbef/v36n1/27.pdf> (Consultado el 10 de octubre del 2018)

en museos itinerantes en la comunidad como un resultado extensión universitaria de las investigaciones físicas realizadas”⁴².

A partir de lo descrito, su proyecto muestra “los procesos pedagógicos que se enmarcan no solo en desarrollo de la universidad, sino también el que se lleva a cabo a escala de toda la sociedad con la utilización de diferentes medios de educación social como la televisión, las computadoras, y otros”⁴³, porque establecen a la educación como un fenómeno histórico desarrollado y tiene entre sus objetos de estudio a la sociología de la educación.

De igual forma, desarrollan en su muestra la importancia de la extensión educativa en un contexto social; para esa intención, utilizan el museo itinerante como recurso que motiva las percepciones sobre la contribución de sus investigaciones a partir de espacios de divulgación en exposiciones permanentes al aire libre.

Ante los proyectos descritos (por mencionar algunos para fines del presente trabajo), se divisan de manera práctica las perspectivas teóricas situadas sobre la museografía didáctica en el uso del patrimonio como recurso educativo, además de una revalorización de las sociedades contemporáneas a través de la ciencia mediante la transmisión de conocimientos y saberes orientados a la recuperación de las experiencias que provoca dicho patrimonio a quienes interactúan con él.

⁴²*Ibid.*, 1-6.

⁴³*Ibid.*

Conclusión

Considerando el objetivo definido para este texto y por lo todo lo enunciado previamente, se considera que la museografía didáctica como disciplina que se encarga de facilitar los contenidos museísticos bajo un marco de utilización del patrimonio como recurso educativo, tiene el potencial de impactar en los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre diferentes áreas del conocimiento. Asimismo, las colecciones itinerantes se convierten en elementos que impulsan plataformas para la descentralización del museo y su resignificación; por tanto, pueden tener grandes alcances en la apropiación y sentido didáctico cuando se utiliza para ese fin, resultando la construcción de conocimientos y saberes a raíz de la interacción con los elementos museísticos.

Dentro de la experiencia en el centro escolar, se genera una apertura donde la relación entre museo y escuela orientada a los procesos de enseñanza-aprendizaje, propicia plataformas para un mejor aprovechamiento en temas como historia, sociedad y cultura —por mencionar algunas áreas del conocimiento—, donde se busca facilitar el saber dentro de estas ciencias. En ese sentido, la creación de proyectos escolares permite entrever la participación del alumnado y su importancia en acciones encaminadas a la creación de espacios de discusión, donde el propósito primordial es: la mirada a una realidad que invita cada vez más a una interpretación reflexiva sobre el entor-

no social. La evaluación de dicho proyecto contribuye a pensar al Museo como un recurso de identificación con el entorno, igualmente promueve miradas desde diferentes ámbitos del saber al recuperarlo como estrategia didáctica; con todo eso, resulta tener una importancia innovadora cuando se emplea en el contexto escolar.

Por lo tanto la construcción de colecciones itinerantes se convierte en una estrategia que motiva la didáctica del patrimonio, donde a partir de la revisión de los proyectos detallados, se sitúa la relevancia sobre la creación de muestras, exhibiciones y exposiciones orientadas al trabajo de diversos temas de investigación, estudio y divulgación de la ciencia y el patrimonio cultural. Por lo tanto, al recuperar la experiencia en el Memora “Migrantes”, se da cuenta y evidencia de la construcción y elaboración de una colección itinerante, cuya finalidad fue trabajar con un fenómeno actual que ha sido aplicado no solo a estudios sobre política y sociedad, sino, también de historia y cultura.

Bibliografía

- Alcorta, Gómez Alfredo y Villegas, Ayala Estela. “Saber escolar y didáctica museográfica: algunas reflexiones”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, no. 11 (2006): 206, <http://www.redalyc.org/pdf/652/65201110.pdf>. (Consultado el 20 de septiembre del 2018)
- Agencia de la ONU para Refugiados, “Manual de procedimientos y criterios para determinar la condición de refugiado en virtud de la Convención de 1951 y el protocolo de 1967 sobre el Estatuto de los Refugiados”, ACNUR, <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7575.pdf>. (Consultado el 05-11-2018)
- Amnistía Internacional, “Informe 2016/17 Amnistía Internacional. La situación de los derechos humanos en el mundo: 309”, Amnesty International, https://www.amnesty.org/en/?utm_source=annual_report&utm_medium=pdf&utm_campaign=2017&utm_term=es. (Consultado el 10-05-2018)
- Aranda, Reynoso Adán. *Estigma y discriminación: narrativas de migrantes centroamericanos en tránsito por México hacia Estados Unidos*, 2016. <http://colef.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1014/433>
- Bayuelo, Castellar Soraya, Samudio, Reyes Isadora, Castro Giovanni. “Museo itinerante de la memoria y la identidad de los Montes María: tejiendo memorias y relatos para la reparación simbólica, la vida y la convivencia”. *Ciudad paz-ando Bogotá* 6, no. 1, <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/cpaz/article/view/5342/6963>. (Consultado el 17 de agosto de 2018)
- Cabrera, Martínez Alejandra y Vidal, Ortega Antonio. “Organización del patrimonio cultural en Colombia: Una categoría inexplorada”. *Revista de Historia Regional y local*, Vol. 9 (18). (2017). <http://www.scielo.org.co/pdf/histo/v9n18/2145-132X-histo-9-18-00383.pdf>
- Cebrián, de la Serna Manuel y Martín, Jaime Juan. “Experimentación y evaluación de elementos museísticos como recurso para la educación ambiental”. *Revista de medios y educación*, no. 24 (2013). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802405>. (Consultado el 28 de agosto del 2018).
- Castillo, Cabezas María. *Galería itinerante. Sistema Modular desmontable* (tesis de licenciatura, Universidad de Chile Facultad de Arquitectura y Urbanismo Escuela de diseño, 2013), 1-62.
- Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro-Juárez, A. C. “Migrantes en prisión. La incriminación de migrantes en México”, CDHMAPJ, http://www.centroprodh.org.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=183&Itemid=28&lang=es (consultado el 01-05-2018).
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. “Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Enadis) 2010. Resultados sobre personas migrantes”,

- https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-MIGRANTES-Web_Accss.pdf
- Consejo Internacional de Museos. “Definición de museo”, ICOM, <https://icom.museum/es/actividades/normas-y-directrices/definicion-del-museo/> (Consultado el 10 de agosto de 2018)
- García, Cuetos Pilar. *El patrimonio cultural. Conceptos básicos* (Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2011), <https://cpalsocial.org/documentos/526.pdf>
- Dever, Restrepo Paula y Carrizosa, Amparo. *Manual básico de montaje museográfico, División de museografía Museo nacional de Colombia materiales educativos* (2010): 5, <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/359>. (Consultado en la fecha 25 de septiembre de 2018)
- Fotografías: *Archivo personal evidencias practicantes UPN-Ajusco* (Edo. México, 2018)
- Gonzales Eduardo, Chaves Natalia, Fondevila Miguel, Baldini Carolina, Salazar María y Drubrovsky Nadia. “Museo itinerante del Papel. De la trashumancia a una red productiva sustentable”. En *XI Congreso Iberoamericano de extensión universitaria*, Santa Fe: Universidad de la Plata, 2011, 1-5.
- Linares Cristina, Alderoqui Silvia y Ricardes Mariano. *Ausentes presentes. Representaciones de indígenas y afrodescendientes en imágenes y textos escolares*. Una muestra itinerante del museo de las escuelas, *Revista Iberoamericana de patrimonio Histórico-Educativo* 3, no. 2 (2017), 357, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247319>. (Consultado el 17 de agosto de 2018)
- Moreno, Cano Antonia, Raigoza, Díaz Carolina & Díaz, Duarte Norberto. *Creación de un museo itinerante del traje como modelo de emprendimiento cultural*, en el 2do. *Congreso Latinoamericano de Gestión Cultural: Cultura*, 1-15.
- Palomera García, Carlos; Rivera, Cervantes Luis; García, Real Edith; Guzmán, Hernández Luis y Ruan, Tejada Irma. “Las colecciones biológicas “itinerantes como instrumentos de educación ambiental”. *Revista Iberoamérica para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 6, no. 11 (2015), <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/123/550>. (Consultado el 28 de agosto del 2018).
- Pedagogía Ignaciana. “Un manual práctico” Para mayor referencia sobre este método consulte este manual: http://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_sp.pdf (Consultado el 2010 de Octubre de 2018)
- Polo, Romero Apolo; García, Juan. y De Santos, Estefanía (coord.) *La didáctica del patrimonio en la educación no formal y el tiempo libre en la ciudad de Segovia* (España: Glyphos publicaciones, 2014), 445, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060199>. (Consultado el 9 de septiembre de 2018).
- Peleteiro, Vázquez Isabel y Vivas, Peleteiro, Antonio. “Valija cultural indígena de Venezuela experiencia expositiva etnográfica desarrollada en el museo Do Pobo Galego – Santiago de Compostela-España”. *Revista Quadernsanimacio*, no. 21 (2015), http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintiuno/index_htm_files/Valija%20Cultural.pdf (Consultado en la fecha 01 de octubre de 2018)

Museografía didáctica: percepciones sobre el patrimonio mediante la construcción de colecciones itinerantes.
Vol. VII., No. 7, Julio-diciembre 2018

- Rivero, Francisco y Chinchilla, Perla. *Los mexicanos en Rivero F. Los mexicanos en el espejo de la conquista*. (Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana, 2010).
- Salazar, Delia. *Xenofobia y xenofilia en la historia de México: siglos XIX y XX Homenaje a Moisés Gonzalez-Navarro*. (Ciudad de México, México: Secretaria de Gobernación, 2006).
- Serra, Toledo Rolando; Moreno, Yeras Alfredo; Vega, Cruz Gilda; Alfonso, Pérez Ibette; Magalhaes Daniel y Muramatsu Mikiya. “La física en la extensión universitaria a través de la holografía como medio de educación social”. *Revista brasileira de Ensino de Física* 36, no. 1 (2014), 6, <http://www.scielo.br/pdf/rbef/v36n1/27.pdf>. (Consultado el 10 de octubre del 2018).
- Short, Robert y Magaña, Lisa. “Political Rhetoric, Immigration Attitudes, and Contemporary Prejudice: A Mexican American Dilemma”, (2010), <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224540209603930>
- Unesco, “Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo”, *patrimonio*, <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Patrimonio.pdf> (Consultado el 12 septiembre del 2018)
- Witker, Rodrigo. *Los museos*. (México: Consejo Nacional para las culturas y las Artes, 2001), 24.

**Evaluación del Desempeño Docente: de la desorganización
institucional a la incertidumbre magisterial**
*Teacher Performance Evaluation: from institutional disorgani-
zation to magisterial uncertainty*

“Recibido el 15 de octubre del 2018, aceptado el 18 de noviembre del 2018”

José Alejandro García-Hernández*
Rigoberto Marín Uribe
Isabel Guzmán Ibarra

Resumen

La Reforma Educativa Mexicana del 2013 establece como estrategia la Evaluación del Desempeño Docente con la finalidad de mejorar la calidad educativa del país. La presente investigación arroja como resultados parciales las categorías *Desorganización institucional* e *Incertidumbre magisterial*, elementos emanados del Grupo de discusión Metaevaluación del Desempeño Docente 2018, el cual tuvo como objetivo evaluar la Evaluación del Desempeño Docente. Se empleó como herramienta metodológica la Sistematización de experiencias, vertiente de la Investigación Acción Participativa, que destaca la importancia de los actores que partici-

* José Alejandro García Hernández, Docente de la Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras. Estudiante del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Rigoberto Marín Uribe, Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado de Guanajuato, Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Chihuahua, miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Isabel Guzmán Ibarra, Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado de Guanajuato, Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Chihuahua, miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

paron en el proceso de evaluación entre el 2015 y el 2017. Las narrativas identifican la desorganización procedimental de las autoridades durante la evaluación del desempeño y se critica la planeación, desarrollo y comunicación de resultados. El grupo de discusión partió del referente teórico de la Evaluación Auténtica y aportó elementos para la realización del comparativo que contrapone las características de esta teoría con la Evaluación del Desempeño Docente, lo cual evidencia las deficiencias que el proceso ha presentado desde su implementación.

Palabras clave: Evaluación docente, Evaluación Auténtica, Reforma Educativa, Investigación Acción Participativa, Sistematización de experiencias.

Abstract

The Mexican Educational Reform of 2013 establishes as a strategy the Teacher Performance Evaluation with the purpose of improving the educational quality of the country. The present investigation shows as partial results the categories Institutional Disorganization and Magisterial Uncertainty, elements emanating from the Discussion Group Meta-evaluation of Teacher Performance 2018, which has the target of evaluate the Teacher Performance Evaluation. The systematization of experiences was used as a methodological tool, a component of Participatory Action Research, which highlights the importance of the actors that participated in the evaluation process between 2015 and 2017. The narratives identify the procedural disorganization of the authorities during the evaluation of performance and criticize the planning, development and communication of results. Starting from the theoretical referent of the Authentic Evaluation, the discussion group contributed elements for the realization of the comparison that contrasts the characteristics of this theory with the Evaluation of Teaching Performance, evidencing the deficiencies that the process has presented since its implementation.

Keywords: Teacher evaluation. Authentic evaluation, Education reform, Participatory Action Research, Systematization of experiences.

Introducción

“El sistema de evaluación es el talón de Aquiles de todo sistema educativo”
Alexandre de Pomposo

La implementación de la Reforma Educativa Mexicana del 2013 generó tensiones entre el magisterio, lo que originó manifestaciones de inconformi-

dad a nivel nacional debido al rechazo por la iniciativa gubernamental. Los maestros exigieron que el proceso de evaluación fuera más justo con los resultados, pues criticaron el manejo de los mismos así como el discurso que amenaza la estabilidad de su plaza laboral. El sistema que los docentes perciben como “punitivo” no promueve el fortalecimiento de la práctica educati-

va, pues expresan que el sistema busca juzgar, etiquetar y desprestigiar la integridad profesional del maestro, acciones distanciadas de los criterios que fortalecen la práctica del sujeto evaluado.

El presente estudio recoge las experiencias de los docentes que participaron en los 3 procesos nacionales de evaluación, y evidencia las constantes que presenta la Evaluación del Desempeño Docente (EDD) instaurada por la Reforma Educativa (RE). El estudio expone que la autoridad evaluadora realizó el proceso con la finalidad de cumplir nominalmente los requisitos políticos del gobierno en turno, lo cual se distanció de las necesidades del docente. El presente proyecto de investigación surge de la necesidad de dar voz a los docentes que ejercen su profesión y que son excluidos de su propio proceso de evaluación.

Bajo el estandarte de proporcionar al país una educación de calidad, se establece el sistema de evaluación docente, el cual, desde hace más de una década, menciona Alba Martínez¹, tuvo como propósito alentar y reconocer los procesos de formación de los maestros, además de desarrollar estrategias para transformar las prácticas educativas hacia una mejora constante. Como herramienta de retroalimentación de los profesores, la evaluación permite co-

¹ Alba Martínez, "Recuento de una década de evaluación docente", en *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2015), 28.

municar las áreas y prácticas que permitan mejorar el desempeño académico y profesional. De esta forma, el planteamiento de la RE por medio de la EDD se ejecuta como estrategia que, en teoría, fortalece la práctica del profesor.

La revisión supervisada por Ana Aceves² respecto al recorrido de las evaluaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a docentes, menciona que a lo largo de tres décadas en México se diseñaron prácticas para la evaluación formativa, lo cual representó un reto debido la cantidad de actores educativos por evaluar. Este antecedente evidencia la complejidad para realizar un proceso a nivel nacional que evalúe el desempeño docente. El surgimiento de esta necesidad de carácter procedimental obligó al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a desarrollar el proceso de evaluación de forma estandarizada, lo que propició la necesidad de cuestionar si esta práctica cumple con la responsabilidad de formar al profesor en su quehacer. Felipe Martínez³ especifica que la evaluación docente contribuye a mejorar la calidad de la educación mexicana si se tiene en consideración el contexto real de los maestros. El discurso de Martínez refiere la importan-

² Ana Aceves, "Evaluaciones de la SEP a docentes de educación básica", en *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2015), 43.

³ Felipe Martínez, "La evaluación del desempeño docente", en *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2015), 65.

cia del docente como actor fundamental dentro del proceso educativo, y con ello es pertinente observarlo en su contexto natural. Con este antecedente se denota la necesidad de una valoración fundamentada en la realidad que experimenta el profesor en el aula.

Sylvia Schmelkes⁴ explica que la evaluación de los docentes implica que los contenidos deben dominarse y que se debe interactuar con los alumnos, así como razonar su planeación en relación con el contexto académico. Dentro de la propuesta de la reforma en vigor, la apuesta de la SEP es demostrar que los docentes son capaces de planear su práctica educativa en torno al estudiante. Asimismo, Schmelkes concluye que no existe una teoría firme en torno a la evaluación docente, ya que se encuentra en construcción; asimismo, se cuestiona si los instrumentos de acreditación ayudan a distinguir entre el docente adecuado o el insuficiente. Bajo este referente, se abre el punto de discusión sobre la pertinencia de la EDD con el contexto educativo mexicano a tres generaciones de docentes que presentaron su valoración en los años 2015, 2016 y 2017.

En relación con el desempeño docente y sus condiciones institucionales, Miguel Nava⁵ expone que es importan-

te hacer un alto y considerar la urgencia de atender a la enorme disparidad del Sistema Educativo y dotar de mínimos necesarios a los contextos donde se desempeña el docente, como requisito previo a la evaluación. De no atenderlos, la evaluación no contribuye a mejorar la práctica docente y puede dar lugar a exclusión, señalamientos, hasta toma de decisiones inadecuadas. Argumenta Nava que la evaluación debe estar diseñada para considerar la diversidad de perfiles, contextos socioculturales y económicos, condiciones de infraestructura y equipamiento, así como situaciones laborales en las que se ejerce la docencia. El investigador manifiesta que el proceso de evaluación debe considerar el contexto natural de los profesores como evidencia de la práctica en el aula.

La EDD generó tensiones dentro del magisterio mexicano, debido a que los profesores la perciben como un sistema evaluador punitivo que busca su perjuicio profesional y económico. Los resultados del proceso de metaevaluación que realizamos en enero del 2018 evidencian las perspectivas de los profesores de Educación Media que fueron evaluados. Las narrativas docentes expresan su inconformidad respecto a la desorganización que presentó el Servicio Profesional Docente (SPD), organismo evaluador, durante las respectivas etapas del proceso. Las perspectivas coinciden con el estudio de Celia

⁴ Sylvia Schmelkes, "Desempeño docente: estado de la cuestión", en *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara (Ciudad de México:Fondo de Cultura Económica, 2015), 99.

⁵ Miguel Nava, "La evaluación docente en la agenda pública," *Revista Electrónica de*

Investigación Educativa, no. 23 (Marzo 2013): 1-11.

Villalpando y Claudio Hernández⁶, quienes indican que la evaluación para la permanencia representa un ejercicio descontextualizado de la realidad donde se desarrolla el quehacer docente, y que además ofrece escasos elementos para retroalimentar y mejorar el trabajo de los maestros. El referente teórico que interviene críticamente dentro de nuestro estudio refiere a la aplicabilidad de la Evaluación Auténtica en contraste con la EDD. La teoría destaca, entre otros criterios, la necesidad de retroalimentación para el fortalecimiento efectivo del sujeto evaluado. Nuestro estudio evaluó al proceso de evaluación, del cual dependen los resultados de los profesores que depositan su confianza en la autenticidad de dicho procedimiento.

Referente teórico

El entramado teórico que sostiene nuestra investigación reúne los criterios que conforman la Evaluación Auténtica (EA): contexto y retroalimentación, así como acercamientos conceptuales sobre la incertidumbre. Las guías conceptuales permitieron que el grupo de discusión expresara las narrativas basadas en la experiencia personal en conjunto con la asesoría teórica, lo que resultó

en las evidencias parciales que presentamos: *Desorganización e Incertidumbre*.

La EA la define Carlos Monereo⁷ y señala el imperativo por valorar el proceso de decisión necesario para resolver un problema, en el cual se aplican habilidades y competencias. Esta acepción protagoniza el papel de la valoración del proceso, puesto que en dicha situación el evaluado pone a prueba sus habilidades. La EA toma en consideración procedimental el evidenciar una valoración natural del proceso. La EA no toma como verdad el resultado de un examen estandarizado, debido a que esta forma no valora el proceso durante el cual se desenvuelve el individuo. En el caso docente, una evaluación auténtica valora el entorno natural y el contexto en donde se encuentra el maestro al momento de realizar su práctica profesional, al igual que las decisiones que toma dentro de su quehacer profesional.

Ahumada⁸ expone que la EA está destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes, y que esta misma genera una necesidad de retroalimentación. Ahumada menciona que los planeamientos de este método evaluativo no se cumplen o son ignorados debido a normas administrativas y condiciones laborales. La comunicación de los resultados facilita la mejora de la calidad

⁶ Celia Villalpando y Claudio Hernández, "Evaluación para la permanencia: una visión desde la experiencia docente," *Revista de investigación educativa de la Rediech*, no. 7 (Noviembre 2017): 31-44.

⁷ Carlos Monereo, *La autenticidad de la evaluación* (Madrid: Edebé, 2009), 17.

⁸ Pedro Ahumada, "La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes," *Perspectiva Educativa*, no. 45 (Junio 2005): 11-24.

del aprendizaje, asimismo, el empleo de la retroalimentación es sustancial para el fortalecimiento del individuo evaluado. Sin la existencia de esta comunicación durante el proceso de evaluación, no es posible considerar que sea auténtica, ni mucho menos que tenga los criterios adecuados para realizar una retroalimentación óptima para la mejora de la formación del evaluado.

La EA centra su análisis en el proceso de decisión y acción del sujeto evaluado y proporciona una retroalimentación pertinente a su contexto. El antecedente conceptual de la EA permite problematizar si la EDD, a través de sus tres implementaciones, es un proceso auténtico. La EA es coherente entre el contexto natural y la tarea, considerando la pertinencia del desarrollo que llevó al evaluado a un resultado. La tarea empleada debe tener la característica de ser útil en relación con una situación acorde a la realidad del individuo, destacando el procedimiento que realiza para cumplir con el objetivo definido. La EA considera todo pormenor que una evaluación estandarizada no tiene contemplado, puesto que el resultado evidencia la realidad del sujeto evaluado.

María Vallejo y Juan Molina⁹ explican que la EA organiza de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorarlas. El proceso de evaluación será auténtico en la medida que conecte

la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida. Los docentes pueden evidenciarse a sí mismos por medio de la EA, y los criterios empleados por los instrumentos facilitan la comprensión de dicha experiencia educativa, como una experiencia humana.

Es pertinente evaluar de forma adecuada una experiencia humana, pero debido a la complejidad de comprensión, los procesos técnicos de valoración pueden distanciarse de la realidad. Edgar Morin¹⁰ establece que el ser humano es un conglomerado de actividades naturales y sociales. Dentro de sus reflexiones acerca del Pensamiento Complejo, establece que “somos resultado del cosmos, de la naturaleza y de la vida, pero debido a nuestra humanidad misma, a nuestra cultura, a nuestra mente y a nuestra conciencia nos hemos vuelto extraños a este cosmos que nos es secretamente íntimo”. Debido a las actividades sociales, requerimientos administrativos y necesidades del siglo XXI, es posible que se aparte esta reflexión en torno a lo que es el ser humano a partir de su propia condición. Para Morin, el ser humano está compuesto a partir del entramado de las relaciones sociales y de la intervención biológica de la naturaleza. Por tal motivo, la persona no puede desprenderse de lo que le es natural. De igual forma, el docente no puede desprenderse del contexto educativo por el cual es valo-

⁹ María Vallejo y Juan Molina, “La evaluación auténtica de los procesos educativos,” *Revista Iberoamericana de Educación* (2014): 11-25.

¹⁰ Edgar Morin, *Siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Madrid: Paidós, 2011), 29.

rado y al que dedica su vida profesional.

Un aspecto criticado de la EDD fue la descontextualización que tienen las herramientas en torno a la valoración real del profesor. Los resultados que enunciaremos en el apartado correspondiente, detallan el distanciamiento que presentó la autoridad evaluativa con respecto al magisterio nacional, que dio lugar a la relación desorganización-incertidumbre.

La incertidumbre responde a uno de los cuestionamientos existenciales de la humanidad, como lo son la finitud del tiempo y del espacio. El individuo experimenta la sensación del desconcierto respecto a la estabilidad y orden de la vida propia cuando no percibe un panorama seguro en el porvenir. La sensación es relacionada íntimamente con la condición de la muerte debido al enigma sobre la supervivencia. Josué Manzano profundiza sobre la incertidumbre y su relación con el término de la vida física: “la consideración de no saber ni cómo ni cuándo, simplemente sobresale por encima de todo y de todos”¹¹. La apropiación que realizamos respecto a este concepto está ligada con la incertidumbre de la inestabilidad laboral. El estudio derivó como resultado preliminar que los docentes no perciben certeza en los resultados de la evaluación, lo que dio origen a la consideración de perder su estabilidad laboral. Así como refiere Manzano sobre el “no saber ni

cómo ni cuándo”, los docentes experimentan la misma situación al ver arriesgada su vida profesional debido al desconocimiento procedimental de las autoridades evaluadoras.

Metodología

La consideración de sujetos humanos dentro del proceso de investigación obliga al presente proyecto a ubicar el desarrollo metodológico dentro del paradigma cualitativo, pues el objetivo es acercarse a la comprensión de los docentes que participaron en la EDD. Las primeras aproximaciones describen que el proceso excluye la práctica contextualizada del maestro y los resultados del proceso llegan a conclusiones sesgadas, distanciadas de la intención de fortalecer la práctica profesional del maestro.

El método seleccionado para realizar la investigación es la Sistematización de Experiencias (SE), tendencia que alimenta a la Investigación Acción Participativa (IAP) de sujetos. El empleo de este método implica una revisión crítica y la aportación intelectual de los actores que participan contextualmente en el problema analizado, como lo es la evaluación de la docencia.

La investigación cualitativa de sujetos comprende un desafío para la comunicación objetiva de los resultados. Como menciona Oscar Jara¹², estos

¹¹ Josué Manzano, “El sentido de la muerte en Ser y Tiempo de Heidegger,” *Pensamiento. Papeles de Filosofía*, no. 2 (Julio 2012): 78-108.

¹²Oscar Jara, “La sistematización de experiencias: un enfoque para enriquecer

procesos tienen que ver con la necesidad de una visión integradora que oriente y conduzca la globalidad de los procesos de formación. Asimismo, lo metodológico tiene que ver con los criterios y principios que dan unidad y coherencia estratégica a todos los elementos que intervienen en un proceso. Desde el momento en que se delimita la problemática de la investigación cualitativa debe evidenciarse claramente la estrategia para unificar la información que sea obtenida, es decir, el método o forma de realizar el proceso debe planificarse de forma puntual y específica.

Para la justificación de la SE hacia el enriquecimiento teórico de las prácticas, Jara fundamenta que lo esencial reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia para extraer aprendizajes y compartirlos. Si bien resulta complicado integrar las distintas percepciones de los sujetos que participan en el proceso, la SE permite ordenar dichas percepciones a partir de la reconstrucción crítica sobre la problemática y comunicar el conocimiento desde la colectividad que participa en el proceso.

La SE está estructurada en seis pasos que relacionan los contenidos de forma exhaustiva, lo que permite sinte-

tizar los resultados durante cada etapa de forma sistematizada:

1. El punto de partida
2. Las preguntas iniciales
3. Recuperación del proceso vivido
4. La reflexión de fondo
5. Los puntos de llegada
6. Completar y elaborar conocimiento

El punto de partida responde a la sensibilización inicial, cuando los sujetos entran en el proceso de concientización con el cual se definen como partícipes de la investigación. Los docentes se autodefinen como sujetos con argumentos y experiencia, además, con capacidad para aportar los resultados que posteriormente serán discutidos. Las preguntas iniciales fueron las siguientes: ¿Cuál fue la experiencia del proceso?, ¿es una evaluación contextualizada con la realidad del docente?, y ¿el proceso fomenta la mejora de la práctica docente? Dichos cuestionamientos encauzaron a los participantes a observar críticamente, a partir de la experiencia, las percepciones en torno a la EDD. La recuperación del proceso vivido consistió en el diálogo y relatoría de experiencias mediante la guía de las preguntas iniciales; los docentes compartieron sus inquietudes y coincidieron en las premisas que más adelante serán detalladas. La reflexión de fondo estuvo compuesta por las discusiones que cada docente analizó de forma colaborativa junto con el grupo. Los puntos de llegada condujeron a las conclusiones a las que llegó el grupo de

teóricamente nuestras prácticas,” *Decisio*, no 27 (Junio 2015): 46-51.

discusión después de analizar a profundidad la reflexión de fondo en torno a la experiencia vivida durante la EDD. La última etapa de la SE, “Completar y elaborar conocimiento”, consistió en la propuesta y primera categorización de resultados, los cuales arrojaron en primer término los siguientes términos: *Desorganización gubernamental* e *Incertidumbre magisterial*.

El proyecto de investigación se desarrolló en dos fases, considerando dentro de la primera los puntos de partida y la reflexión inicial en torno a la Evaluación del Desempeño Docente. En la segunda fase se fundamentaron los elementos conceptuales y procedimentales para la realización de la propuesta evaluativa.

Dentro de la caracterización del universo, se consideró a un grupo de discusión conformado por docentes del Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios Número 86, institución de Educación Media-Superior del estado de Chihuahua, México. Los veinte sujetos presentan perfiles de las siguientes áreas disciplinares: Educación y Humanidades, Ciencias Exactas, así como las especializaciones en Programación y Electrónica que forman parte del perfil profesional de la institución educativa. Los profesores contribuyeron con sus experiencias y aportaciones críticas para delimitar y categorizar las características de la EDD.

El entramado metodológico de la SE permitió conjuntar de forma sistematizada cada elemento de la EDD, así como las observaciones pertinentes que cada docente aportó al grupo de discu-

sión. La SE responde metodológicamente a las primicias de la IAP que introduce John Elliott en los estudios educativos. Elliott¹³, argumenta que el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La definición primigenia de este concepto implica que el proceso de auscultación sobre un fenómeno social refiere a un proceso de transformación del mismo, pues si se especializara en la llana comunicación de resultados no se daría solución a un problema real. Es precisamente la praxis el elemento que da fundamento a la IAP.

El papel práctico dentro de un proceso de investigación involucra a su vez la reflexión y el cuestionamiento de lo que se está realizando. Shirley Grundy¹⁴ explicita sobre la praxis lo siguiente: “si volvemos a lo dicho respecto a que la praxis involucra la acción y la reflexión, aparecerá claro que la praxis no consiste sólo en hacer algo y pensar sobre ello, supone la libre elección para actuar de manera informada”. Grundy, a su vez, profundiza sobre la condición humana dentro del proceso práctico, puesto que en la reconfiguración individual del sujeto que participa en la investigación-acción, reside la transformación de su propia concepción a partir de un cuestionamiento argumentado. Nuestro grupo de

¹³ John Elliott, *El cambio educativo desde la investigación-acción* (Madrid: Morata, 2005), 27.

¹⁴ Shirley Grundy. *Producto o praxis del currículum* (Madrid: Morata, 1994), 158.

discusión caracterizó los resultados a partir de la reflexión inicial de la condición humana del docente como partícipe de la educación.

El conocimiento producido por la investigación-acción es la comprensión de los sujetos que participan dentro del problema de investigación, acordes a un contexto social. Este método permite acercarse a los individuos, respetando su unicidad para realizar una transformación en el ámbito profesional y personal de su actividad. De esto emana la propuesta de la SE como tendencia emancipadora de la investigación-acción, ya que considera la comprensión del *ser* de los sujetos. De ahí el aspecto cualitativo del proceso.

La SE permitió categorizar los siguientes dos resultados: *Desorganización* por parte de las autoridades evaluadores, e *Incertidumbre* generada en las percepciones de los docentes evaluados. Los resultados que presentamos evidencian las narrativas de los sujetos que percibieron estos resultados dentro del proceso de evaluación. Nuestros resultados fueron discutidos con investigadores que participaron en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, lo que evidenció, desde los distintos estados que conforman la República Mexicana, que la problemática se percibe de similar manera en contextos geográficos distintos.

Discusión de resultados

Desorganización

El profesor que se ve sometido al proceso de evaluación espera un proce-

so auténtico y apto para cubrir las necesidades del sujeto, tales como la información correcta de las etapas por transcurrir y las dinámicas a realizar. De igual forma, el maestro espera que el desarrollo administrativo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) represente un procedimiento adecuado y organizado. Sin embargo, la impresión manifiesta la evidencia de desorganización por parte de la autoridad evaluativa:

SF130MIN4¹⁵. Lo que yo viví en el proceso estuvo muy desorganizado, muchos errores. Fui convocada como técnico docente y soy de Inglés, ahí fue uno de los conflictos, también observé que había muchas incidencias. Yo pienso que el proceso no es tan nuevo, sí es muy piloto, verdad, pero no es tan nuevo como para seguir presentándose tantos errores de esa índole.¹⁶

La narrativa evidencia que el docente percibe la desorganización no solamente durante su proceso de evaluación en noviembre 2017, sino que está consciente que en los anteriores se manifestaron diversas fallas que truncan el desarrollo administrativo del profesor que se evalúa. La observación que realiza el sujeto discurre respecto a que el proceso tuvo un antecedente de desor-

¹⁵ Sujeto femenino 1, 30 años, turno matutino, Inglés, Contratación por hora-clase.

¹⁶ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

ganización y que en la tercera implementación no se solucionó el problema. El sujeto expresó que su fortaleza pedagógica radica en la asignatura de inglés, pero su convocatoria se presentó sobre bases de Técnico Docente, una disciplina distinta a su formación profesional y distanciada de su contratación. La autoridad evaluativa requiere manifestar el apoyo al docente a partir de la consideración de su tiempo profesional y personal. La investigación de Luis Badillo, Wenceslao Jardón y Margarita Gutiérrez arrojó como resultado que la dinámica de la autoridad evaluativa fue discordante a las necesidades administrativas del profesor:

En las reformas el tiempo se asume como una variable física con base en la que se planea y se desarrollan las actividades propuestas. Se omiten los aspectos vivenciales y de interacción. Se plantea la existencia de un solo tiempo: el institucional. De esta manera quedan fuera los tiempos de la escuela, de los grupos, de los alumnos, de los docentes, etc.¹⁷

El establecimiento de una práctica evaluativa centralizada, como lo es la EDD, evidencia la intención de las instituciones para cumplir los requisitos administrativos instituidos por la re-

¹⁷ Luis Badillo, Wenceslao Jardón y Margarita Gutiérrez, "Organización y gestión de la jornada y oportunidades para el aprendizaje en el marco de la normalidad escolar mínima en la Educación Básica", *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre, 2017).

forma, dejando de lado los intereses y el tiempo que el docente dispone para cubrir sus actividades tanto profesionales como personales. La investigación de Badillo, Jardón y Gutiérrez expone que las instituciones responsables de la evaluación realizan una práctica no contextualizada entorno del profesor. La relación de estas observaciones junto con las experiencias presentadas en nuestro grupo de discusión, es posible referir que los docentes perciben que la EDD es un proceso desorganizado que no considera el tiempo profesional, administrativo y personal del docente, y que, debido a la dinámica centralizada, las instituciones evaluativas desconocen el contexto real del docente, permitiendo que los sujetos se sientan ajenos a su propia institución educativa.

El siguiente episodio expone la experiencia de un docente que percibió una carencia de interés por parte de la institución evaluadora hacia su persona: "*SM258MF12*¹⁸ *El día del evento (el examen) había un reburujo. En lo personal, se equivocaron en mi apellido y yo sentí que desde ese momento tenía un problema fuerte*"¹⁹. El maestro manifiesta, sumando al comentario del profesor anterior, que durante la aplicación del examen de conocimiento, además de citarlo temprano y retenerlo hasta la tarde, experimentó dos situa-

¹⁸ Sujeto masculino 2, 58 años, turno matutino, Física, Contratación por medio tiempo.

¹⁹ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

ciones: en primer término, al aludir que había un *reburujo*²⁰, se evidencia la desorganización por parte de los responsables de aplicar el examen de conocimiento en materia del manejo de tiempo y espacio entre los docentes; asimismo, el docente se sintió carente de importancia al ser referido con un apellido distinto.

Se manifiesta entre estos primeros testimonios que el proceso de la EDD, al ser implementado de manera centralizada, excluye los aspectos vivenciales, personales, administrativos y profesionales de los docentes. Este proceso carece de una apertura al contexto del docente, pues la administración de sus etapas prioriza el cumplimiento de las actividades en tiempo y forma, pero desconoce o se distancia de la realidad en la que se desenvuelve el docente, lo que genera las tensiones sociales que se han presentado a partir de la Reforma Educativa.

La EDD presentó modificaciones debido a las experiencias administrativas que motivan los ajustes necesarios. Los docentes tenían la certeza que, durante los posteriores procesos evaluativos, la autoridad establecería una dinámica funcional que facilitaría las actividades del sujeto. No obstante, el grupo de discusión, complementado por las tres generaciones evaluadas, observó que la EDD no modificó satisfactoriamente su dinámica, pues se presentaron atropellos en el manejo de tiempos.

²⁰ Expresión regional del norte de México que refiere a confusión y desorden.

SF246MIN3²¹. Así fue también en el de desempeño del segundo año, me enviaron un correo veinticuatro horas antes de la evaluación diciéndome que me iban a evaluar en un aspecto. Me habían estado mandando correos con tiempo, pero veinticuatro horas antes me envían que se me va a evaluar en otro aspecto también, para el cual no tuve tiempo de buscar bibliografía ni nada, en ese momento hasta le perdí interés, credibilidad y respeto a la evaluación. Ya no sentía que era algo serio.²²

El docente percibe una desorganización por parte de la administración evaluadora, pues como se expresa en la narrativa, el profesor confía en que se le evalúe en coherencia con su formación. Sin embargo, la disfuncionalidad en materia de organización hizo evidente la falta de interés por parte de la institución evaluadora hacia el profesor. Este testimonio coincide con la investigación de Mario Gutiérrez y Mayela Legaspi, quienes exponen que al maestro se le impide formar parte de su propia gestión administrativa:

Las maestras y maestros, tienen un rol secundario en el proceso de aplicación de la normatividad laboral, la posición alejada en la que se encuentran les impide establecer co-

²¹ Sujeto femenino 2, 46 años, turno matutino, Inglés, Contratación por tres cuartos de tiempo.

²² Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

municación con los tomadores de decisiones, de modo que dependen de los directivos y de los representantes sindicales para ser tomados en cuenta en asignaciones y apoyos laborales a los que tienen derecho.²³

Esta dinámica percibida por los profesores evaluados evidencia los obstáculos procedimentales que enfrentan durante su proceso de evaluación. El testimonio expresa que no le fue posible confiar en la institución debido al incorrecto manejo de las vías de comunicación, lo que lo llevó a desinteresarse por el proceso. El problema generado por esta implementación consiste en que la condición física y afectiva del docente se ve frustrada al observar un proceso evaluativo que no evidencia interés en la persona, ni en su práctica. En consecuencia, las narrativas de los profesores que participaron en el presente grupo de discusión muestran que la implementación de la EDD se desarrolló de manera desorganizada y que esto propició que los profesores rechacen su veracidad.

Es justificable, por ejemplo, que el proceso del 2015 tuviera desaciertos debido a los factores pertenecientes a una dinámica nueva, implementada de manera masificada, a un nivel nacional. No obstante, las experiencias anteriores no fueron el punto de apertura para modificar el procedimiento hacia su

²³ Mario Gutiérrez y Mayela Legaspi, "Implementación de la política laboral: desigualdad en Educación Normal", *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre, 2017).

propia mejoría. Los profesores expresaron que en la tercera versión de la evaluación del desempeño aún se experimentaron dichos inconvenientes:

SF348MHU2²⁴. Si ya tienen el antecedente de las evaluaciones anteriores ya era para que tuvieran bien definido qué hacer en cada momento, en esta evaluación (2017) también se modificaron fechas, quiere decir que realmente no tienen bien claro el cómo debe de ser la evaluación. Siento que siguen experimentando, seguimos siendo parte de un experimento para ver qué funciona, a ver qué no funciona.²⁵

En el testimonio del profesor se expresa la crítica sobre la evolución del proceso de evaluación. Es evidente que la institución evaluadora no modificó elementos que favorecieran el procedimiento administrativo con respecto a los mecanismos de información hacia los docentes, quienes se perciben a sí mismos como parte de un experimento para mejorar al proceso a coste del tiempo y administración del cuerpo magisterial.

Además de la tensión percibida por los docentes al referir una evaluación ajena a la administración del tiempo, se experimentó otra situación administrativa que en materia de organización

²⁴ Sujeto femenino 3, 48 años, turno matutino, Humanidades, Contratación por medio tiempo.

²⁵ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

perjudica la integridad del profesor, como lo es el trámite burocrático para acceder a la información previa a la evaluación. Los maestros acudieron a su institución educativa para aclarar dudas respecto al procedimiento; posterior a ello, se les informó que debían referirse personalmente al Servicio Profesional Docente para solucionar sus inquietudes. Sin embargo, la narrativa de los profesores expresa obstáculos en la obtención de información oportuna:

SF130MIN4. Yo fui a que me solucionaran varias situaciones que tenía con la evaluación porque de cierta manera me siento víctima de las circunstancias, de la desorganización de ellos y de la búsqueda de información y el estrés que me causó, no sabían mis directivos ni ellos, del Servicio Profesional Docente, llamé y tampoco me resolvían.²⁶

El docente expresa su intención para realizar el proceso de evaluación de manera organizada. Sin embargo, el obstáculo que percibe es la desorganización, en primera instancia, por parte de su institución educativa, seguido de la autoridad evaluadora, como lo es el Servicio Profesional Docente (SPD), organismo encargado de asignar lineamientos y tiempos durante la evaluación. La desorganización que evidencian ambas instituciones lleva a que el

docente se sienta *víctima de las circunstancias* en la resolución de sus dudas, lo que origina estrés y tensión en la integridad del profesor evaluado. La desorganización institucional evita que el docente fortalezca su aprendizaje del proceso; es decir, la forma en que se llevó a cabo la evaluación no mejora la práctica profesional del maestro. En este sentido, la investigación de María Nava y Carlos Estrada evidencia que este fenómeno administrativo rebasa la capacidad del docente: “la gestión escolar y la intervención y que dicha relación no les está permitiendo enfrentar con éxito sus prácticas profesionales ya que consideran que las exigencias laborales rebasan los aprendizajes de su formación inicial”²⁷. La narrativa presentada manifiesta que el proceso administrativo generado por la EDD perjudica el desarrollo profesional del profesor debido a la incorrecta comunicación por parte de los organismos evaluadores, lo que produce incertidumbre dentro de la afectividad de los maestros.

El sistema de evaluación necesita basarse en un modelo que satisfaga las necesidades procedimentales de los docentes, pues con ello se facilitará su desarrollo administrativo durante el proceso de evaluación. La investigación de Monserrath Contreras, Cristina Espinoza y Jesús Santiago concluye

²⁶ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

²⁷ María Nava y Carlos Estrada, “La gestión escolar en la formación docente ante las exigencias laborales desde la práctica profesional”, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre, 2017).

que las instituciones requieren implementar un proceso que fortalezca a los sujetos evaluados: “Una institución que desee aproximarse a la excelencia, es importante que se base en un modelo de calidad que permita la mejora continua de los procesos, los productos o los servicios”²⁸. Con este ejemplo se desprende que, si la EDD busca en su futuro fortalecer la práctica docente, es necesario que se establezca bajo un estándar de calidad que permita promover mejoras partiendo desde su implementación, una correcta comunicación del proceso y el seguimiento pertinente para con el profesorado.

Los testimonios de nuestra investigación exponen que las autoridades evaluadoras como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Servicio Profesional Docente implementaron el proceso de la Evaluación del Desempeño Docente de manera desorganizada y con deficiencias en la comunicación de contenidos y asistencia al profesorado mexicano. Asimismo, las narrativas muestran que durante las tres generaciones del proceso, no se vio mejorada la implementación, la cual sigue mostrando fallas que perjudican la condición humana de los maestros que presentan la evaluación. Con ello, otra consecuencia que se

origina desde la afectividad del docente, es la incertidumbre que percibe durante el proceso de evaluación.

Incertidumbre

Los episodios verbales extraídos de la Metaevaluación arrojan que la *incertidumbre* fue generada debido a la información deficiente presentada tanto por el INEE, el SPD y la institución educativa a la que están adscritos los docentes. Los testimonios que a continuación se interpretan pertenecen a las tres generaciones evaluadas respectivamente. Dentro de sus experiencias se percibe la mención de incertidumbre respecto a lo que las autoridades evaluativas exigen durante la evaluación. Coincidiendo con la investigación de Villalpando y Hernández²⁹, el sentimiento que se vive es incertidumbre, porque al ser un proceso obligatorio, automáticamente se liga a la tradición examinadora y de control, pues el maestro es forzado a ser evaluado y de ello dependerá su estabilidad laboral. Aunado a la sensación de inestabilidad laboral, el docente se ve obligado a cumplir los requisitos exigidos para presentar su evaluación, un proceso que, como podrá observarse adelante, es incierto. Como referimos en el apartado teórico de la investigación, consideramos la incertidumbre como aquella sensación de desconocimiento sobre

²⁸ Monserrath Contreras, Cristina Espinoza, y Jesús Santiago, “Perspectiva del personal académico y administrativo sobre la organización, documentación e informe del desarrollo de una comisión, el caso de una institución de Educación Superior”, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre, 2017).

²⁹ Celia Villalpando y Claudio Hernández, “Evaluación para la permanencia: una visión desde la experiencia docente,” *Revista de investigación educativa de la Rediech*, no. 7 (Noviembre 2017): 31-44.

proceso evaluativo que recae en la integridad emocional, profesional y laboral del docente.

Uno de los profesores evaluados en el 2015 evidenció, junto con sus compañeros de generación, que existió una total incertidumbre respecto al proceso, para lo cual se organizaron para asesorarse mutuamente durante las etapas de la evaluación:

SF649MMA2³⁰. Al avisarnos que íbamos a ser evaluados, no sabíamos qué, tuvimos que investigar qué significaba cada cosa para poder entender y luego nos reuníamos para ver qué entendíamos, pero realmente nosotros recibimos la información por medio de internet y de los grupos de WhatsApp de apoyo.³¹

Los docentes recurrieron a informarse mutuamente, debido a que algunos conocían por otros medios las acciones a realizar. Como parte de la primera generación los docentes acudieron a maestros de otras Identidades del país que tenían conocimiento sobre el tema. Se destaca dentro de los episodios verbales que la información fidedigna surgió entre ellos mismos y las redes que construyeron, mas no por parte de las autoridades. Nuestra narrativa coincide con la investigación de Eryca Colmenares, donde reporta que

³⁰ Sujeto femenino 6, 49 años, turno matutino, Matemáticas, Contratación por Medio tiempo.

³¹ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

las instituciones evidenciaron un manejo de información deficiente: “Con respecto al manejo de la información, los docentes reportaron la poca comunicación adecuada para comprender todo el proceso. Reciben el comunicado que han sido convocados, sin mayor precisión de los pasos a seguir, generándose en ellos una sensación de incertidumbre”³². Las distintas interpretaciones sobre las percepciones docentes respecto a la evaluación del desempeño coinciden en que las autoridades involucradas en manejar la información respecto al proceso lo realizan de manera deficiente, lo cual es motivo de incertidumbre en el ánimo de los profesores evaluados. Esto desprestigia el carácter administrativo y organizacional del INEE, el SPD y las instituciones educativas, pues carecen de elementos que beneficien a los docentes durante la evaluación.

El primer testimonio referente a la incertidumbre compete a los contenidos que los docentes deben cubrir durante su evaluación. La vertiente a la que daremos seguimiento a continuación refiere al aspecto técnico sobre los contenidos que deben ser cubridos. Los profesores desconocen específicamente qué aspectos pueden ser evaluados y cómo:

³² Eryca Colmenares, “La evaluación para la permanencia: Experiencia de docentes durante el periodo 2015-2016”, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre 2017).

SF836MLE2³³. También aquí el problema es que no sabemos cómo nos están evaluando, nosotros pensamos que no nos están evaluando la creatividad, pero en realidad no sabemos, no tenemos la rúbrica. No dieron todos los criterios, en realidad no lo sabemos.³⁴

Durante el grupo de discusión, los maestros coincidieron en que percibieron incertidumbre respecto a la forma en que serían consideradas sus evidencias y respuestas. Para ello, especifican que no existió una guía que orientara sus actividades hacia la obtención del resultado. El testimonio anterior pertenece a una maestra evaluada en la segunda generación, y, parte de la crítica que se expresó, reside en que este error en materia de manejo de la información no debió haberse presentado puesto que ya existió un antecedente durante la primera etapa. Aún así, los docentes expresaron incertidumbre a pesar de contar con una generación ya evaluada.

Se sostuvo diálogo con la investigadora Lilia Antonio y las observaciones se centraron en la incertidumbre generada desde elementos operacionales hasta aspectos de finalidad de los resultados:

El itinerario recorrido por estos docentes en la evaluación, da cuenta

de un proceso que fue vivido con mucha incertidumbre: Desde aspectos de carácter operativo (¿cómo subir las evidencias a la plataforma?, ¿en qué sede me toca presentar el examen?), hasta cuestiones de fondo que nunca fueron del todo respondidas: (¿para qué me van a evaluar?, ¿qué me van a evaluar y cómo?), siendo condiciones necesarias para poder participar en un proceso de carácter obligatorio y de cuyos resultados dependía su estabilidad laboral y sustento económico.³⁵

Las manifestaciones de incertidumbre expresadas por los docentes están ligadas con elementos socio-afectivos de sus vidas personales como trabajadores de la educación. La inquietud se debe a que sienten amenazada su estabilidad laboral y que la evaluación, por lo demás, dista de la mejora de su práctica y, en cambio, se perfila como una herramienta que coloque en un lugar crítico su futuro laboral.

El siguiente testimonio pertenece a una maestra que presentó el proceso de evaluación en el 2017. La narrativa expone la incertidumbre debido a que las anteriores generaciones lo presentaron también. Aunado a esta observación, se comenta que el tiempo para presentar los exámenes de conocimiento docentes y disciplinares fueron excesivos.

³³ Sujeto femenino 8, 36 años, turno matutino, Lectura, Contratación por medio tiempo.

³⁴ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

³⁵ Lilia Antonio, “¿Y después de todo esto soy o no un buen maestro? Experiencias docentes sobre la evaluación del desempeño”, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre 2017).

SF130MIN4. El día de la evaluación honestamente yo percibí que la gente tenía actitud de fastidio, de miedo, de incertidumbre, muy estresados. La cita fue temprano a las siete de la mañana y salimos como hasta las seis de la tarde. Estás frente a una evaluación en la que sólo Dios sabe quién dirige, sólo Dios sabe a quién preguntarle, nunca hay a quién preguntar información. Nada, totalmente inaccesible.³⁶

Se evidencia en el testimonio la tensión percibida entre los profesores evaluados, expresando su inquietud respecto al empleo innecesario del tiempo excesivo para realizar dicha etapa. La incertidumbre respecto al proceso y sobre los responsables de procesar la información yace en la expresión “Sólo Dios sabe quién dirige” denotando un alejamiento de la autoridad evaluativa con los maestros. La narrativa evidencia también que la información respecto al proceso, a los responsables y a los resultados fue inaccesible. En comparación con las dos evaluaciones anteriores, el proceso continúa presentando deficiencias respecto a la falta de información oportuna y a la incertidumbre que percibieron durante las etapas correspondientes al examen de competencias disciplinares y pedagógicas, así como el tiempo excesivo que se requirió para cumplir con el requisito asignado.

³⁶ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Sostuvimos un diálogo con la investigadora Eilén Oviedo, quien en sus resultados evidenció que las autoridades educativas proporcionaron información deficiente, además de prestar poca resolución a las dudas que surgieron durante las distintas etapas:

En términos de la información por parte de la Autoridad Educativa Local, con frecuencia es poca e insuficiente con relación a las sedes de aplicación, resolución de dudas, así como los constantes cambios por parte de la Coordinación del Servicio Profesional de fechas, ha hecho que se pierda el interés y la seriedad del mismo.³⁷

La organización deficiente por parte del INEE, el SPD y las distintas Instituciones Educativas motivó que los docentes presten bajo interés al proceso. Esta afirmación de Oviedo coincide casi textualmente con uno de los testimonios que presentamos anteriormente, ya que la maestra expresa: “en ese momento hasta le perdí interés, credibilidad y respeto a la evaluación, ya no sentía que era algo serio”. Los profesores pierden el interés debido a una evidente deficiencia en el manejo de la información respecto a las actividades a realizar durante las etapas de la evaluación. Asimismo, el bajo soporte que perciben respecto a la aclaración de

³⁷ Eilén Oviedo, “Percepciones docentes en torno a la evaluación del desempeño docente en el nivel Medio Superior”, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre 2017).

dudas ocasiona la incertidumbre manifestada por los docentes, que a su vez conduce a las tensiones que los medios de comunicación han transmitido en los últimos meses.

Otro profesor evaluado en la tercera versión del proceso expresó que a pesar de haber existido el antecedente y con el apoyo de los docentes evaluados, percibió desconcierto debido al bajo apoyo por parte de las autoridades educativas:

SM350MIN2³⁸. Nosotros no tenemos un referente de lo que ellos quieren, como quien dice fuimos a ciegas, sobre todo en el proyecto de enseñanza porque no tenemos un referente, en las competencias debe de haber un referente.³⁹

Las expresiones de los maestros generalmente encierran, al designar a los evaluadores, en “entes” de la tercera persona en plural, debido a que no existe un rostro o una imagen específica a la cual acudir para la resolución de dudas. Expresiones como “lo que ellos quieren” “no sabemos cómo nos están evaluando” “me siento víctima de la desorganización de ellos”, presentes durante nuestro análisis, manifiestan un distanciamiento físico entre los docentes y los organismos responsables del proceso. Este estilo de expresiones

³⁸ Sujeto masculino 3, 50 años, turno matutino, Inglés, Contratación por Medio tiempo.

³⁹ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

denota, a partir del discurso de los profesores, una sensación de abandono con respecto al organismo que propone evaluarlos para mejorar su práctica. No obstante, durante nuestra interpretación de resultados, se percibe la crítica del profesorado con respecto a sus organismos evaluadores.

Los apuntes de María Peredo⁴⁰ exponen que la Evaluación del Desempeño representa para los profesores una vivencia traumática que provoca una posible deslocalización de sí mismo en el sentido de perder la confianza en sus decisiones pedagógicas, en la estabilidad laboral y emocional. Los resultados que se han presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa refieren que la tensión generada en el magisterio de Educación Básica y Media nacional se debe a la organización deficiente de las autoridades evaluadoras. Después de las primeras discusiones respecto a nuestros resultados, procedemos a entregar las reflexiones finales.

Reflexiones finales

Los docentes de Educación Media Superior fueron valorados un proceso evaluativo que no expone una información oportuna respecto a los objetivos.

⁴⁰María Peredo, “La experiencia de los profesores evaluados en el marco de la Reforma Educativa”, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre 2017).

El deficiente manejo de la información por parte de las autoridades evaluativas genera que el magisterio mexicano entre en una situación de incertidumbre respecto a su papel profesional y laboral. La presente investigación muestra que el Instituto para la Evaluación de la Educación, en el afán por implementar un proceso de auscultación a nivel nacional, descuida el manejo de tiempos y espacios. Esta falla administrativa origina que el docente se sienta excluido de su propio proceso de evaluación, y que, por consiguiente, perciba hostilidades hacia su desempeño.

El profesorado manifestó que las acciones de las autoridades fueron realizadas con la intención de cumplir requisitos o estándares propios del partido político en poder, ya que la iniciativa no muestra un sustento teórico o pedagógico que fortalezca la práctica educativa, sino más bien, se vislumbra como una iniciativa para “cumplir” con los movimientos establecidos por el gobierno y evidenciar que las acciones se realizaron.

La politización de la educación, específicamente la evaluación, produce que la resolución de conflictos se detenga y provoque la generación de problemáticas mayores que superan la capacidad de los directivos y docentes. Uno de nuestros docentes expresó que la ruptura de este seguimiento de mejora se debe a los intereses administrativos de cada cambio de gobierno, descartando los avances que se generó en la gestión anterior. Este problema en materia educativa rebasa las categorías y propuestas que una promesa de campaña o reforma legal pueda intervenir.

La impresión docente del presente estudio evidencia que la visión política de la Reforma Educativa repercute de forma negativa con el verdadero desempeño docente, puesto que los criterios desvían la concentración de los profesores, quienes se ven sometidos a cumplir lo que establece la ley, en vez de evidenciar auténticamente su práctica educativa. La narrativa del docente manifiesta la voluntad propia de involucrarse con su profesión y con la mejora de las condiciones educativas del país. Sin embargo, las excesivas tareas administrativas que enfrenta debido a los perfiles que instauró la Reforma, lo alejan de su cometido, guiando los intereses de mejora hacia el cumplimiento de requisitos políticos.

La Evaluación del Desempeño Docente es una estandarización que dista del contexto del profesor, puesto que no considera puntualmente la realidad y se limita a escenarios supuestos que no pertenecen al docente. Esto argumenta que el proceso no es una evaluación, sino una simulación que desconoce criterios y rúbricas auténticas. Otra característica recurrente en los comentarios del comparativo consistió en que el proceso fue incoherente entre los objetivos y las actividades que se realizaron, puesto que no se especificaron oportunamente, lo que dio origen a la sensación de incertidumbre en el profesorado. El proceso no brindó retroalimentación, puesto que la información se limitó a entregar el resultado sin especificar los errores que se presentaron. La EDD presenta una carencia de instrumentos de evaluación, limitándose al portal donde el docente sube evi-

dencias de forma parcial. La experiencia de la evaluación evidencia que no se presentó una retroalimentación oportuna para auxiliar al profesor en sus necesidades de mejora. Los docentes indicaron la importancia de la retroalimentación dentro de su preparación como profesionistas, y que este proceso, como se ha señalado, no brinda la preparación requerida.

La EDD desconoce los objetivos reales de una evaluación, que son evidenciar el contexto del profesor y con ello indicar las áreas de mejora en su práctica. El proceso que experimentaron los maestros no presentó la retroalimentación oportuna que informara los aspectos contextuales de su desempeño. De igual forma, la EDD no presenta un objetivo específico, lo cual dista de la propuesta orientada hacia la mejora de las habilidades. Asimismo, lo que la autoridad evaluadora presenta como “retroalimentación” son los resultados sin explicación alguna para los docentes, quienes critican la falta de acompañamiento durante dicha etapa. Se concluye que el proceso no apoya las necesidades del evaluado, puesto que se limita a señalar los errores y no a entregar guías para la mejora de la práctica.

Los docentes han etiquetado a la Reforma Educativa de “improvisada” y

“sin visión a la mejora de la Calidad”, objetivo que ha sido especificado en su discurso legislativo. Esta situación se enfrenta a otra problemática que vive la educación en Chihuahua, que es la aprobación desmedida de los estudiantes al ingreso a otro nivel escolar. Los docentes enfrentan el reto de mejorar las habilidades de los estudiantes que presentan distintas carencias en su formación. Desafortunadamente, los requerimientos que exige la evaluación superan las habilidades administrativas y físicas de los profesores que ya se encuentran en mejoras de su propia práctica. Los resultados que arroja la presente investigación concluyen que, debido a la inconsistencia presentada por las autoridades evaluadoras, ligadas a la finalidad política del proceso, no permiten medir ni mejorar auténticamente el desempeño docente, puesto que los criterios distan de la formación auténtica que debería caracterizar un proceso verdadero de evaluación con miras a la mejora de habilidades profesionales. Con ello, la Reforma Educativa en su afán de cumplir con requisitos administrativos y políticos, desatiende las necesidades de mejora de la calidad educativa del país.

Referencias

- Aceves, Ana. "Evaluaciones de la SEP a docentes de educación básica". En *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara, 40-63. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Ahumada, Pedro. "La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes". *Perspectiva Educacional*, no. 45 (Junio 2005): 11-24.
- Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.
- Antonio, Lilia. "¿Y después de todo esto soy o no un buen maestro? Experiencias docentes sobre la evaluación del desempeño". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre 2017.
- Badillo, Luis, Wenceslao Jardón, y Margarita Gutiérrez. "Organización y gestión de la jornada y oportunidades para el aprendizaje en el marco de la normalidad escolar mínima en la Educación Básica". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre, 2017.
- Colmenares, Eryca. "La evaluación para la permanencia: Experiencia de docentes durante el periodo 2015-2016". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre 2017.
- Contreras, Monserrath, Cristina Espinoza, y Jesús Santiago. "Perspectiva del personal académico y administrativo sobre la organización, documentación e informe del desarrollo de una comisión, el caso de una institución de Educación Superior". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre, 2017.
- Elliott, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 2005.
- Grundy, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1994.
- Gutiérrez, Mario, y Mayela Legaspi. "Implementación de la política laboral: desigualdad en Educación Normal". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre, 2017.
- Jara, Oscar. "La sistematización de experiencias: un enfoque para enriquecer teóricamente nuestras prácticas." *Decisio*, no 27. (Junio 2015): 46-51.
- Manzano, Josué. "El sentido de la muerte en Ser y Tiempo de Heidegger". *Pensamiento. Papeles de Filosofía*, no. 2 (Julio 2012): 78-108.
- Martínez, Alba. "Recuento de una década de evaluación docente." En *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara y et al, 27-39. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Martínez, Felipe. "La evaluación del desempeño docente". En *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara, 64-95. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Monereo, Carlos. *La autenticidad de la evaluación*. Madrid: Edebé, 2009.
- Morin, Edgar. *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Paidós.

- Nava, Miguel. "La evaluación docente en la agenda pública". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, no. 23 (Marzo 2013): 1-11.
- Nava, María, y Carlos Estrada. "La gestión escolar en la formación docente ante las exigencias laborales desde la práctica profesional". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre, 2017.
- Oviedo, Eilén. "Percepciones docentes en torno a la evaluación del desempeño docente en el nivel Medio Superior". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre 2017.
- Peredo, María. "La experiencia de los profesores evaluados en el marco de la Reforma Educativa". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre 2017.
- Schmelkes, Sylvia. "Desempeño docente: estado de la cuestión". En *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara, 96-115. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Vallejo, María, y Juan Molina. "La evaluación auténtica de los procesos educativos". *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 25 (Junio 2014):11-25.
- Villalpando, Celia, y Claudio Hernández. "Evaluación para la permanencia: una visión desde la experiencia docente". *Revista de investigación educativa de la Rediech*, no. 7 (Noviembre 2017): 31-44.

**Los jóvenes escritores en *El Oásis*, primer periódico literario
de Medellín (1868-1869, 1873)**
The Young writers in El Oásis, first literary paper of Medellín
(1868-1869, 1873)

“Recibido el 05 de septiembre del 2018, aceptado el 13 de octubre del 2018”

Andrés Felipe López Echeverri*

Resumen

El presente artículo es un acercamiento a la trayectoria de los jóvenes escritores al interior de *El Oásis*, primer periódico exclusivamente literario de Medellín, surgido durante el radicalismo liberal, más específicamente bajo la hegemonía conservadora gestada en Antioquia durante dicho periodo. En él se expresan y se analizan los papeles ejercidos por tales figuras juveniles desde dos funciones; primeramente a partir de su rol de receptores, en la medida en que el mismo periódico, desde su nacimiento, ocupó como uno de sus principales objetivos la instrucción de las nuevas generaciones, producto de las constantes reestructuraciones sociales, culturales y económicas que atravesaba el estado antioqueño por aquella época. Subsecuentemente se estudia el papel de los jóvenes como colaboradores, teniendo en cuenta que una mínima fracción de ellos precisó de algunas publicaciones, tanto a favor como en contra de determinadas posturas de los fundadores de *El Oásis*. Así pues, este texto constituye una exposición lineal de los escenarios en los que se desempeñó la juventud directa o indirectamente, haciendo un paralelo con la biografía del periódico mientras se

*Estudiante del pregrado de Filología Hispánica de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia, miembro del Semillero de Historia de la Literatura del grupo de investigación *Colombia: Tradiciones de la palabra*.

examina la configuración del *joven ideal*, a partir de la óptica de las personalidades hegemónicas de *El Oásis*.

Palabras clave: Literatura, juventud, instrucción, regionalismo, política.

Abstract

The present article is an approach to the trajectory of the young writers inside *El Oásis*, the first literary paper from the city of Medellín, emerged during the Liberal Radicalism, or more specifically, during the Conservative Hegemony created in Antioquia during that period. In it, the roles exercised by such juvenile figures are expressed and analyzed from two functions; Firstly, from their role as receptors, insofar as the same newspaper, from its birth, occupied as one of its main objectives the instruction of the new generations, product of the constant social, cultural and economic restructuring that the state was going through at that time. Subsequently, the role of young people as collaborators is studied, taking into account that a minimum fraction of them made some publications, both for and against certain positions of the founders of *El Oásis*. Thus, this text constitutes a linear exhibition of the scenarios in which the youth played directly or indirectly, making a parallel with the biography of the newspaper while is examined the configuration of the *ideal young*, from the perspective of the hegemonic personalities from *El Oasis*.

Keywords: Literature, youth, instruction, regionalism, politics.

Introducción

El 11 de enero de 1868 salió a circulación el primer número de *El Oásis*; con ocho páginas de contenido y un costo de sesenta centavos por trimestre, un peso diez centavos el semestre y dos pesos el año, empezó a distribuirse principalmente en los municipios de Medellín, Jirardota [sic], Santo Domingo y la ciudad de Antioquia [Santa Fe de Antioquia] por entregas semanales. Su fundador, impresor y editor fue Isidoro Isaza Cadavid, quien con anterioridad había erigido otros periódicos como *El pendón de Justicia* (1861-1862) y *La*

Restauración (1864-1868), ambos de ideología conservadora. Es menester mencionar que éste último y *El Medellínense* (1850)², un periódico liberal escrito por J.M Facio Lince en su mayoría, conformaron los antecedentes de *El Oásis*, ya que ambos albergaron en algunas de sus páginas textos literarios, a pesar de que su contenido fuera enfáticamente político.

²María Cristina Arango de Tobón, *Publicaciones periódicas en Antioquia, 1814* (Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2006), 36, 54-55, 58.

El Oásis nació durante el radicalismo liberal: una época marcada por un conjunto de cambios aplicados a las estructuras sociales, políticas y económicas del país, las cuales hasta el momento seguían ancladas al colonialismo. Desde la perspectiva de Edwin Cruz: “en el período estudiado, la colombiana es una sociedad en tránsito en la que se confunden procesos arquetípicos de la sociedad territorial y la sectorial”³. Es en medio de esta época, y en provecho de la libertad de prensa recientemente permitida, que *El Oásis* se erige como el primer periódico exclusivamente literario, lo cual nos ha conducido a hacer una pregunta por la configuración de los jóvenes al interior del mismo, en tanto el mismo periódico se dirigía a ellos con el objetivo de que contribuyeran a engrandecer la literatura antioqueña en ciernes.

La estructura de *El Oásis* no gozó de una organización compleja; sus números ubicaban por lo general las producciones según el orden de llegada⁴ (exceptuando ciertas obras que se publicaron por partes). Su único espacio textual permanente –haciendo la salvedad de algunas entregas del último año– fue el editorial, que se

presentaba a modo de portada, del cual hemos extraído la mayoría de la información para describir a los jóvenes escritores, en vista de que fue éste el principal –y casi el único– espacio del periódico en el que se precisaban opiniones sobre la juventud, la literatura y los aconteceres de dicho tiempo en torno a las artes escritas. No significa eso que nuestra metodología de investigación se haya limitado a leer solamente dicho apartado, puesto que llevamos a cabo una lectura completa del semanario, valiéndonos de un minucioso registro fechado de todas las alusiones a la juventud, para analizar y exponer en esa medida su reconceptualización en diferentes secciones.

La razón que nos lleva a la presentación de tal artículo es producto de un interés por develar el campo de la prensa literaria, el cual ha sido oscurecido hasta los últimos años, sin habersele tenido en cuenta las singularidades que lo alejan de un libro y lo convierten en una pieza historiográfica de gran valor, como su vocación de presentismo, su carácter colectivo, la multiplicidad de sus géneros, la diferente trayectoria de sus colaboradores, su aptitud para anunciar la revelación de nuevos escritores y élites intelectuales, entre muchos otros aspectos consignados por el teórico Rafael Osuna hace, relativamente, poco tiempo⁵.

³ Edwin Cruz Rodríguez. “El federalismo en Antioquia (1863-1880) una interpretación desde la perspectiva cognitiva”, *Revista Principia IURIS*: 20 (2013-II): 111-130.

⁴ Esta premisa aplica a gran parte del año 1868 y a todo el año 1873, siendo el segundo año la salvedad con un ordenamiento temático de los artículos.

⁵ Rafael Osuna, *Las revistas literarias, un estudio introductorio* (Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2004).

A continuación, presentamos la configuración de los ya nombrados jóvenes escritores en *El Oásis*, segmentada por años debido a que –en la mayoría de los casos– los nombramientos a estos se plantean mediante hilos de causa y efecto, referencias a números pasados, eventos dispuestos en el futuro y modificaciones de discursos ulteriores. En el apartado del primer año entregaremos los cimientos de la configuración de las juventudes escritoras, agregando conceptos como la política, la instrucción, la conformación de las jóvenes intelectuales, la participación en eventos culturales, entre muchos otros subconjuntos que irán viendo sus ecos, esta vez más débilmente, en los números de los siguientes años, todo ello en el marco de la búsqueda del *joven escritor ideal* para *El Oásis*, que será nuestro punto de partida y de llegada.

Primer año: una búsqueda entre rebeldía y sumisiones

Desde la entrega del primer número podemos reconocer que la propuesta literaria del periódico estuvo fundamentada –aparentemente– en un alejamiento de los conflictos políticos que hasta el momento habían acaecido al Estado de Antioquia que por entonces, durante el periodo de 1850-1880, tuvo momentos de fuerte disputa aunque de muy corta duración, en los cuales prevaleció el poder del sector

conservador⁶, respecto a lo cual citamos:

Después de las grandes desgracias que han afligido a nuestra patria en los últimos siete años de la presente década; después de las matanzas y depredaciones ejercidas por los partidos que desde el nacimiento de la República vienen disputándose el poder; i ahora que los hombres que defienden opuestas banderas parece que han convenido en dar alguna tregua a sus sangrientas justas, es preciso que nosotros pensemos en asuntos de intereses mas positivo, dando a nuestro espíritu algún descanso i predisponiéndolo así a mas grandes concepciones.⁷

Con base en tal perspectiva de la imparcialidad y del descanso, nació el nombre de *El Oásis*, que también corresponde al hecho de que su día de circulación fuera el domingo, durante el cual se esperaba que fuera leído después de cumplir con los oficios religiosos, en un ambiente de reposo. A partir de dicha visión se prescinde de todo texto referido a crímenes, defunciones y aspectos personales, para abrirle la puerta exclusivamente a los contenidos literarios. De este modo se verían, consecuentemente, escritos que cumplirían con lo que era considerado literatura para la época –o

⁶ Luis Javier Ortiz Mesa, *Aspectos Políticos del federalismo en Antioquia 1850-1880* (Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 1985).

⁷ Serie I, trimestre I, número 1. Se ha conservado la ortografía original de los textos citados.

por lo menos para el editor— como bien lo eran la poesía en prosa y verso, los cuadros de costumbre, los relatos de viajes y las piezas ensayísticas tanto filosóficas como humorísticas, además de composiciones epistolares y muchos otros géneros que cimentarían el periódico y se entregarían como ejemplos a seguir para los jóvenes escritores, quienes leerían más adelante:

Seria de desearse i así lo suplicamos a los que escriban para «El Oásis», que las composiciones destinadas a este periódico tengan un tema antioqueño. Para describir i cantar, el antioqueño no tiene que ir a mendigar un tema a otros países. Allí están los hermosos nevados del Ruiz⁸ las pintorescas cordilleras de nuestros Andes, las estupendas cascadas de nuestros rios, nuestros valles deliciosos i nuestras costumbres patriarcales, que bien merecen un canto. ¡Jovenes que sentis arder la inspiracion! Tomando tan dulces temas, cantad i a la vez merecereis dos coronas, la del poeta i la del patriota.⁹

Paradójicamente, con la anterior cita se dilucida una imposición regionalista a las producciones literarias que se pedían para *El Oásis*; la juventud se convocaría en un sentido político además de literario y eso se debería a dos aspectos: primero, el

⁸ Para la fecha, los nevados del Ruiz limitaban el Estado de Antioquia en el sur, por lo cual se sigue aludiendo a un paisaje regional.

⁹ Serie I, trimestre I, número 1.

intento de reafirmar un estado federal conservador; y segundo, la competencia entre intelectuales medellinenses y bogotanos, quienes ya habían lanzado a la circulación periódicos con temáticas y apéndices literarios como *El iris* (1866-1868), *El mosaico* (1858-1872) y *El hogar* (1868-1870)¹⁰. Desde aquí podemos empezar a hablar de la búsqueda de un *joven ideal* para *El Oásis*: uno que intenta dar con la corona del poeta y la corona del patriota, el cual iremos buscando a lo largo de los siguientes números para confirmar si es o no un proyecto malogrado.

La primera serie del periódico sería para los nuevos escritores un conjunto de parámetros para acceder al ojo público y transformarse en ese *joven ideal*, correspondiendo a Bourdieu cuando declara

(...) cada campo tiene sus leyes específicas de envejecimiento: para saber cómo se definen las *generaciones* hay que conocer las leyes específicas de funcionamiento del campo y cuáles son las divisiones que crea esta lucha.¹¹

Referidos a este tema, es menester nombrar la presencia de colaboradores

¹⁰ Olga Vallejo Murcia y Xiomara Meneses Cano, “Publicaciones seriadas de la literatura colombiana. Fuentes periódicas para el estudio histórico de la literatura colombiana. Compilación y reseña”, *Estudios de Literatura Colombiana*: 31 (2012): 293-307.

¹¹ Pierre Bourdieu, “La «juventud» no es más que una palabra”, en *Sociología y Cultura* (México: Grijalbo, Conaculta, 2002), 163-173.

en *El Oásis* como Camilo Antonio Echeverri (C.A.E), de cuarenta años, Epifanio Mejía, de veintinueve años, Gregorio Gutiérrez González (G, G, G), de cuarenta y un años, y muchos otros, quienes se encargarían de dar a luz el canon estilístico del periódico que habría de ser imitado y que funcionaría, desde la nociones de Bourdieu, como un conjunto de normas ejemplares para “envejecer” e incorporarse a los círculos culturales imperantes, lo cual daría rienda suelta a diferentes tensiones entre jóvenes y adultos posteriormente, evidenciando así la aparición de un espacio de acciones e influencias sociales complejo. Adscritos en su mayoría al romanticismo y el costumbrismo, esta gama de autores mayores hallaría más acogida en el periódico que la misma juventud, a la cual se advierte desde un inicio:

Daremos preferencia en nuestra publicación a las producciones de aquellos de nuestros compatriotas que por ser más conocidos, tienen en su favor la sanción de opiniones respetables; pero no por ello desecharemos a los jóvenes estudiosos a quienes solo falta para lucir, que se les brinde un órgano de publicidad como el que hoy ponemos a su disposición.¹²

Como hemos mencionado, *El Oásis* no sería un espacio exclusivamente abierto a los escritos de figuras emergentes; por el contrario,

¹² Serie I, trimestre I, número 1.

tratándose de un intento de preservar antiguos valores, era lógico que instituyera inicialmente lo que se esperaba de ellas por medio de autores arquetípicos como los ya nombrados. Así pues, desde los números iniciales del periódico se hallaría una jerarquía conflictiva entre las viejas y las nuevas generaciones, la cual se notaría especialmente en dos artículos, respectivamente “Carta primera” del número inaugural y “Los pepitos” del tercero, de los cuales citamos los siguientes fragmentos:

Carta primera: A propósito de historias le diré a U., mui en secreto, que está escribiéndose la de los pepitos de Antioquia (...) lo único que a U. puedo asegurar es, que a mi modo de ver, no hay nada mas cumplido ni mas esacto que el retrato de estos niños. Transportese U. un instante a las deletéreas playas del magdalena entre once i doce de la mañana bajo la influencia de un sol abrasador y acosado por una nube de mosquitos que unos le zumban al oído, otros se le meten a la boca, otros por las narices (...)¹³

Esta publicación dirigida de modo epistolar al editor corrió por cuenta de Z.Y.X, autor de quien se sabe era Federico Velásquez, uno de los principales colaboradores durante el primer año de *El Oásis* y fundador de El Casino de la Juventud, del cual hablaremos más adelante. En ella se patenta por primera vez el término

¹³ Serie I, trimestre I, número 1.

“pepitos” en el periódico para referirse a los jóvenes de veinte años aproximadamente, quienes intentaban adscribirse a los círculos culturales de la época. La forma con que el autor se refiere a ellos es por lo general despectiva, haciendo énfasis en el mal comportamiento que tenían en los eventos, correspondiendo a un popular escrito de Juan de Dios Restrepo Ramos (más conocido bajo el pseudónimo de Emiro Kastos) que tenía por título *Los pepitos*¹⁴. A este trato, vendría la consiguiente réplica dos números más adelante, titulada del mismo modo que el escrito de Kastos:

Los pepitos. Al SR. Z.Y.X: (...) En su carta primera al editor de *El Oásis* descarga U. un aguacero mas que regular sobre esa interesante e inofensiva parte de la sociedad que ha bautizado con el apasionado nombre de *pepitos*, i dice que son mas insoportables que los mosquitos del magdalena, que son peores que el cólera, las viruelas o cualquier otra calamidad por el estilo. Al principio no hice mucho caso del chubasco de U; pero leyendo luego lo que sobre el mismo asunto escribió nuestro ilustre compatriota Emiro Kastos (...) me encontré con que él no considera como cachacos de veras sino a los de veintidós para arriba (...) me prometí seguirlo, i aquí me tiene U. (...) dispuesto a sostener hasta la muerte los imprescindibles fueros *pepitales* (...) Finalmente, no

pueden tolerarnos que las echemos a veces de poetas, políticos i escritores públicos; pero ¿Qué es esto sino el cumplimiento de una lei natural?¹⁵

El responsable de la anterior publicación se identificó como un joven de veintiún años bajo la firma de *Pacífico*, quien vendría siendo el escritor Pacífico Rivera González, del que no se tiene información. El resto de su texto concierne a un estilo cómico y muy particular, a través del cual defiende sus coetáneos y sus nuevas costumbres, como la forma de vestir y de actuar con las mujeres, tan criticadas por Emiro Kastos. No podemos decir de él que cumpliera con el prototipo del *joven ideal*, por cuanto remarca su disimilitud con lo tradicional al tiempo que nos revela la existencia de una *edad social* (22 años, que él todavía no alcanza) apropiada para empezar a asumir una mínima participación en el mundo cultural, evidenciando así que “la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable”¹⁶, afirmación que nos permite incorporar a la noción de campo la edad como un requerimiento de envejecimiento e incorporación que da testimonio de una “frontera de maduración” para la época y las personalidades de el periódico, la cual arracimaba el desarrollo intelectual y físico en una misma edad.

¹⁴ Emiro Kastos. *Mentiras y quimeras* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2010), 87-95.

¹⁵ Serie I, trimestre I, número 3.

¹⁶ Bourdieu, *La «juventud» no es más que una palabra*, 2.

La réplica de Pacífico da cuenta de una autonomía juvenil que traza un desafío cultural que incluye, desde el desenvolvimiento cívico y las opiniones políticas, hasta el criterio estético y la forma de vestir. Muy probablemente sea la única muestra (directa) de rebeldía juvenil en *El Oásis*, en tanto a partir de los siguientes números las menciones a la juventud estarían veladas por una relación de maestro-alumno sin controversias; los antiguos escritores serían presentados como mentes eruditas y los nuevos como personas necesitadas –explícitamente– de talento y una buena instrucción.

En un principio llegarían normas de publicación aplicables tanto a la nueva como a la vieja estirpe; la primera de ellas sería la que planteaba “una censura racional severa e imparcial, sin tener por los autores más consideraciones que aquellas a las que da derecho el talento, la meditación i el estudio” y la segunda la concerniente a los pseudónimos y los escritos anónimos por causas políticas, ya que según el editor, en la sociedad antioqueña varias personas criticaban más la posición política del autor descubierto que a su obra *per se*. Entre estos dos decretos, el mencionado inicialmente afectaría más a los jóvenes escritores y parecería ser un pretexto para consolidar más la idea del *juven ideal*, puesto que con él se dio pie para hacer reproches sobre la calidad de los textos enviados, tal como se dijo en el cuarto número:

La prensa no puede vivir si se le da una mala alimentación, i como tiene necesidad de conservarse, se rechaza todo aquello que le es indijesto (...) de ese escrúpulo proviene también, el que se mire con indiferencia a esa multitud de malas producciones, que diariamente se nos envían.¹⁷

Si bien este mensaje podía ir dirigido a todos los escritores en general, las siguientes entregas evidenciarían que se refería a los novicios, ya que empieza a pedírsele a los veteranos que pongan atención a las generaciones emergentes y les den buenos consejos para así evitar que al periódico lleguen malas producciones. No se haría raro pues, que el nombrado Z.Y.X apoyara esta propuesta en su quinta carta, manifestando

Con cuanto placer contemplamos, Sr. Editor, esa pléyade de jóvenes que ávidos de instrucción i de un nombre ilustre se consagran al estudio i a la investigación (...) no se necesita al presente, más que la cooperación de nuestros hombres sabios.¹⁸

Reafirmando así la cita de Roberto Brito Lemus que señala que

(...) el proceso social que implica la juventud resulta de un proceso de inculcación que transforma al ser humano maduro fisiológicamente, en el «agente social» competente. Conformar este agente social

¹⁷ Serie I, trimestre I, número 3.

¹⁸ Serie I, trimestre I, número 5.

implica someter al joven a un proceso de adquisición de habilidades suficientes para incorporarse a la sociedad como un ser productivo¹⁹, en este caso, culturalmente.

Afortunadamente para los jóvenes, finalizando el primer trimestre del periódico se da el visto bueno de esta iniciativa, en tanto se les felicita en general por haber asentido a las recomendaciones. Sin embargo, todavía no se sabe si fue una mentira con el fin de animarlos o si fue una congratulación verídica, de la que tampoco se sabría si se debió al cese de envíos o a un aumento en la calidad. Esto último no lo decimos con ironía, ya que nuestra incertidumbre se funda en una contradicción entre esta felicitación y un rasgo muy particular de la juventud del periódico que todavía no hemos mencionado y que se irá revelando poco a poco: la ausencia, un aspecto primordial que nos permitirá entender después que la juventud se expresaba más bien de un modo tácito, a través de la no acción.

Teniendo, en apariencia, el problema de la calidad solucionado, el periódico vería en su portada una orientación a temas menos específicos; por ejemplo, vendrían reflexiones en torno a la economía en varios aspectos, incluido el lingüístico. También se harían apuntes sobre la importancia de no cometer erratas y se hablaría del buen recibimiento del periódico y de la

¹⁹ Roberto Brito Lemus, "Hacia una sociología de la juventud", *Última Década*: 9 (1998): 0-7.

Semana Santa, además de otros asuntos. No sería sino hacia inicios de mayo que la juventud volvería a gozar de atención en las columnas del editor. Esta vez sería el turno de las mujeres, aunque todavía no se les encomendaría un rol más allá del hogar. Respecto a ellas, encontraremos que por esas fechas solo se les aconsejaba ser buenas hijas y madres; no obstante, se verán contrastes con personajes históricos como Cornelia, Isabel la Católica y Madame de Staël, por medio de las cuales se vislumbrará, por un momento, la posibilidad de una joven intelectual que se difuminará posteriormente en las ambigüedades gramaticales y las menciones superficiales, a pesar de que al mes siguiente se vieran dos publicaciones de mujeres, respectivamente de Maria T. de Palacio y *Felina* (joven escritora). De este modo, en las siguientes páginas harían presencia reflexiones a veces para ambos sexos, otras para uno solo, concernientes a honrar a los padres y al cultivo de la inteligencia mediante la instrucción, en la cual se justifica la dureza con que el semanario se llegó a dirigir a las juventudes. También los pepitos volverían a ser mencionados por un colaborador bajo el nombre de *Alejandro*, quien añadiría a esta categoría social "las pepitas" como complemento de "esos pepitos plantados en las esquinas como gallos en sus respectivas estacas" a los cuales alude como sujetos sin padres y sin ocupación que no tienen mayor oficio que coquetear con las jóvenes, descuidadas por sus padres,

acercándose a sus ventanas. Este último dato es interesante, ya que sustenta más la hipótesis del joven escritor ajeno al periódico mediante su mención en tiempo real; tiempo en el cual se evidencian muchachos de entornos culturales más afuera que dentro de *El Oásis*.

Empezando el tercer trimestre, *El Oásis* buscó una revitalización a través de nuevas propuestas. A modo de preámbulo, su vigésimo séptimo número, publicado el 4 de julio, abrió el mes con una descripción metafórica de lo que había sido el largo camino que hasta el momento había emprendido; en ésta se mencionaban los diferentes tipos de personas que hasta el momento acompañaron al periódico, culminando de la siguiente forma:

Contando (...) con vuestra amable i amena compañía, continuamos hoy nuestro camino (...) Con ella i con la de muchos i jenerosos amigos que nos favorecen, ya de un modo, ya de otro, nuestro país tendrá una perla mas para adornar su rica corona literaria, de la cual irradiará la luz que mostrará vuestros nombres a la posteridad.²⁰

Abanderando esta proyección, el editor señaló en la subsecuente entrega la urgencia de una academia de la lengua nacional de la misma talla de la española, diciendo:

Si queremos conseguir ese inestimable bien, (...) es preciso dar principio a la obra, haciendo desaparecer ciertos defectos que actualmente se notan en la juventud que se instruye, los cuales cambian la significación de la palabra.²¹

De tal modo se vuelve a problematizar la presencia de figuras juveniles, las cuales, en varios aspectos, parecen ir en contravía a las costumbres que vela por conservar el periódico. Este asunto dará alas a diversas anotaciones sobre la educación en números posteriores que, a pesar de ser un tanto esporádicas, no desaparecerán completamente y vislumbrarán un proyecto pedagógico por parte de *El Oásis*, a modo de trasfondo, que involucrará el elogio a rectores de colegios privados y la mención a diferentes actividades al interior de los mismos (finalizando el año encontraremos algunos ejemplos), manifestando así una complejización del campo de la mano de entidades educativas:

Los efectos de objetivación posibilitados por la escritura nada son al lado de los que produce el sistema de enseñanza. Sin entrar aquí en un análisis profundo, nos contentaremos con recordar que los títulos escolares son al capital

²⁰ Serie I, trimestre III, número 27.

²¹ Serie I, trimestre III, número 28.

cultural lo que la moneda es al capital económico.²²

Aunque de momento la propuesta de la academia de la lengua sería precedida por la idea –todavía no desarrollada– de los primeros juegos florales de la ciudad, pensados para ser realizados un 18 de julio. Tras una contextualización histórica del evento, la cual describía cómo se había desarrollado en Europa, durante cuántos días y con qué fines, Isidoro Isaza añadirá:

Juzgamos que no sería difícil establecer en Antioquia una asamblea literaria compuesta por todas las personas que se han dedicado al cultivo de las bellas letras, señalando un día para reunirse todas en esta ciudad (...) Nuestra historia política tiene una fecha muy notable i que cuenta con las simpatías de todos los colombianos: esta es el 20 DE JULIO DE 1810. Su aniversario se aproxima; i nosotros daríamos una gran muestra de agradecimiento a los próceres de la independencia, si designáramos esa fecha para celebrarla de una manera digna y civilizada.²³

Una semana después, las páginas del editor en la portada y las de Juan E. Zamorra al final del periódico describirían someramente los acontecimientos del 20 de julio. Al

²² Pierre Bourdieu, *Las estrategias de la reproducción social* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011), 56.

²³ Serie I, trimestre III, número 29.

parecer no se realizaron los juegos florales, pero se dio lugar a un acto cívico para celebrar la independencia en la cual participaron doce jóvenes del Colegio del Estado, de quienes se presume emplearon un discurso en contra de los españoles que merecería una respuesta por parte de Isidoro Isaza:

No hay causa ni motivo alguno que autorice esos adjetivos irritantes contra personas a quienes no podemos negar que les debemos entre muchas cosas. el mas sonoro i rico de los idiomas, i la mas sublime i santa de las religiones (...) Un lenguaje virolento i agresivo nunca ha revelado ni revela, en nuestro concepto, otra cosa que pobreza en las ideas.²⁴

Lo declarado previamente reafirma la política implícita en el semanario y también revela una inconformidad ideológica frente a los jóvenes, quienes muestran esta vez una contravía directamente, no solo desde la ausencia.

Es digno detenernos en este punto para comprender un par de aspectos fundamentales del campo que estamos trazando, para entender en esa medida lo que sucederá a futuro. El primer aspecto concierne al espacio donde se fundan las tensiones entre la juventud y los adultos: el periódico. Hasta el momento habíamos creído percibir el soporte físico de *El Oásis* como el único lugar de gestas intelectuales

²⁴ Serie I, trimestre III, número 30.

entre ambos bandos, especialmente por el caso de *Los Pepitos*; no obstante, esta forma indirecta de obrar en contra de las pretensiones del editor, da cuenta de una lucha cultural más profunda, que no se circunscribe solamente al papel y que tiene ecos en otros espacios, en los cuales las figuras juveniles pueden ejercer con mayor facilidad el derecho a la opinión pública.

(el) campo (literario, artístico, filosófico, etc.) no es ni un «medio» en el sentido vago de «contexto» o de «social background» (...), ni siquiera lo que comúnmente se entiende por «medio literario» o «artístico», es decir, un universo de relaciones personales entre los artistas o los escritores, sino un campo de fuerzas que actúan sobre todos los que entran en ese espacio y de maneras diferentes según la posición que ellos ocupan en él.²⁵

El segundo aspecto, de igual o mayor importancia, corresponde a las conjeturas que este caso nos permite hacer respecto al origen de la red intelectual tras las páginas de *El Oásis*. Si nombramos a Raúl Vallejo²⁶ (e incluso, a estudiosos previos a él) podemos hablar de un gran conjunto de

escritores latinoamericanos del Siglo XIX que poseían como segundo (y hasta primer) oficio la política (gran parte de los colaboradores de nuestro objeto de estudio no son la excepción); ello nos permite anunciar la posibilidad de que las personalidades que idearon de *El Oásis*, lo hicieron, inicialmente, desde un proyecto federalista y, en segunda instancia, conservador, por cuanto reprenden ideas de tinte liberal con gran énfasis.

Dicha reprensión, junto con el tema insurgente de la enseñanza de la lengua propiciaría una reconceptualización de la juventud escritora ideal para *El Oásis*. Siguiendo esa normativa, llegarían a la portada escritos con nuevos parámetros para precisar tal molde; se hallaría entonces en el número treinta y tres un cuarteto de características esenciales para cualquier joven en proceso de instrucción, como bien lo eran la aplicación, el talento, la buena conducta y la voluntad, las cuales se irían desarrollando minuciosamente en las distribuciones venideras y sin las cuales “ningún joven podrá lucir en sus estudios ni llegar a ocupar en la sociedad un puesto honorable”. Inicialmente se habla de la aplicación, referida a el esmero y la perseverancia con que se estudia, sin la cual no se revelaría el talento, que para Isidoro Isaza se define como “esa potencia que se atribuye al alma llamada entendimiento, sublime i maravillosa facultad por medio de la cual se comprenden i conocen con perfeccion todas las cosas”. Según él, es una capacidad creativa innata, directamente

²⁵ Pierre Bourdieu, “El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método”, *Criterios*: 25-28 (enero 1989 - diciembre 1990): 20-42.

²⁶Raúl Vallejo, *Patriotas y amantes, Románticos del siglo XIX en nuestra América* (Colombia: Penguin Random House, Lumen, 2017).

ligada a la concepción mitológica del poeta con un don superior; eso quiere decir que no todos los jóvenes la poseen y que “mal obrarán los directores de la juventud exigiendo progresos intelectuales de los jóvenes que carecen de aquella dote celestial”. Después se describe la buena conducta como la capacidad de acatar las reglas con buen proceder y finalmente se nombra la voluntad como el mero deseo de ser instruido y conocer, el cual hace una importante presencia en los primeros años, en cuya consecuencia, de no haber sido cultivado, es irrecuperable en la adultez.

Por lo demás, *El Oásis* se aproximaría al último trimestre del año, contando en las columnas del editor con temas como la familia, la educación y finalmente, la intelectualidad de las mujeres, más específicamente en el número concluyente del mes de septiembre, donde se elogian escritoras españolas adscritas a la prensa como Jertrúdis Gómez de Avellaneda, María del Pilar Sinoés de Marco, La Baronesa de Wilson, Catalina Rodríguez, entre otras que ahora sí darían luz verde para imaginar una joven escritora e intelectual. Este contenido en la portada se vería acompañado por un poema en prosa de *Micaelina*, de quien no hemos podido rescatar información; tan solo el hecho de que pasó a ser elogiada en el número inaugural de octubre por pertenecer a las nuevas esperanzas de la literatura que se manifestaron el trimestre pasado, entre quienes figuraban Julián Numa

Larguea, escritor principiante de costumbres que mandó un escrito titulado “El espejo”, y un colaborador bajo el nombre de *Ofel* (Clodomiro Castilla), por un texto sobre la mujeres dedicado a Camilo Antonio Echeverri.

El siguiente y último joven escritor de quien se tendría noticia en *El Oásis* sería Adriano Páez, residente en Santander de veinticuatro años. A pesar de que no contó con publicaciones al interior del semanario, se le exalta su papel como redactor del periódico *La Juventud*, en el cual manifestó puntos de vista que colindaban con los de Isidoro Isaza al darle primacía al estudio y la moral como características necesarias para los jóvenes de entonces. También se nombra su labor como docente y su actuar al interior del gobierno proponiendo la instalación de bibliotecas populares y escolares en cada distrito.

Ulteriormente, el periódico cerraría su primer tiraje anual refiriéndose en la página del editor a los eventos religiosos, la familia, los oficios y otros tópicos, al tiempo que reiteraba la importancia de la enseñanza de la lengua castellana. El número final centraría su atención en un elogio a dos certámenes literarios realizados en la ciudad, respectivamente el de las alumnas del Colegio de la Concepción y el de los estudiantes privados de un académico llamado José María Fernández A. los cuales se verían precedidos por la siguiente manifestación:

Lo que hemos observado en el año que termina, acerca del interés que se tiene en Medellín y pueblos del estado por la instrucción de uno u otro sexo, hace esperar fundamentalmente un cambio radical en las costumbres de los antioqueños. No es que ellas sean malas, pues por el contrario más bien son buenas; pero pueden y serán mejoradas (...) Ninguna observación tenemos que hacer respecto a la instrucción que se da a los jóvenes (...) No nos sucede lo mismo acerca de la instrucción que recibe el bello sexo, en la cual quisiéramos que se introdujeran algunas reformas (...) El manejo de la despensa, el servicio de cocina, y otros oficios puramente domésticos, serían enseñanzas que darían muy buenos frutos a las jóvenes que hoy se educan.²⁷

Así, *ad portas* del año nuevo, el periódico se remite a la arbitrariedad discursiva; las mujeres se verán nuevamente enfrentadas a la ambivalencia de los oficios, al tiempo que los hombres parecerán tener un panorama claro, pero circunscrito al tema político como hemos visto con anterioridad.

Conforme a la información entregada por *El Oásis* y teniendo en cuenta vacíos históricos (la presencia de textos anónimos, pseudónimos no rastreables y nombres sin memorias o biografías hoy en día), terminamos esta primera etapa contando cuatro jóvenes

(*Pacífico*, *Micaelina*, *Ofel* y Julián Numa Larguea) con presencia directa en el periódico, y un joven (Adriano Páez) con presencia indirecta por mención. Confiamos en que esta cifra, de no ser exacta, es bastante aproximada, teniendo en cuenta que el editor –muy posiblemente– no hubiera tardado en hacer notar la colaboración de otras figuras juveniles a lo largo del año; eso sin añadir el predominio de nombres conocidos en las columnas del periódico, como Demetrio Viana, Camilo Antonio Echeverri y Federico Velásquez.

Concerniente a los escritos de esta facción de la juventud que pudo publicar en el periódico, es menester aclarar que bien pudo cumplir con encontrar “la corona del poeta” –teniendo en cuenta algo: sus escritos vieron la luz pública según el criterio del editor–, pero no la del patriota, en vista de que sus composiciones abordan temas de orden general, de los cuales sería forzoso decir que contienen una temática “antioqueña”, rica en elementos típicos; temática que –a nuestro criterio– solo podría ser sustentada (como vimos en el primer número) a través del uso de espacios, personajes y prácticas singulares de la región. Por ello, la conformación del *joven ideal* sigue estando incompleta y no se presenta un solo autor en su nombre, en vista de que ninguno alberga las dos cualidades requeridas.

Segundo año: el casino y los inicios de una ausencia

²⁷ Serie I, trimestre IV, número 52.

El año 1869 representaría para el periódico una migración temática, principalmente en la sección editorial. En general, el primer trimestre trataría asuntos muy dispersos, que poco o nada mencionarían sobre la juventud escritora. Los valores, la moral y la familia serían predominantes y solo se hablaría muy someramente de la juventud al mencionar la crianza o los oficios. Por su parte, *Ofel* publicaría dos artículos; sin embargo, no habría nombramientos a nuevos colaboradores jóvenes. Se empezarían a hacer reseñas sobre otros medios como el periódico *El Trabajo* (Isidoro Isaza también era editor de este periódico) y *La Revista de Colombia*, las cuales irían predisponiendo la atención hacia un diálogo de prensas, que a futuro –y añadiendo otros periódicos– se basaría en comentarse mutuamente artículos y elogiar colaboradores ajenos. Por esta misma línea, en abril volvería a hablarse del joven Adriano Páez, quien estaría participando en el periódico *El Valle* de Santander.

Llegado el segundo trimestre, se exaltaría también la aparición del joven Pedro Velásquez, del cual se dice que posee talento y consecuentemente se entrega un poema en versos de su autoría (sin temática regional), el cual está inspirado, explícitamente, en conceptos del poeta doctor G.G.G; tal aspecto nos permite confirmar un poco más la teoría del canon estilístico al interior del periódico, en tanto este caso ayuda a simbolizar esa reproducción escritural

buscada por el editor desde el primer año.

Durante ese mismo mes de abril, más específicamente en el número diez y siete, el periódico reviviría la idea de convocar a unos Juegos Florales para el 20 de julio. Esta vez con más empeño y asumiendo la logística debida, proclamaría:

Persistimos en la idea enunciada en aquella fecha, idea cuya realización no presenta, a nuestro modo de ver, ninguna dificultad. Convencidos de esto, nosotros hemos vuelto a pensar seriamente sobre aquel asunto, i vamos a espresar con desconfianza, pero llenos de buenos deseos, los medios que se nos ocurren para tal inauguración de aquel certamen.

Residen en la capital del Estado hombres de cuya competencia en asuntos literarios, nadie puede dudar. (...) Al nombramiento de dichos jueces deben concurrir todos los individuos que han escrito para *El Oásis*, pudiendo dar su voto verbalmente o por medio de cartas. (...) Una vez constituido el tribunal de calificación (...) este dará nombre a la sociedad (...), señalando oportunamente el dia en que debe verificarse la clasificacion y declaracion de premios acordados.²⁸

A pesar del leve tono de incertidumbre descrito en la primera cita, la propuesta se pondría en marcha durante los siguientes meses. Mientras tanto, *El Oásis* volvería a citar otros

²⁸ Serie II, trimestre II, número 17.

medios contemporáneos – especialmente *La Caridad*– hasta finales del mes de mayo, cuando se describiría en la página editorial una reunión entre figuras notables de la literatura para confirmar que no se había desechado la idea del evento, al tiempo que se proponía la fundación de una sociedad literaria con reuniones periódicas, apoyada en la juventud.

Pasado el mes de junio sin nombrar aspectos juveniles, llegaría el siguiente con preocupaciones sobre la *instrucción* de las jóvenes; el eje central de la polémica estaría basado en que el sexo masculino podía gozar de establecimientos gratuitos para instruirse, pero no las mujeres, quienes asistían a instituciones privadas donde solo se les daba una simple *educación*. Desde entonces Isidoro Isaza escribiría otros dos artículos en agosto y en octubre sobre las mujeres, volviendo a pedirle al gobierno que se preocupara por darles espacios de instrucción, sin ser atendido. A esta línea temática se unirían artículos de opinión sobre lineamientos curriculares y otros aspectos referentes a la educación que nombrarían indirectamente a los jóvenes escritores.

Sería el número del 24 de julio el que volvería a tratar explícitamente a la comunidad juvenil. El apartado llamado “20 de julio”, con autor no manifestado –de quien suponemos es el editor–, describe brevemente la celebración de dicho día al interior del Colegio del Estado, del cual hemos de recalcar su importancia como reproductor social, teniendo en cuenta que el periódico ampara su ideología

en éste, colindando con una idea de Bourdieu cuando proclama

Las escuelas del poder, y sobre todo las grandes escuelas, colocan a los jóvenes en recintos aislados del mundo (...) donde viven apartados (...) y dedicados por completo a prepararse para las más 'elevadas funciones'²⁹

en este caso las de poeta regional que ha de cumplir ciertas normas con fines de reproducción cultural y política, tal como hemos ido señalando desde el principio. En este caso hay un grupo de estudiantes permeados por un grupo cultural hegemónico dentro de un espacio escolar que para la época estaba reservado para las clases más pudientes, el cual fue continuamente satanizado y vigilado por los conservadores a lo largo del siglo XIX dado su carácter estatal (recordemos que en Colombia por lo general imperaba el Radicalismo Liberal, que bogaba por una educación laica) desde la perspectiva de Raúl Vallejo, quien además brinda una cita valiosa de Miguel Antonio Caro sobre el tema:

(...) es forzoso contribuir a matar la venenosa semilla antes de que germine y dé frutos de abominación. Ya empezábamos a recogerlos en las generaciones viciadas por las enseñanzas materialistas de los colegios oficiales.³⁰

²⁹ Bourdieu, *La «juventud» no es más que una palabra*, 2.

³⁰ Vallejo, *Patriotas y amantes*, 349.

A raíz de todo lo anterior, no podemos olvidar que fue al interior del Colegio del Estado, donde hace un año se pronunciaron los discursos que desembocarían en una reprensión por parte de Isidoro Isaza, a pesar de que, sobre este último evento, se señala después que los jóvenes “pronunciaron discursos análogos al fin propuesto”, mientras se añade que hubo “Una circunstancia estrana e inesperada” la cual no permitió terminar de oír todas las composiciones.

Por otra parte, en lo que concierne a los juegos florales fallidos y compensados con este evento (que no resultaba ser una novedad, en tanto en el Colegio del Estado se realizaban tertulias literarias desde 1865³¹) se concluye:

Los juegos florales para los cuales habíamos invitado anteriormente en «El Oásis», no tuvieron efecto a causa de no haberse organizado debidamente la sociedad literaria de que hemos hablado varias veces en este periódico. Se trabaja, sin embargo, en su organización, i creemos que con un poco de constancia, esa sociedad vendrá al fin a honrar mas, si cabe, a los inteligentes jovenes que la han promovido. Si se logra su establecimiento, no dejaremos de participarlo a nuestros favorecedores.³²

³¹ Véase Jorge Alberto Naranjo Mesa, *Antología del temprano relato antioqueño* (Colombia: Fondo Editorial EIA, 1995), 12.

³² Serie II, trimestre III, número 30.

Lamentablemente –por lo menos en lo que duró *El Oásis*– aquella sociedad no vería su nacimiento; no obstante, a modo de compensación, el 21 de agosto se verían noticias en la portada sobre un establecimiento denominado *Casino de la juventud*, fundado por Federico Velásquez (uno de los principales colaboradores del periódico el pasado año) junto con “otros notables”:

En la noche del sábado (...) tuvimos el gusto de concurrir a la sesión solemne efectuada a causa de la instalacion del *Casino de la juventud*, fundado en esta ciudad por el señor Federico Velásquez i otras personas notables.

Pocas ocasiones hemos experimentado un placer mas intenso que el que nos produjo la vista de unos cincuenta individuos, jovenes en su mayor parte, congregados con los mas honestos deseos de instruirse i de buscar en la reunión esos dulces y agradables entretenimientos que solo se hallan entre personas cultas y de buena sociedad.³³

La necesidad de un espacio así había sido mencionada durante la sexta entrega del primer año con un artículo llamado “El vicio”, escrito por un anónimo. Ahora, viendo cumplido ese deseo, habría varios elogios a tal casino “para conversar, leer, jugar”, empezando por el hecho de que

³³ Serie II, trimestre III, número 34.

albergara juegos de azar aceptados moralmente. Además, se verían escritos sobre este particular lugar para jóvenes allegados a las letras en otros dos números; uno, el del 18 de septiembre, que poseería un escrito enviado por *Omega* (Miguel Chari o Ramon J. Cardona³⁴), con el nombre de dicho espacio como título, donde se arrojaría la cifra de 93 caballeros conformando el personal. El otro, el número 40 del 2 de octubre, en cuya editorial se evocaría una visita al casino en la cual se gestaron varios juegos lingüísticos orientados a la poesía, basados en la concepción de versos con reglas específicas. Sobre esto último se añadiría:

¿A qué se debe esta portentosa facilidad para la versificación que se nota en la juventud antioqueña de dos años a esta parte?

Nosotros no vacilamos en afirmar que ella es debida a la lectura de los periódicos literarios.³⁵

Nombrándose indirectamente (al mencionar los dos años) y a pesar de los desencuentros en el pasado con la juventud, el periódico se daría el papel de detonante artístico y cultural para ésta. Es curiosa la cantidad de presentes descritos en el casino y más el hecho de que tuvieran habilidades poéticas, lo cual resulta siendo algo

³⁴ Véase: Gustavo Otero Muñoz, “Seudónimos de escritores colombianos”, *THESAURUS*. Tomo XIII. Núms. 1, 2 y 3 (1958): 126.

³⁵ Serie II, trimestre IV, número 40.

irónico al ver *El Oásis* tan ausente de tales figuras, confirmando nuevamente el que existieran jóvenes escritores para la época, aunque alejados de las páginas del periódico (ya fuera por desinterés, imposturas ideológicas o rechazo editorial), que a su vez reafirmaban la certeza de un obrar juvenil en el campo cultural más allá, por lo cual es importante mantener la convicción de que, tal vez, la historia más fiel que puede trazarse sobre dicha juventud reside en la descripción de su función de ausencia respecto a *El Oásis* y su actuar en otros espacios culturales (ausentes de documentación histórica); de ese modo asentimos a la cita de Bourdieu, quien argumenta que

Concebir cada uno de los espacios de producción cultural como campo es evitar todas las formas de reduccionismo, proyección achatadora de un espacio en otro³⁶

El resto del año los jóvenes escritores serían nuevamente desdibujados. El editor se decantaría hacia temas como las correspondencias mandadas al periódico desde el extranjero por algunos compatriotas, otra vez la intertextualidad con otros medios, la ya mencionada controversia sobre la instrucción de las mujeres y la educación en general, dando protagonismo al Colegio del Estado, del cual, a finales de noviembre, se

³⁶ Pierre Bourdieu, “El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método”, *Criterios* 5-28 (enero 1989 - diciembre 1990): 20-42.

elogiarían los certámenes en varias asignaturas, en especial los literarios. Finalmente, *El Oásis* anunciaría un retiro por cuestiones económicas en el último número del año:

Suspiramos nosotros al ver nuestra papilonácea literaria (...) no han sido suficientes dos años de constante riego para librarla de los muchos enemigos que han rodeado su existencia. Entre estos han marchado en primera fila los *gorristas*, falanje compuesta de esos mil parásitos de la especie humana, que viven de lo ajeno a semejanza de ciertos ápteros.³⁷

De dichos “gorristas” se sospecha que eran los agentes encargados de distribuir el semanario en los municipios, quienes no devolvían los números sobrantes, ni pagaban los tirajes enviados; estos también generarían, en parte, el segundo adiós de *El Oásis* en 1873.

Tercer año: segundo adiós y eterna ausencia

1873 representaría para *El Oásis* y su nuevo editor e impresor, F. Velásquez, un intento por renacer que se vería frustrado a mitad de camino por problemas políticos y presuntamente económicos que lo harían despedirse nuevamente, una vez terminado el segundo trimestre. El número inaugural (Una especie de

ceiba) y el segundo (Una casa rural) tendrían diseños diferentes; no sabemos si se debió a una inconformidad con el primer diseño, o al luto guardado y expresado, a lo largo de todo el primer número, a tres colaboradores reconocidos, respectivamente: Basilio, Gregorio Gutiérrez González y Antonio José Pérez, quien había escrito bajo el pseudónimo de “Nai-Otón”.

Concerniente a la juventud escritora, es poco lo que esta época aportaría, aunque hay elementos dignos de rescatar; por ejemplo, el más visible sería el cambio del subtítulo, que pasaría de “periódico literario” a “ensayo literario dedicado a la juventud”, explicado en el editorial del número nueve publicado el primer día de marzo, en cual que se relega con modestia el periódico a una mera prueba o intento por enriquecer el mundo de las letras nacionales, mientras se tratan las nociones de literatura y literato:

He aquí una voz que daría materia para escribir, no solo un libro, sino muchos (...) ¿Qué es literatura? El diccionario de nuestro idioma responde así: «El conocimiento ó el estudio de las letras humanas en un sentido general. II Bella II; la poesía, la gramática, la oratoria, la elocuencia sublime, el idioma de los hablistas eminentemente cultos, castizos y correcto &».

«Literato. Dícese de la persona más ó menos instruida en diferentes ramos de la literatura, especialmente en las letras humanas Pero

³⁷ Serie II, trimestre IV, número 52.

también se abusa lastimosamente de semejante voz, aplicándola á sujetos que de ningun modo merecen tan honrosa y brillante calificación».³⁸

Discurriendo sobre ambas definiciones, el editor explicaría que el término “ensayo literario” fue instalado por las “imperfectas aptitudes en tan delicado arte y de los pocos elementos con que contamos para llevar á cabo tan seria cuanto importante labor”, culminando el texto con una invitación a “los jóvenes de uno y otro sexo y los colombianos en general” para que escribieran en *El Oásis*. De lo anterior podemos sacar a la luz un cambio ideológico muy grande, teniendo en cuenta que el regionalismo que venía desde el primer año desaparece junto con las ambigüedades para referirse a ambos géneros, probablemente debido al cambio de editor.

Ahora bien, estas ampliaciones tanto territoriales como de género habían visto su desarrollo previamente, en dos entregas del mes de febrero: la del primer día de dicho mes, que se remitiría a las escritoras españolas exaltadas al final del primer año y añadiría a éstas personalidades femeninas como Santa Teresa y Sor Juana Inés de la Cruz por sus escritos y enseñanzas; y la del 22 de febrero que se referiría, y no al engrandecimiento

de la literatura antioqueña, sino de la literatura nacional.

Aparte de lo ya mencionado, no volverían a señalarse las juventudes como hemos dicho. A futuro, el periódico volvería a sus publicaciones usuales de ensayos, narrativa y poesía, con un breve y ocasional apartado de noticias titulado “Revista”, iniciado en marzo, que reemplazaría la página editorial en la portada que antes contenía reflexiones del editor. Sin más que añadir, y después de reiterados avisos a los agentes comerciales del periódico en los municipios y de la aparición de constantes preocupaciones por la situación política del país, *El Oásis* se despediría definitivamente, desconociendo su regreso:

Cuando dimos principio á la publicacion de esta tercera serie de *El Oásis*, nunca llegamos a imaginarnos que nos viéramos precisados á terminarla en la mitad de su carrera. Pero serios compromisos por una parte, y por la otra arteras e interesadas persecuciones, nos obligaron á desprendernos del establecimiento tipográfico en que se ha publicado nuestra hoja (...) Por último, y para dejar bien puesto nuestro honor en los compromisos pecuniarios que ha contraído la empresa, rogamos a nuestros agentes, a los que no han rendido sus cuentas, que nos envíen los saldos en su poder existan a nuestro favor, y los números sobrantes.³⁹

³⁸ Serie III, trimestre I, número 9.

³⁹ Serie III, trimestre II, número 24.

Conclusiones

Los hallazgos que hasta el momento hemos hecho nos conducen a concebir la configuración del joven escritor en *El Oásis* desde una perspectiva tácita, donde la juventud ocupa –en la gran mayoría de los casos– más bien una posición receptiva, propia de un lector, en lugar de ser un escritor con una presencia directa en el periódico por medio de la publicación de sus obras. No quiere decir ello que el presente artículo deba sustituir su título para centrarse en dicho rol, ya que éste en ningún momento se comportó como nuestro objeto de investigación (la función lectora), siendo más bien el resultado de la búsqueda que hoy presentamos: el joven escritor, para *El Oásis*, es un ideal a fin de cuentas ausente y parte de un público que solamente recibe mensajes.

De igual manera, no hay que ser tan rigurosos con dicha posición receptiva y con el término “lector” ya que, dentro de esa misma lógica de situar al joven en un papel receptivo, se sigue cumpliendo en todos los momentos con las alusiones al acto de escribir; además, debemos tener muy en cuenta –al mismo tiempo– a los que sí se manifestaron, quienes han terminado ayudando a concluir que hay tres tipos de joven escritor para *El Oásis*:

▪ El *joven escritor ideal* que, como ya mencionamos, es el poseedor de las facultades literarias instituidas por el canon estilístico, además de las patrióticas que implícitamente tenían un sentido ideológico (recordemos la corona del poeta y del patriota nuevamente).

▪ El *joven escritor real (tácito)*, que ocupa aquellas figuras extra-textuales a las que tanto se dirige el periódico.

▪ Y el *joven escritor real (directo)*, que abarca a los jóvenes que sí se desarrollaron al interior del periódico, habiendo sido inicial y posteriormente tácitos.

A partir de estas observaciones teóricas podemos concluir que al interior de las páginas de *El Oásis* nunca se gestó la figura del *joven ideal*, proyectada desde la inauguración. El conjunto de prácticas y reflexiones destinadas a su conformación –especialmente desde el ámbito político– se vieron abandonadas por los jóvenes de los círculos culturales de la época, quienes al parecer reorientaban sus quehaceres literarios a espacios externos al periódico, lo cual nos lleva a concluir la importancia de investigar otros medios de difusión presentes en aquellos días y en la posteridad, para así comprender hacia dónde se estaban dirigiendo y si esto suponía la gestación pasiva de nuevas propuestas literarias o políticas que fuesen contestatarias del periódico. Entre tales medios podemos postular para una futura investigación: *El Hogar*, *El*

Mosaico y especialmente *La Aurora* (aquellos dos, coetáneos bogotanos y éste medellinense), además de *El Cóndor* y *El Álbum*, entre muchos otros periódicos y revistas literarias que después se fundarían en la ciudad.

Por último, y asistiendo a un trasfondo un tanto más global que involucra al periódico: la literatura antioqueña, aclaramos que su noción, no para dicha época, sino para el periódico, suponía, tal como vimos, la inserción de diferentes aspectos regionalistas en los textos, dispuestos según ciertos intereses políticos. Mientras una pieza escrita, concebida como artística, aludiera a elementos propios de Antioquia y sus costumbres, tendría la posibilidad de concebirse como literatura *antioqueña*. Tal como lo esperábamos, ésta fue una perspectiva que no pervivió mucho tiempo y que –a lo sumo– solo existió

como una malograda y breve idea de las primeras páginas de *El Oásis*, ya que incluso éste, a lo largo de su tiraje, no fue capaz de mantener ese anclaje regionalista, debido a que limitaba en demasía el contenido de los escritos, por lo cual se fue viendo obligado a migrar a temas literarios más generales, que no podrían concebirse como *antioqueños* propiamente (eso podemos verlo en los escritos de los jóvenes que hicieron presencia en el periódico: escritos sobre las mujeres, poemas sobre las lágrimas, etc.), eso sin nombrar la citación de extranjeros con la lejanía de Víctor Hugo y José Larra, a sabiendas de que el editor proclamó desde un principio que no se necesitaba más que a Antioquia para hacer literatura; quizá sea esto último otra de las causas de la eminente ausencia de la juventud en *El Oásis*.

Bibliografía

- Arango de Tobón, María Cristina. *Publicaciones periódicas en Antioquia, 1814 - 1960*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2006.
- Bourdieu, Pierre. “El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método”. *Criterios*: 25-28 (enero 1989 - diciembre 1990): 20-42.
- Bourdieu, Pierre. “La «juventud» no es más que una palabra”. En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, Conaculta. 2002, 163-173.
- Bourdieu, Pierre. *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.
- Brito Lemus, Roberto. “Hacia una sociología de la juventud”. *Última Década*: 9 (1998): 0-7.
- Cruz Rodríguez, Edwin. “El federalismo en Antioquia (1863-1880) una interpretación desde la perspectiva cognitiva”. *Revista Principia IURIS*: 20 (2013-II): 11-130.

- Kastos, Emiro. *Mentiras y quimeras*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2010.
- Ortiz Mesa, Luis Javier. *Aspectos Políticos del federalismo en Antioquia 1850-1880*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 1985.
- Osuna, Rafael. *Las revistas literarias, un estudio introductorio*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2004.
- Vallejo Murcia, Olga y Xiomara Meneses Cano. “Publicaciones seriadas de la literatura colombiana. Fuentes periódicas para el estudio histórico de la literatura colombiana. Compilación y reseña”. *Estudios de Literatura Colombiana*: 31 (2012): 293-307.
- Vallejo, Raúl. *Patriotas y amantes: Románticos del siglo XIX en nuestra América*. Colombia: Penguin Random House, Lumen, 2017.

**La amistad de los animales como denuncia en contra
del parasitismo en la *Historia de los Animales*
de Claudio Eliano**
*The friendship of animals as complaint in against
of parasitism on De Natura Animalium of Claudius Aelianus*

“Recibido el 21 de agosto del 2018, aceptado el 13 de septiembre del 2018”

John Edison Mazo Lopera^{*}

Resumen

La amistad es un tema capital en la historia del pensamiento occidental. Ella representó para algunos filósofos grecolatinos uno de los bienes más valiosos para la vida de los hombres, pues la amistad contribuye a la vida buena o la vida feliz. Sin embargo, siempre está expuesta ante la actitud parasitaria de los aduladores. Atendiendo esta consideración, aquí se siguen las pistas del parasitismo y se hacen algunas reflexiones sobre sus peligros en el seno de la amistad a partir de un fragmento de la *Historia de los animales* de Claudio Eliano, que trata sobre la actitud parasitaria de Clísofo ante Filipo en contraste con la actitud amistosa de la rémora y el delfín. Esto con el propósito de hacer notar que la amistad debe permanecer libre de adulación conforme al ejemplo que la Naturaleza brinda a través de los animales.

Palabras clave: Claudio Eliano, Ateneo de Náucratis, Clísofo, amistad, adulación, animal, historiografía antigua, filosofía clásica, Naturaleza.

Abstract

Friendship is a major issue in the history of Western thought. It represented for some Greco-Roman philosophers one of the most valuable assets for the life of

^{*} Docente de cátedra, Universidad Nacional de Colombia-Sede Medellín, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Departamento de Historia.

men, because friendship contributes to a good life or a happy life. However, It is always exposed to the parasitic attitude of sycophants. Taking this consideration into account, here the tracks of parasitism are followed and some reflections are made on their dangers within the friendship from a fragment of *On the Nature of Animals* of Claudius Aelianus, which treats on the parasitic attitude of Cleisophus before Philip in contrast with the friendly attitude of the sucking-fish and the dolphin. This with the purpose of pointing out that friendship should remain free of adulation according to the example that Nature offers through animals.

Keywords: Claudius Aelianus, friendship, adulation, animals, ancient historiography, classical philosophy, Nature.

Introducción

La amistad es un tema relevante en las fuentes clásicas de la filosofía antigua. Su trato modélico se presenta en el *Lisis* de Platón. En aquel diálogo las preguntas de Sócrates quedan abiertas al final del encuentro y el fenómeno de la amistad queda sin respuesta. En otras fuentes clásicas la amistad también hace su presencia como tema de reflexión, pero el rigor filosófico se modera dando paso a un conjunto de historias que presentan el hecho mismo de la amistad. Esto sucede en la *Historia de los animales* de Claudio Eliano (en adelante *HA*)¹. Esta obra de anticuaria

presenta la amistad de los animales como modelo ejemplar que sirve para denunciar los peligros del parasitismo o la adulación en el seno de la amistad.

Así pues, en esta oportunidad se toma como punto de partida el relato que aparece en *HA IX, 7* donde Eliano menciona la actitud parasitaria de Clísofo ante Filipo en contraste con la actitud amistosa de la rémora y el delfín. Esto con el propósito de hacer notar que la amistad debe permanecer libre de adulación conforme al ejemplo que la Naturaleza brinda a través de los animales.

Durante la exposición del presente artículo se utilizan dos fuentes para

¹ Claudio Eliano (ca. 175- ca. 235 d.C.) profesor de retórica nacido en Preneste, Italia. Por su tradición filosófica se reconoce que consintió el estoicismo y por su formación retórica se sabe que estuvo bajo la influencia de la Segunda Sofística. Cf. Filóstrato, *Vidas de los Sofistas* (Madrid: Gredos, 1999), 241. (En adelante *VF*). Téngase en cuenta que la *Historia de los animales* en griego tiene por título *Περὶ ζῴων ιδιότητος* y en la traducción latina se conoce como *De Natura Animalium*, mientras que en la versión inglesa aparece como *On the Nature of Animals* o *On the characteristics of animals* (en adelante *NA*) Ahora bien, se debe saber que

Claudio Eliano no es un representante de lo que se puede denominar como “historia oficial” en la historiografía antigua tal como sí lo fue Heródoto, Tucídides, Polibio, entre otros. Sin embargo, su trabajo *Περὶ ζῴων ιδιότητος* coincide con el de otros profesionales en retórica o anticuarios como Plinio el viejo, Marco Terencio Varro y Ateneo de Náucratis quienes realizaban investigaciones y coleccionaban anécdotas abigarradas que oscilan entre lo real, el mito y la fábula. En adelante, las traducciones del análisis sintáctico y morfológico son mías salvo que se indique lo contrario.

rastrear y analizar los peligros del parasitismo en el seno de la amistad. La fuente principal se complementa con el *Banquete de los eruditos* de Ateneo de Náucratis² para aclarar algunos detalles historiográficos que permanecen latentes en el relato de la *HA*.

Metodológicamente se siguen los siguientes pasos: 1) se transcribe el fragmento en griego; 2) se presentan algunas traducciones y una versión propia en castellano; 3) se hace un breve análisis sintáctico y morfológico del fragmento y, finalmente, 4) se desarrolla un comentario hermenéutico que consta de tres partes que desarrollan las siguientes inquietudes: A) ¿Quién es Clísofo y qué se puede inferir de su actitud ante Filipo? B) ¿Cuál es la intención pedagógica del fragmento? C) ¿En verdad la amistad es una característica de los animales?

Fragmento en griego y traducción

Versión en griego de Rudolf Hercher (1864):

² En el caso de Ateneo de Náucratis sus investigaciones permiten identificar una considerable cantidad de historiadores cuyas obras no han sobrevivido al paso del tiempo, pero que hacen alusión a la adulación como una práctica aberrante entre reyes, generales, filósofos o personajes épicos. Cabe señalar también que Ateneo menciona a Clísofo como un personaje al que otros investigadores ubican en sus narraciones como referente de la falsa amistad. En este sentido, no resulta extraño que Eliano eche mano de esa tradición narrativa en el fragmento que aquí se comenta haciendo alusión al mismo personaje comparándolo según el interés de su investigación en la *HA*.

παράσιτοι δὲ ἄρα καὶ ἐν ἰχθύων
γένει ἦσαν. Ὁ γοῦν φθειρ οὕτω
λεγόμενος παρατρώγει τῶν τοῦ
δελφίνος θηραμάτων: ὁ δὲ ἤδεται
αὐτῷ καὶ ἐκὼν μεταδίδωσιν.
ἐνθεν τοι καὶ πιότατός ἐστιν,
ὥσπερ οὖν ἐκ πλουσίας καὶ
ἀμφιλαφοῦς ἐστιάσεως
ἐμπιπλάμενος. καὶ ὁ μὲν τοῦ
Μενάνδρου Θήρων μέγα φρονεῖ,
ὅτι ῥίνων ἀνθρώπους φάτην
αὐτοῦς ἐκείνους εἶχε: Κλεισοφοῦς
δὲ καὶ τὸν ὀφθαλμὸν τὸν ἕτερον
δεσμῷ κατελάμβανε, φιλίπῳ
χαριζόμενος ἐν τῇ τῆς Μεθώνης
πολιορκίᾳ τὸν ἕτερον ἐκκοπέντι.
φιλία δὲ ἐμοὶ δοκεῖν καὶ
συντροφία τῷ φθειρὶ πρὸς τὸν
δελφινά ἐστι: κολακεύειν μὲν
γὰρ ὡς καὶ ἄλλα κακὰ ἀνθρώπος
οἶδε, τὰ δὲ ἄλογα οὐκ οἶδεν.³

Versión en castellano de José M^a
Díaz-Regañón (1984):

Parece que también hay peces parásitos. Por ejemplo, la llamada «rémora», que mordisquea las presas del delfín, en lo cual éste se complace y de buena gana le deja participar. Con ello, el parásito engorda muchísimo, como el que se atiborra en rico y copioso festín. (Terón, en la comedia de Menandro, se envanece de que ha cogido hombres por la nariz y los ha utilizado como manjar. Y Clísofo se vendió uno de sus ojos por congraciarse con Filipo, que perdió uno en el asedio de Metone). La rémora y el delfín son, a

³ (*HA*. IX 7). Claudii Aeliani, *De natura animalium*, ed. Rudolf Hercher, (Lipsiae: B.G. Teubneri, 1864), 221.

mi entender, amigos y compañeros de rancho, pero mientras el hombre sabe adular y posee otros vicios, las bestias no saben hacerlo.⁴

Versión en inglés de A.F. Scholfield (1959):

It seems that among fishes also there exist parasites. At any rate the Sucking-fish, as it is called, nibbles what the dolphin catches, and the dolphin is glad that he should, and willingly allows him a share. That is why the fish is exceedingly plump, like one gorged with a rich and abundant feast. And Theron in Menander's play boasts that he has led men by the nose and used them as his manger. And Cleisophus covered one of his eyes with a bandage out of compliment to Philip who had lost an eye at the siege of Methone. Sucking-fish and dolphin are in my opinion friends and messmates, for whereas man understands flattery like other vices, brute beasts do not.⁵

⁴ Claudio Eliano, *Historia de los animales Libros IX-XVII*, trad. José. M^a Díaz-Regañón, (Madrid: Gredos, 1984), 14.

⁵ Aelian, *Natura Animalium*, trad. A.F. Scholfield, (Cambridge: Harvard University Press, 1959) 227-229. "En cualquier caso, los peces chupadores, como se les llama, mordisquean lo que captura el delfín, y el delfín se alegra con aquel, y voluntariamente le permite comer una parte de lo que caza. Es por eso que el pez es excesivamente gordo, como alguien atiborrado con un rico y abundante banquete. Y Terón en la obra de Menandro se jacta de haber llevado a los hombres por la nariz y haberlos utilizado como su pesebre. Y Clísofo se cubrió uno de los ojos con un vendaje en señal de elogio a Filipo, que

Ejercicio de traducción propio:

Así pues, los parásitos también están entre las especies de los peces. Por ejemplo, la llamada rémora⁶ se alimenta de las presas del delfín, pero este se lo permite voluntariamente y con placer. De ahí que, ciertamente, sea tan gorda, pues se satisface como quien se alimenta con un banquete grande y opulento. Así como Terón en la comedia de Menandro, se enorgullece por tener hombres sujetos de la nariz en los comederos del establo. Clísofo se cubrió uno de sus ojos para agrandar a Filipo cuando perdió uno de los suyos en el asedio de Metone. Pero, en mi opinión, la amistad y la camaradería están junto al delfín y la rémora. Así pues, parece que uno de los vicios del hombre consiste en adular, pero los animales no saben hacerlo.

Análisis sintáctico y morfológico

La palabra παράσιτοι es el nominativo plural del sustantivo masculino παράσιτος. Esta palabra está compuesta

había perdido el ojo al asedio de Metone. Los peces chupadores y los delfines son, en mi opinión, amigos y compañeros de rancho, porque mientras que el hombre sabe adular como otros de sus vicios, las bestias no lo hacen". La traducción es propia.

⁶ La palabra griega para referirse a este pez es el sustantivo masculino φθειρ que significa "piojo" o "ladilla". Cf., Pabón José M., *Diccionario Vox. Manual Griego Clásico-Español* (Blackprint, España, 2012). En la traducción de la *HA* de Gredos, José María Díaz-Regañón lo identifica con la rémora, cuyo nombre científico es *Echeneis remora*. Cf. *HA*. I 36, nota 33.

por el prefijo παρά que significa “junto a” y el sustantivo masculino σίτος que se puede traducir como “alimento”, “provisión” o “ración”. Así, el compuesto que resulta de la palabra παράσιτος se puede interpretar como “alimentarse con” o “comer junto a”.⁷ Por esto mismo, se entiende que el parásito en sentido figurado es el “aprovechado”, “oportunista”, “abusador” o “vividor”.

El verbo εἰμί aparece en el fragmento conjugado en tercera persona plural del imperfecto indicativo de la voz activa (ἦσαν). Normalmente se traduce este verbo por “eran”. En la edición de Gredos, José M^a Díaz-Regañón (1984) traduce ἦσαν por “hay”. Y de un modo semejante, este verbo se traduce en la versión inglesa de A.F. Scholfield (1959) por “existen”: “*It seems that among fishes also there exist parasites*”⁸ Traducido al castellano puede decir: “*parece que entre los peces también existen parásitos*”. Por lo tanto, para que la traducción del verbo ἦσαν en esta oración sea comprensible en castellano también se puede optar por decir que entre los peces “están”, “hay” o “existen” parásitos. Y en este caso, para que sea coherente el sentido de la oración, se opta por traducir el verbo ser-estar por el presente indicativo de la tercera persona plural de la voz activa “están”.

La oración principal “παράσιτοι δὲ ἄρα καὶ ἐν ἰχθύων γένει ἦσαν” da lugar

a una ejemplificación con la que Eliano presenta a la rémora como parásito del delfín. Este último se complace voluntariamente en dar parte de su alimento al pez que lo acompaña y que poco a poco se va engordando. En seguida, se mencionan dos casos para ilustrar la relación amistosa entre la rémora y el delfín. En primer lugar, se parafrasea un fragmento de las comedias de Menandro donde Terón se enorgullece por tener en su establo a hombres sujetos de la nariz como si fueran ganado y, luego, se menciona un accidente militar en el que Filipo pierde un ojo durante el asedio de Metone, mientras que Clísofo procede a cubrirse uno de los suyos para congraciarse con el rey macedonio.

Ambas ilustraciones se corresponden mutuamente con la parte inicial del relato en tanto que la rémora es amiga del delfín y se engorda como si participara de un festín grande y opulento. Esta opulencia se refuerza en la narración con la mención de aquellos hombres que sirven como ganado en el establo de Terón; mientras que la camaradería entre ambos animales se confronta con la amistad de Clísofo y Filipo.

El verbo κολακεύω que aparece al final del relato conjugado en presente del infinitivo activo (κολακεύειν) se relaciona o se vincula figuradamente con el sustantivo masculino παράσιτος, en tanto que, la adulación es una característica del oportunista. En este sentido, Clísofo es un παράσιτος, pues encuentra en el accidente que sufre Filipo la oportunidad para congraciarse con el rey. Sin embargo, la rémora es un ani-

⁷ Cf. Pabón José M. *Dicc. Vox. Manual Griego Clásico-Español*. (España: Blackprint, 2012).

⁸ Aelian, *Natura Animalium*, 227.

mal (ἄλογος) parasitario que junto al delfín convive en amistad y camaradería. Aquí la palabra amistad es relevante, pues remite al conocido sustantivo femenino φιλία y al sustantivo femenino compuesto συντροφία que se puede traducir como compañerismo o camaradería⁹. Dicho así, la amistad (φιλία) y la camaradería (συντροφία) que comparten ambos animales parece ser buena y beneficiosa por lo que se infiere del texto, ya que los vicios o lo malo (τὰ κακὰ) se relacionan con el verbo adular, tal como parece indicarlo Eliano al finalizar la narración: “Así pues, parece que uno de los vicios del hombre consiste en adular” (κολακεύειν μὲν γὰρ ὡς καὶ ἄλλα κακὰ ἄνθρωπος οἶδε).

La traducción del sustantivo συντροφία por “camaradería” se ajusta más al contexto del fragmento que la traducción “compañero de rancho”, ya que “camarada” como lo indica el diccionario de la Real Academia Española es la “persona que acompaña a otra y

⁹ La συντροφία es traducida respectivamente por Díaz- Regañón y A.F. Scholfield como “compañeros” y “messmate”. Ambas traducciones coinciden en que el delfín y la rémora (*Suckling-fish*) parecen ser compañeros de rancho. En castellano la palabra “camaradería” también se puede utilizar para traducir la συντροφία, pues da a entender el mutuo beneficio que comparten el delfín y la rémora. Por otra parte, el sustantivo συντροφία es el compuesto del prefijo adverbial συν que significa “con”, “en favor de”, “de acuerdo con”, “con la ayuda de” y, el sustantivo τροφή que se puede traducir por alimento o provisiones. Cf. Pabón José M. *Dicc. Vox. Manual Griego Clásico-Español*.

come y vive con ella”.¹⁰ Esto es lo que acontece propiamente entre la rémora y el delfín.

Ahora bien, en el fragmento de la *HA* sucede algo muy particular con respecto al animal. La traducción al inglés de Scholfield dice “brute beasts”, algo así como “bestias brutas”. Sin embargo, en el texto griego, los animales aparecen como ἄλογος. Este adjetivo es utilizado por Claudio Eliano para referirse a los animales en tanto que son mudos, silenciosos, en otros términos, sin palabra/pensamiento (λόγος). No obstante, dice mucho el hecho de que se los denomine como τὰ ἄλογα o “los mudos” en lugar del acostumbrado sustantivo τό ζῷον con el que se reconoce al animal y los compuestos de la misma palabra como zoológico, zootecnia, zoografía, zoofilia y zomórfico.

Comentario hermenéutico

a) ¿Quién es Clísofo y qué se puede inferir de su actitud ante Filipo?

La brevedad del fragmento motiva las siguientes quietudes: 1) ¿quién es Clísofo?, 2) ¿por qué se lo menciona en paralelo con la rémora y el delfín?, 3) ¿qué sentido permanece latente en el uso que hace Eliano de la palabra parásito y qué relación existe entre parasitismo y amistad?

En verdad este fragmento en la *HA* carece de paralelos inter-textuales que

¹⁰ Cf. *Diccionario de la lengua española* (Edición del Tricentenario), <http://dle.rae.es/?id=6twOTUo>.

permitan arrojar claridad sobre el asunto¹¹. De ahí, la necesidad de cotejar el fragmento con otra fuente extra-textual para solucionar las inquietudes que deja la lectura.

Hasta donde es posible interpretar el fragmento por sí mismo se comprende claramente que Filipo pierde un ojo en el asedio de Metone y que su amigo Clísofo intenta congraciarse con el rey macedonio limitando su visión a un solo ojo. Ahora, ¿por qué Clísofo actuó de ese modo? Esta acción parece indicar que el amigo de Filipo lo acompaña en todas sus desgracias sin importar las pérdidas físicas. Sin embargo, Eliano presenta la lealtad de Clísofo como un exceso de sinceridad ante el rey, pues la mención del hecho precede a la conclusión del relato donde la adulación es considerada como uno de los vicios del hombre¹². Esta consideración se puede justificar y aclarar al ser cotejada con el *Banquete de los eruditos* de Ateneo de Náucratis cuando el autor menciona un fragmento de la *Vida de Filipo* escrita por Sátiro:

Cuando Filipo se sacó el ojo, lo acompañaba también Clísofo con su propio ojo vendado. Y otra vez, cuando Filipo se fracturó una pierna, caminaba cojeando junto al rey. Y si en alguna ocasión se llevaba a la bo-

ca algún alimento agrio Filipo, también él arrugaba el ceño como si hubiera comido lo mismo. En la tierra de los árabes no se consideraba adulación hacer esto, sino que era cosa habitual, si un rey sufría algún padecimiento en uno de sus miembros, fingir el mismo mal, pues juzgaban ridículo estar dispuestos a ser enterrados con él después de muerto y, en cambio, no otorgarle el mismo honor del sufrimiento cuando se lesionaba.¹³

La historia que refiere Ateneo muestra que Clísofo a pesar de que era de ascendencia ateniense practicaba costumbres que eran habituales para los bárbaros (Cf. Ateneo VI. 248D). En otras palabras, Clísofo practica costumbres bárbaras en el seno de la amistad. Con base en este testimonio se puede ampliar el relato de Eliano en torno a esta actitud presuntamente amistosa, encontrando que no solo se sigue al rey bajo la alegría de su pompa, sino que se le honra además imitando junto a él los trances del dolor y el sufrimiento. Así es como Clísofo, según Sátiro, se venda un ojo, finge caminar cojo y frunce el ceño como probando un sabor amargo con el propósito de honrar la vida del rey en todas sus peripecias.

Ahora, la actitud de Clísofo en la historia que relata Eliano encuentra su correspondencia en Ateneo de Náucratis cuando este último dice: “no está muy lejos el adulador de la fama de los

¹¹ En la *HA* solo se menciona a la rémora o se alude a ella en I, 36 y II, 17. Mientras que Clísofo no vuelve a ser mencionado en la exposición.

¹² (Ateneo. VI 248F-249A) Téngase en cuenta que la sinceridad es una acción virtuosa que comprende dos extremos. El primero es el exceso de la sinceridad conocido como adulación, mientras que el segundo es su defecto conocido como reproche.

¹³ Traducción de Lucía Rodríguez - Noriega Guillén (Madrid: Gredos, 2006).

parásitos”¹⁴. Junto a esta breve afirmación, Ateneo también hace alusión a Clísofo en el *Banquete de los eruditos*, puesto que Clísofo parece ser la figura más representativa del parasitismo para aquellos investigadores que en otro momento trataron la vida del rey macedonio (cf. Ateneo. VI. 248D).

A su vez Ateneo también reúne una gran cantidad de fragmentos de filósofos, poetas y comediógrafos que exponen el parasitismo como una actitud frecuente entre los bárbaros. De modo similar, la cantidad de historiadores que cita Ateneo prueba con suficiente claridad que el parasitismo fue un tema frecuente en la historiografía antigua y, por ese motivo, se puede comprender la razón por la que Eliano lo presenta como un amigo que practica ante Filipo la adulación, sin necesidad de ofrecer a sus lectores mayores detalles sobre este personaje, puesto que al parecer el parasitismo de Clísofo fue suficientemente conocido por la tradición.

Ahora, no sobra decir que gran parte de las obras historiográficas a las que Ateneo hace alusión no han sobrevivido al paso del tiempo y solo se conocen por sus referencias como sigue a continuación:

¹⁴Ateneo. VI. 248D

El parasitismo en las investigaciones de historiadores griegos		
<i>Investigador</i>	<i>Investigación</i>	<i>Referencia en el Banquete de los Eruditos</i>
Linceo de Samos	Memorables	248D
Hegesandro de Delfos	Comentarios	248E
Sátiro	Vida de Filipo	248F
Nicolao de Damasco	Historia	249A
Teopompo	Historias	249C
	Helénicas	252F
Duris	Macedónicas	249C
Filarco	Historias	249D
Timeo	Historias	250A
Eufanto	Historias	249D
Polibio	Historias	251E
Agatárquides	Historias	251F
Jenofonte	Anábasis	252A
Posidonio de Apamea	Historias	252E

Ilustración: el parasitismo en las investigaciones de historiadores griegos según Ateneo de Náucratis.

Por otra lado, el verbo adular (*κολακεύω*) que utiliza Eliano, está asociado en la literatura antigua a una serie de vocablos cuyo conjunto forma un gran campo semántico en torno al parasitismo. Algunos de estos vocablos los menciona Ateneo cuando alude a términos semejantes como *epísitos* (ganapán), *oikósitos* (que vive a expensas propias), *sitókouros* (chico de pan), *autósitos* (que se autoalimenta) y *kakósitos* —de mal comer— (cf. Ateneo. VI. 247E).

A partir de este conjunto de palabras se hace evidente que no es una casualidad la mención de Clísofo como adulator del rey macedonio en la *HA*. Investigación que, por lo demás, denuncia la actitud adulatora de Clísofo co-

mo un vicio reprochable que imitan y comparten aquellos militares que tienen por costumbre adherirse a hombres poderosos. Por otro lado, Eliano también reconoce que la rémora es un cierto parásito natural del delfín, pero Clísofo se hace parásito de Filipo porque sabe adular. Esta precisión permite reconocer el contraste decisivo en aquella narración que ofrece el prenestino, cuya intensión significativa indica que, mientras la rémora es un cierto parásito natural y amistoso del delfín, el parasitismo de Clísofo impide que éste sea un verdadero amigo de Filipo.

Por último, la mención de los parásitos o los adultores en los relatos historiográficos no solo se limitó al ejemplo de Clísofo como lo hace notar

Ateneo de Náucratis. En este caso, el investigador permite reconocer a otros personajes como Antígono apodado «el Regente» que fue adulator de Apolófanes¹⁶; Democles el adulator de Dionisio el Joven¹⁷; Ptolomeo el que reinó en Egipto fue adulator Calícrates¹⁸; Tra-són el apodado «el Mordaz», adulator del tirano Jerónimo de Siracusa¹⁹; Heraclides de Maronea fue adulator del rey Seutes de Tracia²⁰; el rey Átalo fue adulator y maestro de Lisímaco²¹; Licinio Craso fue adulator de Andrómaco de Carras²²; Hiérax de Antioquía fue adulator del rey Ptolomeo²³; Mitrídates era adulado por un hechicero llamado Sosípatro²⁴; Sísifo de Fársalo fue adulator y asistente de Ateneo de Eretria²⁵ y, se dice finalmente que Gergicio fue adulator de Alejandro²⁶. Entre estos, también se cuenta que algunas mujeres ocuparon en Grecia un reprochable lugar como adulatoras²⁷. Y pese a ser una práctica de bárbaros, Ateneo denuncia expresamente que los atenienses fueron adultores entre los adultores, vicio que infundió un furor de bestia salvaje a su ciudad²⁸.

Una actitud semejante se puede observar en el imperio romano cuando

Nerón encarga a un grupo de jóvenes que lo sigan y lo elogien, mientras aprueban con aplausos todas sus acciones²⁹. Este caso de adulación bajo el Imperio romano lo refiere Suetonio (70-130 d.C.) en la *Vida de Nerón*, cuando el emperador intenta convencer al pueblo de su presunto talento para el canto y el teatro:

Cautivado además por los cantos de alabanza que le dedicaran unos individuos de Alejandría llegados en gran número a Nápoles con un nuevo convoy, hizo venir a más hombres de aquella ciudad. Con el mismo afán se dedicó a reclutar por todas partes muchachitos del orden ecuestre y más de cinco mil jóvenes plebeyos de gran robustez, para que divididos en grupos, aprendieran tipos de aplausos (que llamaban zumbidos, tejas y ladrillos) y le prestaron su apoyo mientras cantaba.³⁰

Posiblemente, la importancia de la adulación para los emperadores romanos radica en la necesidad de que sus acciones sean elogiadas, celebradas o cantadas como gestos de aprobación ante sus obras con claras pretensiones de emular con engaños, las antiguas celebraciones de júbilo que aprobaron en otro momento las acciones ejemplares de los héroes míticos. En este sentido, para un emperador es fundamental que el pueblo romano aprenda a elogiar a su príncipe, aprobando todas sus acciones tal como hizo el pueblo griego cuando cantó y celebró las gestas de

¹⁶Ateneo. VI 251D

¹⁷Ateneo. VI 250A

¹⁸Ateneo. VI 251D

¹⁹Ateneo. VI 251E

²⁰Ateneo. VI 252A

²¹Ateneo. VI 252C

²²Ateneo. VI 252D

²³Ateneo. VI 252E

²⁴Ateneo. VI 252F

²⁵Ateneo. VI 252F

²⁶Ateneo. VI 225D

²⁷Ateneo. VI 256C-D

²⁸Ateneo. VI 254B

²⁹cf. Suetonio *Nerón* 25. Traducción de Vicente Picón trad. (Madrid: Cátedra, 2006).

³⁰Suetonio. *Nerón* 20. *Ibid.*

Hércules y Teseo. Solo que en este caso, el emperador utiliza la adulación de sus parásitos como estrategia política para que sean aprobados todos sus vicios.

b) ¿Cuál es la intención pedagógica del fragmento?

La intención significativa del fragmento que menciona Eliano en *HA. IX 7* posiblemente es pedagógico-filosófica, debido a que el prenestino es un practicante del estoicismo³¹. En general, se puede considerar que la amistad era parte imprescindible de la sabiduría práctica, tal como se evidencia en los fragmentos lacónicos de los siete sabios de Grecia. Solón dijo: “No adquieras amigos deprisa, y no rechaces deprisa a los que tienes”; Tales dijo: “Acuérdate de tus amigos, presentes y ausentes”; Pítaco dijo: “No hables mal del amigo, ni bien del enemigo; que no es consecuente eso”; Periandro dijo: “Para tus amigos, felices o desdichados, sé el mismo”.³²

Por otra parte, en la tradición griega también es célebre y conocida la amistad entre Teseo y Pirítoo, Aquiles y Patroclo, Orestes y Piladis, Niso y Euríalo, Sócrates y Alcibíades, entre otros. Para algunos griegos la amistad fue una cuestión de importancia pública

y privada. Tanto más cuando un amigo es útil para progresar en el conocimiento de sí mismo al decirle frente a frente a su prójimo la verdad que no quiere escuchar o recordar. En otras palabras, el amigo abre la posibilidad de que “el decir verdadero” (*parrhesía*) sobre sí sea una práctica continua que dirija al *ego* hacia la amistad definitiva consigo mismo. Por eso, Séneca escribe a Lucilio un importante mensaje acerca de sus progresos en la filosofía diciendo: “¿Me preguntas en qué he aprovechado? He comenzado a ser mi propio amigo”³³. En este caso, el filósofo romano da un importante salto hacia la vida que se ejercita en la sabiduría cuando se hace amigo de sí mismo, siempre y cuando la transformación interior lo conduzca hacia la vida de un hombre tal que en su propia presencia ya no se atreva a obrar mal³⁴.

Con relación a lo anterior, una de las características más importantes de la amistad griega es el “decir verdadero” o el “decir veraz”³⁵. Evitar la adulación resulta fundamental para que un amigo ayude a su semejante en el conocimiento de sí. Por eso es importante reconocer que Claudio Eliano, bajo la tradición que lo alberga, delata a Clísofo como un falso amigo de Filipo. De ahí, resulta comprensible lo que Plutarco escribe en una pequeña monografía

³¹ Cf. Díaz-Regañón J. M., “El estoicismo de Eliano en su historia animalium”, *Unidad y pluralidad en el mundo antiguo: actas del VI Congreso Español de Estudios Clásicos. Sevilla. 6-11 de abril de 1981*, Vol: 2 (1983): 415-421.

³² Séneca. *Epístolas* 6.7. García Gual C. *Los siete sabios (y tres más)* (Madrid: Alianza, 1989), 203-206.

³³ Traducción de Ismael Roca Meliá (Argentina: Planeta-DeAgostini, 1995).

³⁴ cf. Séneca. *Epístolas* 25.6

³⁵ Michael Foucault. *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984)* (México: FCE, 2010), 17.

titulada *Sobre cómo distinguir a un amigo de un adulator*. En este discurso, Plutarco plantea en boca de Platón que

Todos perdonan al que declara amarse mucho a sí mismo, pero que esto produce, junto con otros muchos males, el mayor mal de todos, por el cual no es posible ser juez justo e imparcial sobre sí mismo.³⁶

Más claro, Platón propone que el amor propio puede incurrir en un exceso de la acción, al ser uno mismo su propio adulator. Cosa que proporciona a los verdaderos parásitos un espacio para fraguar sus engaños en el seno de la amistad. Al respecto, sin perder de vista el caso que propone Eliano, Plutarco agrega sobre los adultores que:

También algunos, tocando los sufrimientos, se introducen en lo más íntimo y mezclan la semejanza de sus sufrimientos hasta en las cosas más secretas. En efecto, si sabe que uno es desgraciado en su matrimonio o que sospecha de sus hijos, o de sus criados, ellos no se preocupan de sí mismos y se lamentan de sus propios hijos o de su mujer o de sus parientes o de sus criados, divulgando algunas culpas secretas. Pues la semejanza les hace sentir más intensamente el sufrimiento común, y, como si hubieran recibido más garantías, confían más alguno de sus secretos, y confiados, los utilizan y temen perder su confianza. Yo co-

nozco a un hombre que se separó también de su mujer, porque su amigo había abandonado a la suya, pero fue sorprendido mientras la visitaba en secreto y le enviaba mensajes, y lo descubrió la mujer de su amigo.³⁷

El caso que presenta Plutarco sobre la adulación entre amigos es bastante similar al que menciona Eliano en su *HA*. En esto se evidencian los cruces de la tradición historiográfica y la filosofía estoica que ya se han mencionado. Solo que el biógrafo griego nos permite comprender con más detalles en qué consiste el mal que trae consigo la adulación desde un punto de vista filosófico. Claramente se dice que el adulator aprovecha el dolor ajeno para mezclar la semejanza de los sufrimientos. Aquí lo reprochable no es la imitación del mal, sino que “ellos no se preocupan de sí mismos”, sintiendo con más intensidad los sufrimientos comunes. En este sentido, los adultores se desconocen a sí mismos y ayudan a extraviar a sus amigos la ocupación más importante y divina para los griegos: “*conócete a ti mismo*”.

Un adulator que asimila los dolores ajenos, intensificando el sufrimiento propio para congraciarse con los demás, incurre en la inestabilidad del ánimo siempre que “él mismo cambia y desapueba la vida que antes alababa, y es atraído de repente hacia acciones, conductas y palabras, con las que se disgustaba, como si le agradaran”³⁸. En

³⁶ Plut. *Cómo distinguir a un amigo de un adulator* 48e. Traducción de Concepción Morales Otal y José García López, (Madrid: Gredos, 1992).

³⁷ Plut. *distinguir a un amigo de un adulator* 53f-54a. *Ibíd.*

³⁸ Plut. *distinguir a un amigo de un adulator* 53f-53a. *Ibíd.*

este caso, se dice que un adulator es un amigo inconstante que sufre y se alegra por circunstancias ajenas, demostrando que su opinión sobre las cosas varía tanto como el azar de la fortuna caprichosa.

Contrario a esto, el griego culto busca un amigo que bajo cualquier adversidad le brinde buenos ejemplos para ser constante. En este caso, la tenacidad de la opinión debe ser firme ante la inconstancia de las cosas, debido a que usualmente “*los hombres se ven perturbados no por las cosas, sino por las opiniones sobre las cosas*”³⁹. Entonces, al retomar la *HA* de Eliano, se puede comprender bajo este contexto que un adulator como Clísofo es un hombre de ánimo inconstante y de falsas opiniones sobre el sufrimiento al considerar que la consolación más adecuada para su amigo Filipo radica en la imitación del dolor ajeno.

Al llegar a este punto, se puede comprender con mayor claridad que una característica de la falsa amistad es la adulación. De modo similar, se puede asegurar que ni siquiera la conciencia del *ego* está exenta de confusiones cuando las falsas opiniones del “discurso interior” vician el alma con terribles engaños acerca de sí mismo. “la finalidad, tanto del discurso interior como del expresado, es la amistad, del primero hacia sí mismo y del segundo hacia otro”, afirma Plutarco⁴⁰. No obstante,

³⁹ Epicteto *Fragmento 5*. Traducción de Paloma Ortiz García (Madrid: Gredos, 1995).

⁴⁰ Plut. *Sobre la necesidad de que el filósofo converse con los gobernantes*. 777c. Traducción de Mariano Valverde Sánchez, Helena Rodrí-

pese a la condición frágil y arriesgada de los mortales ante la falsedad de nuestros propios engaños o los engaños de un amigo adulator, Eliano afirma, para atizar el asombro de sus lectores, que los animales son buenos amigos, ya que jamás adulan: “*Así pues, parece que uno de los vicios del hombre consiste en adular, pero los animales no saben hacerlo*”.

c) ¿En verdad la amistad es una característica de los animales?

Más allá de la realidad efectiva o la ficción que se entremezcla en las historias que cuenta Eliano, se debe reconocer que la intensión significativa en muchos de sus relatos pretende persuadir a los lectores de que “*el amor a los hombres es otra característica de los animales*”⁴¹. Característica que se hace evidente a través de muchas historias asombrosas que incitan a vivir mejor o corregir algunos vicios como la adulación en el seno de la amistad⁴². Dicho así, lo estimulante de estas historias asombrosas no solo consiste en excitar el pensamiento, sino también en motivar la acción en la vida práctica mediante la lección moral⁴³.

guez Somolinos y Carlos Alcalde Martín, (Madrid: Gredos, 2003).

⁴¹ *HA*. XII 21. Traducción de José María Díaz-Regañón (Madrid: Gredos, 1984).

⁴² Lo asombroso en la historia de los animales presenta un doble propósito, ya que no solo asombra a quien la conoce, sino que también lo incita moralmente a actuar.

⁴³ Hübner Wolfgang, “Der Mensch in Aelian’s Tiergeschichten”, *Antike und Abendland*, 30 (1984): 158.

En la *HA* el autor afirma que escuchó relatos asombrosos sobre animales que cuidaron a niños o personajes relevantes⁴⁴. Entre ellas se encuentra la de Gilgamo rey de los babilonios y Aquémenes el persa criados por águilas⁴⁵, y la elefanta de Antígono que cuidó a un niño como si fuera una criada⁴⁶. En el libro *Historias Curiosas* (en adelante *HC*) Eliano también cuenta que Atalanta hija de Yasión fue criada por una osa.⁴⁷ En otro fragmento testimonio que,

según se cuenta, una perra fue la que crió a Ciro, el hijo de Mandanes. A Télefo, el hijo de Auge y Heracles,

⁴⁴ Expresiones como “dicen” o “según he oído” hacen parte de la estrategia retórica de Eliano para dar credibilidad a sus historias. En la traducción de la *Historia de los animales* por Díaz-Regañón J. M también se pueden leer otras expresiones con esta misma intención persuasiva del escritor romano, tales como: “tengo entendido que”, “he llegado a saber”, “según creo”, “me imagino que”, “unos dicen y otros llaman”, “me he enterado”, “alguien relata una historia”, “enseñan los entendidos”, “yo sé que”, “ha llegado a mí la historia siguiente”, “según tengo entendido”, entre otras. Sin embargo, esto no es un simple juego retórico basado en cuentos. Investigaciones recientes ponen en evidencia las posibles fuentes que utilizó Eliano para su trabajo de anticuario. Véase Müller-Reineke Hendrik. “Oriental animals as moral examples in Aelian’s *De natura animalium*”, *Graeco-Latina Brunensia*, 15, 2 (2010): 118. Manuel González Suárez. “Los manuscritos H (Vaticanus Palatinus gr. 260) y F (Laurentianus 86,8) en la “Historia de los animales” de Claudio Eliano” (Tesis de doctorado, Facultad de Filología Universidad de Oviedo), 19 y ss.

⁴⁵ *HA*. XII 21

⁴⁶ *HA*. XI 14

⁴⁷ *Historias Curiosas*. XIII 1. Traducción de Juan Manuel Cortés Copete (Madrid: Gredos, 2006).

lo crió una cierva, y a Pelias, el hijo de Posidón y Tiro, una yegua, como al hijo de Alope. Se dice que Alejandro, el hijo de Príamo, fue criado por una osa, y Egisto, el hijo de Pelópidas y Tieste, por una cabra.⁴⁸

En estos relatos, vemos que Eliano se enuncia como un oidor que dice la verdad de su investigación, basado en lo que ha oído o escuchado de una fuerte tradición oral y escrita que atesora con insistencia este tipo de relatos sobre la amistad de los animales con el hombre.

En *HA* no es fortuito que los animales cuiden a los hombres, dado que “*el amor al hombre (φιλανθρωπία) es otra característica de los animales*”⁴⁹. Sobre esto mismo, también se nota que el autor es un investigador que reúne con gracia y elocuencia diversas historias que ponen ante la vista del lector la sinceridad, la valentía y la fidelidad de los animales cuando son amigos de los hombres. Así pues, las siguientes historias dan testimonio de esta curiosa tradición que consignó en su memoria ciertas narraciones que ponen de manifiesto las cualidades por las que son apreciables muchos animales:

⁴⁸ *HC*. XII 42

⁴⁹ *HA*. XII 21. En otros lugares Eliano también dice: “El chacal es amigo del hombre.” (*HA* I, 7); “la golondrina es amiga del hombre” (*HA* I, 52). La traducción es de José M^a Regañón (Madrid, 1984). Otras referencias sobre la amistad de los animales Cf. *HA* I, 3; I, 6; I, 12; I, 38; II, 6; III, 5; IV, 5; IV, 11; IV, 54; IV, 56; V, 1; V, 29; VI, 15; VI, 17; V, 46; VI, 63; X, 41; XII, 37. Cf., Louis Medina Mínguez “Consideraciones sobre el animal en la *Historia de los animales* de Claudio Eliano”, *Gallaecia*, No. 17, (1998): 374-377.

• Cuando Darío, último rey de los persas, resultó herido por Beso en la batalla contra Alejandro y yacía muerto, todos abandonaron el cadáver; sólo un perro criado por él permaneció a su lado en prueba de lealtad, sin traicionar al que ya no era su amo, como si continuara vivo. (...) Y el perro del rey Lisímaco, libremente, quiso participar de su muerte, siéndole posible salvarse⁵⁰.

• Pirro de Epiro tenía un elefante que amaba de tal manera a su conductor que, cuando murió en Argos el rey, aunque su conductor había caído, no quiso detenerse ni quedarse quieto hasta arrancarlo del poder de sus enemigos y llevarlo a donde estaban sus amigos⁵¹.

• Cuando Poro, rey de los indos, recibió numerosas heridas en la batalla contra Alejandro, su elefante le arrancaba tranquila y cuidadosamente las lanzas con la trompa y, a pesar de tener él también muchas heridas, no cesó en su tarea hasta comprobar que su amo estaba acabado y en trance de muerte a causa de la gran cantidad de sangre perdida. Se acostó luego a su lado y permaneció agachado para evitar que Poro cayese desde una altura y recibiese nuevo daño su cuerpo⁵².

• En una de las guerras civiles de Roma, cuando el romano Galba fue asesinado, ninguno de sus enemigos fue capaz de cortar su cabeza, aunque

eran muchísimos los que se disputaban este trofeo, hasta que (y éste era el pretexto de su inhibición) no mataran al perro que permanecía a su lado, que había sido criado por él, y que continuaba demostrándole la lealtad y el afecto más grandes, y que luchaba en apoyo del muerto como si fuera su camarada en la guerra, partícipe de su misma tienda y amigo hasta el último momento⁵³.

Según estos testimonios, parece que los animales son buenos amigos y amantes de los hombres (ἴδιον δὲ τῶν ζώων καὶ ἡ φιλανθρωπία)⁵⁴. Y desde luego, según estos mismos relatos es un problema serio intentar definir por qué se da la amistad entre animales y hombres. Plantear aquí las cuestiones que Sócrates aduce en el diálogo *Lisis* con respecto a la amistad resultaría bastante engorroso. Es decir, si el amigo lo es por “ semejanza o conveniencia”, “si dios mismo hace a los amigos” o que “el bueno es amigo del bueno”, etc. Más bien, dejando de lado los razonamientos socráticos, se nota que Eliano aprovecha los hechos para afirmar con la fuerza de lo evidente que la amistad es una cualidad que al parecer también está presente en los animales, constituyendo de este modo una prueba efectiva que funda sus bases sobre fenóme-

⁵⁰ HA. VI 25.

⁵¹ HA. VI 25

⁵² HA. VII 37

⁵³ HA. VII 10. Traducción de José Ma. Díaz-Regañón. (Madrid: Gredos, 1984).

⁵⁴ “*Es propio de los animales el amor al hombre*” (HA. XII 21). Traducción propia.

nos misteriosos (ἀπόρρητος) que se presentan en la Naturaleza⁵⁵.

Por otra parte, entre los testimonios de carácter filosófico, se pueden destacar las experiencias de los antiguos pitagóricos. Liberado de todo riesgo ante la adulación de un falso amigo, quien ama a los animales se ejercita en el amor y la compasión hacia los hombres. Sobre esto, Plutarco aporta un testimonio interesante sobre un ejercicio pitagórico en *Sobre la inteligencia de los animales*, cuando dice que “los pitagóricos se ejercitaron de nuevo en el trato delicado a los animales con vistas a la humanidad (τὸ φιλόανθρωπον) y la compasión (καὶ φιλοίκτημον)”⁵⁶. En otras palabras, los pitagóricos descubrieron en el trato delicado con los animales la posibilidad de ampliar y ejercitar la imaginación moral con miras hacia la perfección del alma y una filantropía que se cultiva a través del buen trato con los animales (θηρία πραότητα μελέτην).

En cierto que ningún diálogo o carta de filósofos estoicos, epicúreos, académicos o peripatéticos recomendó jamás considerar a un animal como buen amigo para el hombre, pero se nota que la historiografía antigua abrió una brecha asombrosa que, mediante relatos de hechos variados y entretenidos, sugiere que los animales pueden

ser excelentes amigos del hombre, ya sea por su legendaria lealtad, su virtuosa constancia o por su feroz valentía en medio de las adversidades y las peripecias del ser humano. Al respecto, se puede mencionar como prueba de aquella amistad, la hermosa historia en la que Alejandro Magno sintió la pérdida real de un amigo cuando murió su caballo Bucéfalo:

De resultas del combate contra Poro murió Bucéfalo, no inmediatamente sino al cabo de un tiempo, mientras se le curaban sus heridas, según la versión de la mayoría de autores (aunque según Onesicrito fue a causa de la vejez y del agotamiento, pues, de hecho, tenía treinta años cuando murió). Ello afectó en lo más profundo a Alejandro, quien consideraba haber perdido ni más ni menos que a un amigo o familiar; y fundó en su honor, a orillas del Hidaspes, una ciudad a la que llamó Bucefalia.⁵⁷

Pues bien, las historias que menciona el prenestino son testimonios de una larga tradición que evoca el amor de los animales hacia el hombre y la amistad sincera que desconoce la adulación como defecto deleznable que asecha a los hombres en el seno de la amistad. Gracias al ejemplo admirable que brindan los animales, los mortales pueden recordar la vieja verdad que se anunciaba en el jardín de Epicuro: “De cuantos bienes proporciona la sabiduría para la felicidad de toda una vida, el

⁵⁵ Un estudio que alude al misterioso obrar de la Naturaleza tal como lo presenta Eliano en su *HA*, se puede encontrar en José Ma. Díaz-Regañón “El estoicismo de Eliano en su historia animalium”, 421.

⁵⁶ Plut. *Sobre la inteligencia de los animales* 960°. Traducción de Vicente Ramón Palerm y Jorge Bergua Cavero, (Madrid: Gredos, 2002).

⁵⁷ Plut. *Alejandro* 61.1-3. Traducción de Antonio Ranz Romanillo (Argentina, El Ateneo, 1952).

más importante es la amistad”⁵⁸. Y teniendo en cuenta las reflexiones que suscita la *HA* de Eliano, ¿por qué no incluir también en aquella sentencia filosófica de Epicuro la amistad de un animal?

Conclusión

Se mencionó que Clísofo es una figura representativa de la adulación en la historiografía clásica. Referencia que se puede hacer gracias a la investigación de Ateneo de Náucratis. También se ha dicho que el parasitismo con sus múltiples significados está en estrecha relación con aquel personaje y con muchos otros que sirvieron como ejemplos para ilustrar la falsa amistad como gesto de barbarie. Tema que se puede inferir como parte de la intención pedagógica de Eliano, al contrastar la adulación con la camaradería (συντροφία) y la amistad (φιλία) entre el delfín y la rémora. Sobre este punto, se reconoce que en el fragmento IX, 7 existe una fuerte tensión entre la amistad y la adulación. Problema sustantivo para las reflexiones de la filosofía antigua.

La amistad de los animales en *HA* permite denunciar la falsa amistad de los aduladores o parásitos que como Clísofo procuran congraciarse con los compañeros más cercanos y poderosos. La denuncia se justifica a partir de la convivencia y camaradería natural que se da entre el delfín y la rémora sin nece-

sidad de adular. La preocupación del prenestino por esta temática se aclara a la luz de algunos escritos de Plutarco que manifiestan un reproche contundente en contra de la adulación, ya que esta actitud desvía el deber ético de los amigos que procuran dar cumplimiento al consejo delfínico: “conócete a ti mismo”. Los aduladores imitan las actitudes, las emociones y los sentimientos de sus compañeros para congraciarse, demostrando que se no se ocupan de sí mismos y que son inconstantes. Sin embargo, los animales no se desvían de su naturaleza y permanecen fieles a sus amos hasta la muerte tal como lo exponen los testimonios de Eliano.

Los animales viven conforme a su naturaleza y recuerdan al hombre que deben vivir conforme a la suya propia. En este sentido, la camaradería entre la rémora y el delfín, junto con otros ejemplos de amistad entre animales, prueba en la *HA* que esta actitud se da entre las bestias y manifiesta como intención del autor el deseo de recordar al ser humano que la adulación no hace parte de una amistad orientada por la razón.

Se ha dicho que el amor hacia el hombre es una característica de los animales y, al mismo tiempo, se ha mencionado que en ellos se da el ejemplo de la verdadera amistad. El buen trato hacia estos seres permitió que los pitagóricos en otro momento ejercitaran capacidades políticas tales como la compasión y la humanidad.

Finalmente, la *HA* es una obra anticuaría que permite actualizar desde otro punto de vista ciertas verdades que el

⁵⁸ Epicuro. *Obras* (Madrid: Tecnos, 2007), p. 819.

ser humano necesita decirse día a día, recordando la fragilidad de la amistad entre los seres humanos y valorando las cualidades de los animales. Entre ellas, dado que son valientes, fieles, constantes y que jamás adulan, los animales prueban con su comportamiento que la falsa amistad de los aduladores constituye un delito en contra del consejo délfico, que pueden ser ejemplos de la

verdadera amistad y que pueden ser grandes compañeros para el hombre al recordarles con su ejemplo mudo que incluso en las relaciones de fraternidad deben vivir conforme a la Naturaleza.

Bibliografía

Fuentes clásicas

Ateneo de Náucratis. Banquete de los eruditos. Lucía Rodríguez-Noriega Guillén (trad.) Madrid: Gredos, 2006.

Cicerón. La invención retórica. Salvador Núñez (trad.) Madrid: Gredos, 1997.

Claudii Aeliani De natura animalium. Rudolf Hercher (ed.). Lipsiae: B.G. Teubneri, 1864.

Claudio Eliano. Historia de los animales. José Ma Díaz-Regañón López (trad.) Madrid: Gredos, 1984.

_____. Historias curiosas. Juan Manuel Cortés Copete (trad.) Madrid: Gredos, 2006.

Claudius Aelian. On the characteristics of Animals. A. F. Scholfield (trans.) Loeb Classical Library. 3 vols. Cambridge: Harvard University Press, 1958-1959.

Epicteto. Manual. Fragmentos. Paloma Ortiz García (trad.) Madrid: Gredos, 1995.

Filóstrato. Vidas de los Sofistas. María Concepción Giner Soria (trad.) Madrid: Gredos, 1999.

Epicuro. Obras. Monserrat Jufresa (trad.) Madrid: Tecnos, 2007.

Herodiano. Historia del imperio romano después de Marco Aurelio. Sancho Rodo (trad.) Argentina: Planeta-Deagostini, 1996.

Luciano. Obras I. Andrés Espinoza (trad.) Madrid: Gredos, 1981.

Platón. Diálogos. Larroyo, Francisco (trad.) Argentina: Porrúa, 1975.

Plutarco. Obras morales y de costumbres (Tomo I). Concepción Morales Ota y José García López (trads) Madrid: Gredos, 1992.

- _____. Obras morales y de costumbres (Tomo IX). Vicente Ramón Palerm y Jorge Bergua Cavero (trads.) Madrid: Gredos, 2002.
- _____. Obras morales y de costumbres (Tomo X). Mariano Valverde Sánchez, Helena Rodríguez Somolinos y Carlos Alcalde Martín (trads.) Madrid: Gredos, 2003.
- _____. Vidas Paralelas (Tomo II). Antonio Ranz Romanillo (trad.) Argentina, El Ateneo, 1952.
- Séneca. Epístolas morales a Lucilio. Ismael Roca Meliá (trad.) Argentina: Planeta-DeAgostini, 1998.
- Suetonio. Vida de los césares. Vicente Picón (trad.) Madrid: Cátedra, 2006.

Fuentes modernas

- Díaz-Regañón J. M. “El estoicismo de Eliano en su historia animalium”. Unidad y pluralidad en el mundo antiguo: actas del VI Congreso Español de Estudios Clásicos. Sevilla. 6-11 de abril de 1981, Vol. 2 (1983): 415-421.
- Diccionario de la lengua española (Edición del Tricentenario),
<http://dle.rae.es/?id=6twOTUo>.
- García Gúal, C. Los siete sabios (y tres más) Madrid: Alianza, 1989.
- González Suárez, Manuel. “Los manuscritos H (Vaticanus Palatinus gr. 260) y F (Laurentianus 86,8) en la "Historia de los animales" de Claudio Eliano”. Tesis de doctorado. Facultad de Filología Universidad de Oviedo, 2007.
- Hartog, François. Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencia del tiempo. México: Universidad Iberoamericana, 2007.
- Hübner, Wolfgang. „Der Mensch in Aelian’s Tiergeschichte“, Antike und Abendland, 30, (1984): 154–176.
- Medina Mínguez, Louis. “Consideraciones sobre el animal en la historia de los animales de Claudio Eliano”. Gallaecia, No. 17 (1998): pp. 371-388.
- Müller-Reineke Hendrik. “Oriental animals as moral examples in Aelian’s De natura animalium”. Graeco-Latina Brunensia, 15, 2, (2010): p. 117-126.
- Pabón José M. Diccionario Vox. Manual Griego Clásico-Español. España: De Urbina. Blackprint, 2012.
- Pernot, Laurent. La retórica en Grecia y Roma. Karina Castañeda Barrera y Oswaldo Hernández Trujillo (trads.) México: UNAM, 2013.

La imagen como misterio. Un ensayo crítico sobre las relaciones entre el cine y la poesía
Image as mystery. A critical essay on the relations between cinema and poetry

“Recibido el 15 de octubre del 2018, aceptado el 6 de noviembre del 2018”

Ernesto Méndez Prado*

Resumen

A continuación, se busca relacionar la poesía y el cine ligados por la noción de «imagen». Destinamos el primer apartado a averiguar el pensamiento sobre el lenguaje y la poesía, orientados de la mano de M. Blanchot o Jean Paulhan. Se ha vertido mucha tinta en pensar que el lenguaje poético se distingue del lenguaje ordinario de la comunicación por la forma, o por el empleo de ciertos recursos o la plasmación de ciertos pensamientos. Cosa que aquí se discute. Blanchot llega a que la obra de la poesía es impugnación del lenguaje, una deserción del lenguaje (mediante el lenguaje mismo) y en esa medida una reversión del lenguaje hacia su imagen. La poesía es el lenguaje vuelto imagen. El segundo apartado, junto con G. Deleuze, explora la especificidad de la imagen cinematográfica y destaca su explícita relación con el tiempo. Imágenes desarraigadas que, en constante migración, impiden toda quietud en un presente, ahuecando más bien dicho constreñimiento al presente. Cuestionando el carácter de la imagen para condensar el pasado en el presente (representación), es que esta vincula cine y poesía, pues uno y otro han

* Maestría en Estudios de Arte y Literatura, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

rechazado la ocupación de revelar la realidad como presente, desnudando más bien su ausencia.

Palabras clave: Poesía, cine, imagen, lenguaje útil, misterio, tiempo, impugnación.

Abstract

This text seeks a relation between poetry and cinema linked by the notion of «image». Prior section enquires into language and poetry, guided by the hand of M. Blanchot or J. Paulhan. Many has thought that poetical language distinguishes from ordinary one by form, or by using certain rhetorical resources, or by the expression of higher thoughts or noble emotions. We discuss it here. Blanchot approaches the matter arguing that the work of poetry refutes language, it's a rejection of language (by language itself), and this way, a reversion of language to its image. Poetry is language turned into image. The second section, in agreement with G. Deleuze, explores the essence of cinematographic image and underlines its explicit relation with time. Unrooted images in constant migration that block every stillness in the present, making a hole in the restriction of present. Putting into question the nature of image to thicken the past in the present (representing), we bind together cinema and poetry, both that have rejected the task of revealing the reality as present, undressing, otherwise, its absence.

Keywords: Poetry, useful language, cinema, image, time, mystery, refusal.

La impugnación del lenguaje: la poesía como imagen

Sólo buscando las palabras
se encuentran los pensamientos
Joseph Joubert

Se habla del quehacer poético como de aquel lenguaje que abre cerrojos y libera, “de subversión de la realidad, de umbral al mundo maravilloso del subconsciente, de inconformidad a la es-

trecha sociedad que nos rodea”¹. En definitiva, se pretende un lenguaje único que tiene por norma el desasimiento de toda norma. La cita recoge las palabras de un cineasta, Luis Buñuel, que, íntimo al surrealismo bretoniano, anidó las ideas de una revolución a través de la poesía y el cine como «instrumento de poesía». Eso es. Bretón escribió en

¹ Luis Buñuel, “El cine, instrumento de poesía”, *Revista Litoral*, no. 235, (2003): 159.

el *Segundo manifiesto surrealista*: "El acto surrealista más simple consiste en salir a la calle empuñando revólveres y tirar sobre la multitud al azar cuantas veces sea posible"². Nos basta con intercambiar «acto surrealista» por «acto poético» para hacer asequible esa subversión, —vía una destrucción—, de la que nos habla Buñuel. Sólo la destrucción que la poesía consume, ese acto *terrorista* y no preferencial (azaroso), nos pone en relación con un lenguaje que no se resigna a sus funciones domésticas o mercenarias y que llevaría las marcas de una sociedad putrefacta, en descomposición. Tomar, pues, los revólveres, disparar contra sus principios, sus leyes, que indefectiblemente son las leyes del lenguaje, mismas que definen el circuito del ser y legitiman el exterminio y la dominación. Se precisa de un lenguaje desafiante y desencorsado que ponga en evidencia las miserias de aquel lenguaje cotidiano que, en medio de los embelecos de la ordinarietà, de lo útil y productivo, de la comunicación en suma, cae en el reposo de lo que se hace llamar «realidad». Siendo la *realidad* lo único que nombra el lenguaje de la comunicación, del intercambio que arroja serias aspiraciones de reciprocidad; una transacción en el mundo de las transacciones. Por

² André Breton, *Manifiestos del surrealismo*, trad. Aldo Pellegrini (Buenos Aires: Editorial Argonauta, 2001), 85.

ello, el lenguaje de la poesía tendría que renunciar a cualquier aspiración de instaurar alguna nueva realidad. La realidad es la instauración misma, esa que repele y rehúye toda poesía.

Jean Paulhan en *Las flores de Tarbes* (1941)³, calificó de «terroristas» a aquellos escritores que daban prioridad a la gravedad de expresar un pensamiento o un sentimiento frente a la ligereza del lenguaje, sus “lugares comunes”, en suma, su mera forma. Decididamente, fue hasta el surrealismo que se había puesto el énfasis no ya en la escena del lenguaje, que era en sí misma una escena imperfecta, como en la condición que hacía posible la literatura. El lenguaje literario debía ser, pues, no uno que se vanagloriara en la edulcoración de sus encantos, ni siquiera toda expresión conocida y manoseada por él, proclive siempre a caducar, sino una simple transparencia, la modestia de esfumarse ante el pensamiento o el sentimiento que expresara. Lenguaje que no ofreciéndose nunca en sí mismo, se tornaba casi diáfano y traslucía el pensamiento; más bien se anulaba en pos de la idea⁴. Pero estaban todavía otros escritores, que sin rendir-

³ Cfr. Jean Paulhan, *Las flores de Tarbes o el terror en las letras*, trad. Juan José Álvarez Galán (Madrid: Arena Libros, 2009).

⁴ Esta es una idea que Michel Foucault compartirá, Cfr. “El lenguaje al infinito” en *De filosofía y literatura*, ed. y trad. Miguel Morey (Barcelona: Paidós, 1999), 189.

se ante el protagonismo de las palabras, atacaban un lenguaje demasiado opacado en el preciosismo de sus formas y, por tanto, pervertido en un lenguaje no-literario. Estos querían que la literatura privilegiara un pensamiento profundo que no podía sino ser opacado por un uso fastuoso del lenguaje. Eso que quiere decir «artificio», mediante el dominio y la perfección, el virtuosismo y la belleza de las flores retóricas, no era otra apuesta sino la que había que evitar⁵. Ambas posturas luchan no con otra pretensión, se entiende, que es la de eludir la contaminación de la impureza consustancial al lenguaje, esa que deriva de estar imbuido en los requerimientos de la acción de la vida práctica, en la que el lenguaje opera los intercambios o él es el intercambio mismo: ejemplificado en la comunicación.

Dos son, entrevistas desde ahora, las concepciones del lenguaje poético que se enfrentan. Una, ve en el lenguaje un medio burdo, pobre, regido por reglas y convenciones simplistas que atienden a su uso en tanto útil comunicativo. La literatura sólo será posible cuando se desujete por entero de esos usos que el lenguaje impone y, por tanto, cuando se haya desujetado del lenguaje en sí mismo. Paulhan: “No queríamos romper sino con un lenguaje demasiado convencional y resulta que hemos roto

con todo el lenguaje humano”⁶. Por lo que debe desdibujarse el lenguaje al tiempo que traduce un pensamiento (la intimidad de un sujeto). La otra vertiente se cercioraría de que el lenguaje literario sólo adviene cuando deja de encomendarse a la instrumentalidad que busca transmitir la vida vulgar, y por tanto renuncia a la vecindad poética contenida en la tradición y sedimentada en los lugares comunes de lo que no se discute como indefectiblemente «poético». Desconfianza rotunda en lo gastado. Así, lo poético mismo es demasiado poético como para ser aún poético. Se ve entonces que la tendencia de ambas posiciones impugna el lenguaje y, en vez de ser contrarias, conviven en el hecho de darle preeminencia a la inteligibilidad del pensamiento en detrimento de la pasión por el lenguaje. La paradoja radica en, —ya la ponía Maurice Blanchot de relieve—⁷, que aquellos que osan apartarse del lenguaje y sus flores, terminan siendo los que irremisiblemente se ven expuestos a él, a eso que Paulhan llamaba sus “lugares comunes”, sus flores retóricas, sus convenciones, sus clichés. Así, nos advierte Blanchot, la literatura no tiene otra condición más que la de la ambigüe-

⁵ Cfr. Jean Paulhan, *Las flores de Tarbes*, 25.

⁶ Jean Paulhan, *Las flores de Tarbes*, 27.

⁷ Cfr. Maurice Blanchot, “¿Cómo es posible la literatura?” en *Falsos Pasos*, trad. Ana Aibar Guerra (Valencia: Pre-Textos, 1977), 92.

dad: se aparta del lenguaje con los mismos medios que la originan⁸.

A lo que se ha convenido llamar, tan arbitraria y acomodaticamente, lenguaje no-poético o no-literario, también extra literario, engloba toda aquella suma de “juegos del lenguaje”⁹ que configuran la vida humana, delimitada de lo que sería una parcela suya, contenida por ella pero no confundida con ella, a saber: el lenguaje poético o lenguaje de lo ficticio. Ésta disección, si es ontológica, abre un abismo inconciliable entre el lenguaje (que enuncia la realidad) y el lenguaje de la poesía (que sólo hace engañosas aproximaciones a la realidad); si es de carácter institucional, con la finalidad de favorecer los límites y definir el empleo del lenguaje, admite, por lo general, que *hay* lenguaje común, fundado en la comunicación, y, además, otros implementos del lenguaje, como el lenguaje de la poesía, que aunque posee sus reglas autónomas, no escapa a la normatividad del lenguaje que posibilita la vida ordinaria, siendo no menos comunicativo. A este lenguaje común que *nombra* los

objetos del mundo (sean ideales o reales) y los vuelve «valores de cambio», es el bien conocido lenguaje discursivo, útil y productivo, cotidiano, al servicio de la tradición y, por lo tanto, reactivador de la memoria, acumulador de los bienes cognoscitivos y conductor de los valores dominantes, y ha sido, lo hemos visto con Paulhan, a ultranza, ese blanco de desconfianza del que la poesía busca desujetarse, pues, sumergido en los menesteres de la vida, su oportunismo, su voluntad de yugo y empoderamiento, deviene un mero instrumento de significación (codificación) a disposición de los sujetos. Una más entre las cosas, este lenguaje del que nos servimos, “traza y sedimento del mundo, sólo es puro si no es nada”¹⁰. La actitud corriente opta por una economía de medios y se relaciona con el lenguaje como un utensilio que le permite perseguir su cometido sin que el utensilio destaque, sino que más bien, en el uso, desaparezca, haciendo asequibles a los seres y el pensamiento sobre los seres. Es el lenguaje servil que “dibuja un cuerpo invisible y ausente”¹¹.

Nombro algo, y al momento de ser nombrado presumo que me apodero de

⁸ Cfr. Maurice Blanchot, “¿Cómo es posible...?”, 93.

⁹ Esta noción fue introducida por Ludwig Wittgenstein. Con esta noción, el vienés, pretende validar las posibilidades de usos del lenguaje por los que éste gana significado. Ludwig Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, trad. Alfonso García Suárez y Carlos Ulises Moulines (México: IIF-UNAM, 2003), §39, 41.

¹⁰ Maurice Blanchot, *La parte del fuego*, trad. Isidro Herrera (Madrid: Arena Libros, 2007), 76.

¹¹ Maurice Blanchot, “¿Cómo es posible...?”, 88.

lo que nombro, que lo señoreo. Recordemos ese acto privilegiado que YHVH, en los comienzos, le concedió al Adam¹², *llevándole delante* a los animales del campo y a las aves del cielo:

...para ver cómo los llamaba, y para que cada ser viviente tuviese el nombre que el hombre le diera. El hombre puso nombres a todos los ganados, a las aves del cielo y a todos los animales del campo, más para el hombre no encontró una ayuda adecuada.¹³

Como todo acto bautismal celebra la bienvenida de los seres al mundo, mediante el nombre el mundo queda definido como mundo y sus seres ya no vagan desamparados en el anonimato, sino acogidos por la pertenencia al mundo que los sostiene y al hombre que los hace pertenecer a dicho mundo. No existe, pues, en este acto nominalista, sino la tenaz pretensión de empoderamiento y adueñamiento. Sintomáticamente, al tiempo que el hombre había dado nombre a los seres de la creación se le designó su soberanía por encima de todos estos seres, tomó el mando sobre ellos. Dueño de los seres, en la medida en que es dueño del nombre y de la palabra. Parece pues que el mun-

¹² “Adam”: hombre, en hebreo.

¹³ Génesis 2:19-20, *Biblia de Jerusalén*, (Bilbao: Porrúa, 1998).

do es la institución (en el sentido de instituir, instaurar), mediante la apropiación nominativa, de los seres, y que el hombre, como portador del verbo (Heidegger llamará al lenguaje “morada del ser”) es su guardián.

En el nombre llevo el ser, aunque éste no esté más. Cuando observamos la palabra nos damos cuenta que ha dejado ya atrás los objetos del mundo. El vocablo es, en realidad, la desolación, la inasistencia del mundo. Aquí reside lo inquietante del lenguaje: me da lo que significa al mismo tiempo que lo suprime, citando a Blanchot:

La palabra me da el ser, pero me lo da privado de ser. Ella es la ausencia de este ser, su nada, lo que queda de él cuando ha perdido el ser, es decir, el simple hecho de que no es.¹⁴

Nombro algo y, al momento de nombrarlo, esto que nombro ha desaparecido. Sólo conservo el nombre, esa invención que pretende abstraer toda pluralidad del objeto y suspender su presencia (ante la demencia pulverizante del devenir) en el lenguaje. Con esta frase concluye su relato Adso de Melk en la novela *El nombre de la rosa*: “*stat rosa pristina nomine, nomina nuda tenemus*” –misma que podría traducirse más o menos así: “De la rosa primigenia sólo nos queda el nombre,

¹⁴ Maurice Blanchot, *La parte del fuego*, 287.

conservamos nombres desnudos (sin realidad)” o “De la rosa nos queda únicamente el nombre”. Haciendo eco de esta desolación en el lenguaje, lenguaje desolado, en el *Discurso del paralítico*, apunta Gilberto Owen:

...donde la rosa no es ya sino el nombre
sin rosa de la rosa y nuestros dedos
no saben ya el contorno de las frutas
ni los labios la pulpa de los labios...¹⁵

El lenguaje nombra, y con el nombre pretende sustituir la percepción del objeto que pasa. Lo real sería el atropello de percepciones que se desvanecen y el lenguaje sería su salvaguarda. La palabra del lenguaje es el testimonio de una pérdida, así como el consuelo de una conservación. Perdido lo real del objeto, su consistencia, su multiplicidad de formas, colores y sonidos, a la conciencia le queda únicamente el nombre del objeto: liviano, portátil, volátil y útil. Y es así como el hombre es el *ser en el mundo* (Heidegger), consagrándose a su actividad y su hacer, sirviéndose de un lenguaje, como su íntima riqueza, del que conserva únicamente la ausencia de los objetos: su significado. “Sólo la ausencia. Sólo las

ausencias”, señala Owen. Mallarmé remata: “digo: ¡una flor! y, fuera del olvido en que mi voz relega todo contorno, en tanto que algo distinto a los consabidos cálices, asciende musicalmente, idea también y suave, la ausente de todos los ramos”¹⁶. La palabra, lo vemos, nos separa del objeto; la flor de la palabra es la flor a una distancia inconmensurable de nosotros, reemplazada por el lenguaje, por el sentido, tal como si el lenguaje fuera el sobreviviente de la muerte de la cosa y en la escritura se hiciera accesible un mundo que no es el nuestro, sino su ausencia, alejándose por mediación de la palabra. A esta ausencia de la cosa en la palabra, Mallarmé la llamará “desaparición vibratoria”¹⁷. Tomemos en consideración, prosiguiendo este tenor, sus apreciaciones en torno a la escritura. Escribir antes que evocar objetos evoca la ausencia de éstos, como apunta Blanchot:

Las palabras se desvanecen de la escena para hacer que en ella entre la cosa, pero como esta cosa no es ella misma nada más que una ausencia, lo que se muestra [...] es una ausencia de palabras y una ausencia de cosa, un vacío simultáneo, nada sostenido por nada.¹⁸

¹⁵ Gilberto Owen, *Discurso del paralítico*, extraído de la siguiente dirección electrónica: <http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/poesia-moderna/16-poesia-moderna-cat/93-036-gilberto-owen?showall=&start=7>

¹⁶ Stéphane Mallarmé, *Divagaciones. Seguido de prosa diversa. Correspondencia*, ed. y trad. Ricardo Silva-Santisteban (Lima: Pontificia Universidad Autónoma del Perú, 1998), 223.

¹⁷ Stéphane Mallarmé, *Divagaciones*, 223.

¹⁸ Maurice Blanchot, *La parte del fuego*, 50.

Es así como accedo a la vida mundana y práctica: en medio de abstracciones, sin objetos concretos, sin la inmediatez de lo sensible, sin la presencia de los seres, sino únicamente en el elemento universal de la positividad del concepto que le debo al acto de nombrar, al acto más atómico del lenguaje. El lenguaje del mundo, de esta institución de lo mundano mediante el nombre, es pues, el lenguaje del empoderamiento, del dominio, de la captura, de la aprehensión y la posesión. Y de aquí al lenguaje de la verdad lógica sólo se necesita un paso. Ese lenguaje es sobre el que se cimenta el conocimiento, mediante el que se despliega el discurso que lo fundamenta. Digamos más: YHVH dotó de palabra al hombre (es imagen de YHVH, que es Verbo, *lógos*) y el hombre, mediante ésta, se adueñó de todos los seres, nombrándolos. Sin nombre no hay sitio para el conocimiento. El nombre define, limita; y el conocimiento tiene por principio y rango la delimitación de un campo de lo real. Dice René Char: “Un ser que desconocemos es un ser infinito”¹⁹. El nombre es el espectro de luz que saca de su sombra de ignorancia la cosa, ciñéndola, en primer lugar, a un espacio finito. En esta sentencia queda

cifrada la conducta epistémica del hombre, como conducta de dominio. No es baladí que el discurso que inviste de legitimidad la labor científica deseche la versión del lenguaje como “nada sostenida por nada”, y más bien se incline preferente y acomodaticia-mente por enarbolar un rebaño de teorías de la referencia y de la dicotomía sujeto/objeto como sustrato último del lenguaje. Correspondencia entre el nombre y el objeto: si no poseo el objeto en su totalidad, conservo de él *su* nombre, que es, de alguna manera, una forma de *su* presencia. Y así, en la vida práctica tenemos que, la satisfacción máxima, el lenguaje la alcanza, en su empleo científico, pues a mayor presunción de verdad, mayor ratificación de la posesión de la cosa, es decir, de su significado.

Pero el lenguaje de la poesía se ha querido a sí mismo un lenguaje desempleado, desocupado, improductivo, carente de satisfacción. Emplear el lenguaje de la poesía no es emplear el lenguaje de alguna forma especial, única, talentosa, sino desemplear el lenguaje en su totalidad. Apartarse de los intereses mundanos conlleva necesariamente el apartamiento de ese lenguaje que edifica el mundo. Acto poético es acto destructivo, en primer lugar, contra el lenguaje que labora por un sentido objetivo garantizado por el pensamiento o la subjetividad que lo

¹⁹ René Char, *Furor y misterio*, trad. Jorge Riechmann (Madrid: Visor, 2002), PARTICIÓN FORMAL § XXXIV, 68

enuncia y, concomitantemente, contra las derivas de investir el lenguaje con tales pretensiones de verdad y conocimiento, consecuencia de concebirlo históricamente como lenguaje del señorío de los seres, del dominio, de lo útil y del poder. E inadvertidamente, en este punto, somos inexcusablemente devueltos a aquel acto que Paulhan y Blanchot habían subrayado: la impugnación. La literatura sólo es posible en la ambigüedad de la impugnación que perpetra. La literatura y así, la poesía, es revocación del lenguaje. El lenguaje poético, recusando el lenguaje propugnado por la interioridad de un sujeto en la seguridad de referir un objeto, busca hacerse de un lenguaje aséptico, lenguaje aséptico del lenguaje, y lo único que consigue es seguir siendo un lenguaje significativo. Puesto de otra forma: se sirve de sus reglas para hacerlas fracasar, se une al saber mediante las definiciones, determinaciones, conceptos, y así mismo, se une al saber, al pretender “hacerlo no-saber, dejarse llevar hacia revueltas, rupturas y malentendidos en una eterna confrontación y eterno derrocamiento del por y del contra, hacia una negación de todo principio estable que es, igualmente, negación de sí mismo”²⁰, como acuña Blanchot.

²⁰ Maurice Blanchot, “Investigaciones sobre el lenguaje”, en *Falsos Pasos*, 102.

¿No hay línea de demarcación entre el lenguaje de la poesía y el lenguaje mundano? ¿Uno es simplemente continuidad, extensión, recurso del otro? ¿Se define el primero por la inactividad y el segundo por la actividad? ¿Cumple aquel una función estética y éste una práctica? ¿Del poético importa la forma y del mundano la inteligibilidad del concepto?

Es quizá, Mallarmé, quien formula la respuesta que abona más para nosotros. Él, cierto de que el lenguaje no se las arreglaba con cosas sino con sus ausencias, y que ésta era la condición de todo lenguaje significativo, destruyendo (negando) mediante el nombre la particularidad de la cosa y elevándose hacia el universal abstracto, concibió un lenguaje al que llamó *bruto* y otro al que llamó *esencial*²¹. El primero, es bruto porque se compara a la operación de la moneda de cambio, hace una “trasposición”²² entre el objeto, que está excluido ya, que ha sido dejado atrás, y la “noción pura”, la idea. Es un lenguaje representativo. Y, el segundo, es esencial, no porque haga algo distinto, no porque se invente una palabra extravagante y ajena al lenguaje bruto; igualmente destruye el objeto mediante la negación consumada por el nombre, y nos entrega su significado, pero no contentándose con ese significado y la

²¹ Cfr. Maurice Mallarmé, *Divagaciones*, 222.

²² Maurice Mallarmé, *Divagaciones*, 222.

determinación que implica nombrar, crea²³. Mientras que el lenguaje bruto se sirve de «términos», que detienen en algún punto la significación, o al menos así lo pretenden, dándonos la satisfacción de la posesión del objeto en el nombre que lo significa, para lograr exitosamente el tranquilizador acto de comunicación, “no nos pone lo suficientemente aparte, no crea verdadera ausencia”²⁴; el lenguaje esencial, por su parte, libera de una significación determinada y una referencia concreta, destruyendo a su paso, mediante la materialidad de las palabras y su poder de evocación sensible, su valor abstracto. Mallarmé, puso al descubierto que el lenguaje no era simplemente una invisibilidad (una nada) que se esfumaba para hacernos presentes los objetos mediante sus significados, sino que también era material, corpóreo, y tenía un componente sensible capaz de desestabilizar la abstracción alcanzada en la inteligibilidad del significado, creando así un fondo sin fondo entre la ausencia de la cosa, la ausencia de significado, el vacío, un lenguaje vacío, esa “nada sostenida por nada”. El lenguaje, en y por la poesía, se hacía cuerpo, en vez de satisfacerse simplistamente con

designar a los cuerpos. Es sintomático que el poeta uniera el lenguaje bruto al habla y el esencial a la escritura. Desembocando así en la impugnación más radical del lenguaje: un lenguaje que tiene por exigencia máxima su desaparición en el silencio²⁵. La palabra, haciendo desaparecer el mundo, es a su vez golpeada por esa sensación de vacío universal, exponiéndose a su propia falta²⁶. Abismarse en la ausencia, en la ausencia que todo lenguaje arrastra, ligada irremisiblemente al poder de dar sentido, borrando la cosa para significarla; ausencia que por lo demás es creada por el lenguaje y, de este modo, liberándonos del sometimiento a los objetos del mundo, llega también a liberarnos del lenguaje. Vemos así que el lenguaje de la poesía es ese que reclama esa ausencia absoluta (ausencia del lenguaje incluida), yendo más allá de los objetos y más allá de quien lo profiere, un movimiento de abandono que crea un espacio blanco, espacio de ausencia; una falta en el corazón mismo del lenguaje. “Escribo. Voy hacia el abismo”, asestó, en medio del desasosiego de un lenguaje que nunca se basta a sí mismo porque nunca es sí mismo, Marcela Pernía²⁷. Un

²³Jacques Rancière, *Política de la literatura*, trad. Marcelo Burello, Lucia Vogelfang, J.L. Caputo (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2004), 122.

²⁴Maurice Blanchot, *La parte del fuego*, 36.

²⁵*Ibíd.*, 43.

²⁶*Ibíd.*, 65.

²⁷Marcela (1965-2009) fue una poeta argentina que concentró sus poemas en publicaciones electrónicas. Sus poemas están reunidos bajo el

lenguaje que se escribe por ser insuficiente y que desplaza, arrojando “hacia el abismo”, a quien escribe, arrebátandole a su vez el lenguaje. La poesía es, pues, un habla “que se habla sola”²⁸.

Escribir es hablar ahí donde el lenguaje falta. Afirmación enigmática o, si se quiere, repleta de contradicción. Con la poesía el lenguaje se hace cuerpo, al que no le es ajeno su significado, ni él es accesorio de la significación. Por eso es que la separación entre forma y fondo es ingenua y empobrecedora. Da por sentado que hay una independencia entrambos, que el pensamiento se las arregla sin el lenguaje; presuposición de raigambre escolástica, a la manera en que se separaba el alma del cuerpo y se le daba subsistencia a la una prescindiendo del otro. Nosotros recusamos esa postura. Dirá Blanchot, —idea que después será hilvanada en *Clef de la poésie* (1944) de Jean Paulhan—: “El primer carácter de la significación poética es que se halla unida, inevitablemente, al lenguaje que la manifiesta”²⁹. El lenguaje, que toma cuerpo y densi-

dad, es, con la poesía, a la par, la significación, el elemento del pensamiento. El lenguaje *familiar*³⁰, facilitador de los intercambios mundanos es, a la manera de un vidrio o una ventana a través de la que se mira el mundo y sus objetos, un “cuerpo invisible”, una futilidad que nos lo acerca y nos lo hace una continuidad para darlo en un juicio cognoscitivo o en una charla consuetudinaria, apenas afectado por la ausencia de los objetos que le persigue. Es en eso en lo que, como íntima prioridad, consiste el lenguaje con el que accedemos al mundo: en disimular la desaparición de los objetos encubriéndose él mismo; haciéndonos creer que lo que tenemos son objetos— pero no tenemos sino lenguaje. Doble ocultamiento que el lenguaje poético pondrá de manifiesto. Digámoslo de una vez por todas: el lenguaje poético es la hondonada en esa “nada sostenida por nada”. Donde, sin fingimiento ni reparo, el lenguaje no aprisiona, más bien suelta las ligaduras, hace caer los cerrojos, deshace las sujeciones. Y si el nombre vinculaba con el mundo, ahora flota abandonando todo vínculo; no nombra, deviene palabra entre las palabras, juego de “relaciones

nombre *La máscara y el poema* y se encuentran dispersos en la red. Hasta ahora no se cuenta con una edición impresa de su obra. El verso citado fue extraído del poema XLI, de la dirección electrónica: <http://musas-extraviadas.blogspot.mx/2009/11/poema-de-marcela-pernia.html>.

²⁸ Maurice Blanchot, *La parte del fuego*, 57.

²⁹ Maurice Blanchot, “¿Es oscura la poesía de Mallarmé?” en *Falsos Pasos*, 120

³⁰ Paul Celan, por ejemplo, en *El meridiano*, llamará a la poesía *unheimliche*, que bien se traduce como extraño, no-familiar, insólito, y que lo relaciona con el abismo que la poesía abre en el lenguaje como su forma de advenir. Paul Celan, *Obras completas*, trad. José Luis Reina Palazón (Madrid: Trotta, 2016).

no de denominaciones³¹, multiplicidad sumergida en el desajuste del devenir. Ahí donde se diría que la palabra es nombre de nada, la nada del nombre, la nada siendo aún una palabra— ese es el lenguaje de la poesía. La palabra no se encubre más, se vuelve cuerpo, ni disimula la ausencia de las cosas por la que ella estaba en su lugar — más bien ella es la presencia de una ausencia, la ausencia volviéndose presente en tanto ausencia. Las palabras, con la poesía, hacen aparecer el objeto desaparecido e, instantáneamente, son ellas las desaparecidas *tras* el objeto. Mas ese objeto no se presenta nunca en sí mismo, sino por las palabras. Son palabras con las que nos las tenemos: presencias de ausencias. Como imágenes en constante evanescencia. Chocando, arremolinándose, traslapándose, ahondándose, distendiéndose, trasponiéndose sin freno. Afirma Blanchot:

Pero una vez destruidos los nexos interiores y exteriores, se elevan, como de nuevo, en cada palabra todas las palabras, y no las palabras, sino su presencia que las borra, su ausencia que las convoca — y no las palabras, sino el espacio que apareciendo, desapareciendo, designan algo así como el es-

pacio movedizo de su aparición y de su desaparición.³²

Había que hacer este gran periplo, pero ha llegado el tiempo de afirmarlo: *con y por la poesía el lenguaje se retira hacia su imagen*. En la escritura y particularmente por la poesía, el lenguaje realiza este prodigio: alcanza su estatuto de imagen, es decir, la fuga perpetua hacia lo que no identifica, ni el significante con el significado, ni el objeto con el sujeto, ni el mundo con el yo. La imagen es el destronamiento del yo y el aplastamiento del mundo. Puro extrañamiento, la extrañeza, el lenguaje extrañado de sí mismo, — Lacoue-Labarthe, lo expresa de la siguiente manera—:

...el olvido de quien habla cuando hablo, que evidentemente es el olvido correspondiente de aquel al que hablo cuando hablo, y de aquel que escucha cuando se me habla. Y siempre el olvido, de esta manera provocado, de aquello de lo que se habla.³³

Sin yo y sin mundo, el lenguaje de la poesía, convertido en imagen, es la

³¹ Jacques Derrida, *De la gramatología*, trad. Oscar del Barco, (México: S. XXI Editores, 2005), 35.

³² Maurice Blanchot, *La conversación infinita*, trad. Isidro Herrera (Madrid: Arena Libros, 2008), 463.

³³ Phillippe Lacoue-Labarthe, *La poesía como experiencia*, trad. José Francisco Mejías (Madrid: Arena Libros, 2006), 59.

recusación, la impugnación, la interrupción repentina del lenguaje. Ahí donde el lenguaje discurre y él mismo es continuación de los objetos significados, la prolongación de la conciencia del yo en el mundo, la poesía hace ceder al lenguaje, es “la interrupción, la suspensión, la cesura”³⁴. En la que el lenguaje sólo persiste como destruido: la catástrofe del lenguaje, repentino desligamiento hacia el colmo de la catástrofe³⁵. Lenguaje abrogado que sigue hablando, es decir: imagen, presencia de una supresión. La retención de la supresión. No copia de algo, ni representación degradada de un objeto, sino retención de esa nada cuando el objeto ha desaparecido, la nada de esta retención, la nada siendo retención. “La imagen exige la neutralidad y la desaparición del mundo, [...] que todo regrese al fondo indiferente donde nada se afirma, tiende a la intimidad de lo que subsiste aún en el vacío”³⁶. La palabra poética es el desatarse de toda ligadura de dependencia con el mundo, pues en ella no hay afán de que permanezca el mundo, de que el mundo perdure como sólido objeto del, por ejemplo, intercambio comunicativo. Pero, ¿qué hace el lenguaje poético para

desujetarse, para ser la desujeción misma, y ser desgarrado del mundo, sin objeto, sin yo, sino lenguaje transido, en su más certera llama, en su mar sin fondo: “la mar que se fue con el sol”, tal como Rimbaud lo quería?

Como puede ya palpase, el convertirse en imagen del lenguaje, con la poesía, no implica que al poema vengan las imágenes, o que él sea una fábrica de imágenes. Por imagen, la tradición (platónica inexcusablemente, lo quiera o no admitir) nos ha legado una versión que suscribe la imagen a la secundariedad de su aparecer. De aquí que se la llame «copia» (platónicamente) o «representación» (medievalmente) y que se anteponga siempre un original (ideal u objetual) del que depende su suerte, en la medida en que funda y justifica la imagen. Secundaria, subsidiaria y parasitaria, la imagen, es lo que se yergue para recompensar el vacío de que un «original» falta. Es, con otra palabra, un suplemento. Dar razón de la representación, del suplemento, de la imagen-copia, eso es lo que exige la presencia de un original. Así pues, este discurso sobre la imagen es causalista: ampara la imagen y sus proporciones en el recurso a un objeto o una idea, mismo que sería el sustrato, la definición o la verdad sobre el que se modela la imagen. Por ello su principio es el de la identidad: se evita decir que ‘x’ es imagen *de* ‘y’ si entre ‘x’ y ‘y’

³⁴ *Ibíd.*, 60.

³⁵ *Ibíd.*, 62.

³⁶ Maurice Blanchot, *El espacio literario*, trad. Vicky Palant y Jorge Jenkins (Barcelona: Paidós, 1992), 243.

no hay una relación interna (semejanza) que las identifique³⁷. No hay otra razón por la que el arte occidental hasta principios del siglo XX no se cansó de ser realista, en sentido estricto, pues fundaba todas sus imágenes en este principio. La imagen deviene signo y su causa (un objeto o una idea determinados) es su referente. Aquí tenemos, nada más y nada menos que un calco de la teoría que Platón propugna sobre el lenguaje hablado y el escrito, a saber, que el habla ostenta la primigenidad y la escritura no es más que una copia o imagen que hace las veces de suplencia del *lógos* hablado que tiene por causa. Esquema que fue igualmente aprobado por Rousseau, Saussure, y sus seguidores, donde la escritura es accesoria, ocasional: la única razón de ser de la

escritura es representar al habla³⁸, y que pensando en el éxito de una «ciencia» del lenguaje no hacían más que prolongar las concurrencias metafísicas del ateniense. Lo que nosotros retendremos es que: la poesía no es el lenguaje deslizado hacia su imagen, lenguaje hecho imagen, porque sea representación o mimesis de un modelo (dado por una idea o un objeto) que funda sus significados. Lo que afirmamos, *pace* toda esta tradición «iconologista»³⁹, es que el lenguaje de la poesía no es subordinado al lenguaje ordinario, mediante el que se expresaría por figuras, tropos y distorsiones, y así construiría sus imágenes. Pero tampoco es su opuesto o su contrincante, como lo hemos visto: es su impugnación, su interrupción, su revocación. Dicho de otra forma: *el lenguaje de la poesía es el lenguaje mismo vuelto imagen*⁴⁰. Desavenencia

³⁷ Otra será la imagen simbólica, de la que Hegel en las *Lecciones sobre Estética*, por ejemplo, habla de una disparidad, una inadecuación, en la que no se hace coincidir ni mucho menos se vincula la forma con el contenido por principio de semejanza. Pero tampoco es esta imagen de la que hablamos. El símbolo se inscribe demasiado todavía en el régimen de la representación. Si bien la relación no se consigue internamente por semejanza, se hace externamente por convención: pero siempre tratando de enlazar los términos y subsumirlos a un principio de identidad. Cuando se propone una ‘paloma’ para designar ‘la paz’, se vuelven términos intercambiables, y entonces decimos que ‘la paloma es la paz’ como cuando decimos que ‘la hostia es Cristo’.

³⁸ Cfr. Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general*, trad. Mauro Armiño (México: Planeta, 1985), 39.

³⁹ Por «iconologista» entiendo la concepción que vincula el lenguaje y las imágenes por concederles una misión designativa y referencial. El habla *representa* un objeto o una idea; la escritura representa el habla. La labor de la imagen, igualmente, es ser representación, y en esa medida, designar el objeto que la funda. En este sentido, lenguaje e imagen (porque el lenguaje también es imagen en algún grado) son íconos, copias.

⁴⁰ Esta idea es igualmente compartida por Octavio Paz, él escribe: “Ser ambivalente, la palabra poética es plenamente lo que es —ritmo, color,

de la palabra que en vez de dar el mundo lo retira, en vez de afirmar al yo enunciador, lo disuelve: esta es su relación con la imagen. Sólo porque esta palabra *es* imagen. Dándonos, por la significación, un objeto significado, pero ausente, en todo momento abolido y ausente, siendo la palabra del lenguaje la única que permanece, —como presencia de la supresión del mundo y del yo—, y que es siempre “sustituida por otra que la aleja, y ésta por otra que huye de ella, y esta última por el movimiento de la fuga. Así es como entramos en el reino de las imágenes”⁴¹. Reino en donde el lenguaje no sostiene (sujeta) sino una ausencia, la rarefacción, el olvido del que habla y de lo hablado, y luego la ausencia de esta ausencia, en ese movimiento donde la palabra se desliza hacia otra, es una palabra otra, desplazada, extrañada, se repite, se desdobra, se multiplica, y la cortina queda descorrida: el mundo no es artículo probatorio del lenguaje, ni el lenguaje es ya el sustento del mundo, sino sólo como un aparecido en constante desaparición: imagen, fantasma.

significado— y, así mismo, es otra cosa: imagen. La poesía convierte a la piedra, el color, la palabra y el sonido en imágenes”, “El ser imágenes, lleva a las palabras, sin dejar de ser ellas mismas, a trascender el lenguaje, en tanto que sistema dado de significaciones históricas”. Octavio Paz, *El arco y la lira*, (México: FCE, 1972), 22 -23.

⁴¹ Maurice Blanchot, *La parte del fuego*, 63.

Yves Bonnefoy nos regala unos versos soberbios, precisamente con pretexto de las uvas de Zeuxis, aquella imagen mítica por su realismo inmejorable (mejor ejecutada icónicamente hablando) que los pájaros devoraron:

Algo como un charco, el último cuadro que Zeuxis pintó, después de larga reflexión, cuando ya se inclinaba hacia la muerte. Un charco, un breve pensamiento de agua brillante, apacible, en el que al asomarse se percibían sombras de uvas con el contorno fantástico de sus bordes vagamente dorados que orla en los ojos de los niños el racimo entre los pámpanos, bajo el cielo aún luminoso del crepúsculo. Ante esas sombras claras, las otras sombras, las negras. Pero al hundir la mano en el espejo, al remover esta agua, las sombras de los pájaros y de las frutas se mezclan.⁴²

La imagen no promueve una realidad, es decir, un modelo, un original a representar, sino que es el jirón donde se enturbian las sombras. El poeta nos habla de la imagen como de la fragilidad máxima, un charco de agua (próximo a su desvanecimiento como siempre próxima la muerte del artista) que, al asomársele, no devuelve, narcisistamente, ninguna certeza del que la mira:

⁴² Yves Bonnefoy, *Las uvas de Zeuxis*, trad. Elsa Cross (México: Ediciones Era, 2013), 73.

al contrario, la confusión, la hibridez, la indeterminación. Imagen no-reflexiva, apurada más bien entre sombras reflejas que la invaden; ella es la invadida, la trastocada por fantasmas que son ella misma y otros que aparecen y desaparecen. La imagen no designa uvas, racimos espléndidos para engañar a las aves incautas. La imagen es uvas y pájaros fantasmas, uvas que desaparecen y aparecen en el pico de los pájaros. Gran parte de la problemática descansa en el rechazo por el que el lenguaje, vuelto imagen, en y por la poesía, subvierte el funcional y tranquilizador esquema de la representación (incluidos sus alcances prácticos) y deja de ser designativo⁴³, mero dispositivo de posesionamiento del mundo y sus objetos en su ausencia. El lenguaje representativo ha olvidado que, al presumir que tiene el mundo a su disposición y bajo su dominio, lo único que le falta es el mundo. Para nosotros, este esquema debe quedar destronado. La imagen que proponemos es desarraigada: no puede atribuírsele obedecer a un original (ni real ni ideal) y ser ella misma copia, no es ni primera ni segunda, ni independiente ni dependiente, es sin selección posible⁴⁴. Trabajo de

erosión el que hace la poesía, en el que *repitiéndose, duplicándose* a sí mismo el lenguaje, no queda nada de él sino su revocación, lenguaje impugnado y proferido sin descanso, que se repite como ya revocado, retirado del curso del mundo, sin hablante, sin dirigirse a nadie, *sin tiempo presente y sin centro*⁴⁵.

El cine: imagen desarticulada del tiempo

La imagen nos empuja hacia un lugar y un tiempo donde el «yo» no se pertenece ni se reconoce; “nos despoja de ella y de nosotros”⁴⁶, atisba Blanchot, donde yo no estoy para aprehenderla y ella falta para ser comprendida por mí. Huidiza, escapa de todo dominio. Es lo que ha desbordado todo poder y todo dominio. Eso que se presume dominar como imagen, de la que se rinden cuentas (sólo algunas, históricas o semióticas) es sólo una autoverifica-

Deleuze, *Lógica del sentido*, trad. Miguel Morey (Barcelona: Paidós, 2011), 305.

⁴⁵ Maurice Blanchot, *El espacio literario*, 20. Por su parte, Octavio Paz hará las siguientes afirmaciones, mismas que nos permiten enlazar la imagen poética a la imagen fílmica: “[...] Ese instante contiene todos los instantes. Sin dejar detiene, colmado de sí”, y más adelante: “Pues el poema es vía de acceso al tiempo puro, inmersión en las aguas originales de la existencia. La poesía no es nada sino tiempo”. Paz, *El arco y la lira*, 24-5 y 26.

⁴⁶ Maurice Blanchot, *El espacio literario*, 251

⁴³ Maurice Blanchot, *La parte del fuego*, 103

⁴⁴ Gilles Deleuze llamará a esta imagen por el nombre de “simulacro”, fuera de las imágenes representativas a las que llama “icónicas”. Gilles

ción del sistema comprensivo (lógico) donde el hombre hace descansar sus certezas y compromete para ello a la imagen a que le rinda frutos de su trabajo y de sus saberes: más que imagen, limitemos este «registro» a «documento de cultura». La relación del sujeto con la imagen es, ante todo, no cronológica, sino anacrónica: nunca se es contemporáneo de sus prestigios. Esta desposesión por la imagen es la que nos hace estar de acuerdo con Buñuel cuando hace descansar en el *misterio*, si alguno tuviere, el valor del arte. El cine no se exceptúa. El cine ha de llevar hasta sus últimas consecuencias el estigma del misterio. Pero no se caiga en el facilismo; no llanamente lo que se llama misterio en las historias entretenidas que apuran el ánimo. Más bien tiene que ver con ese misterio, más hondo y turbador, que emerge de que la imagen sea una grieta, un acantilado sin fondo, el vacío del mundo. Cito profusamente a Blanchot:

...allí donde la cosa vuelve a ser imagen, donde la imagen, de alusión a una figura, se convierte en alusión a lo que es sin figura, y de forma dibujada sobre la ausencia, se convierte en la informe presencia de esa ausencia, la apertura opaca y vacía sobre lo que es,

cuando ya no hay mundo, cuando todavía no hay mundo⁴⁷.

La sustracción de la supremacía de la realidad de lo mundano, su despo- blamiento, su desertificación. En otras palabras: en el momento en que se la empieza a concebir como ventana hacia la realidad, mimesis del mundo, correspondencia con una idea o un objeto, y se le trazan lazos congénitos de la paternidad del mundo y del yo que lo señorea, la imagen se marchita, banalizándose entre otras obras de cultura y pierde todo misterio. El misterio de la imagen reside, en primer lugar, en que es la inversión de la realidad del mundo: el reverso de la existencia mundana y del intercambio de objetos con sentido, su hundimiento, su ausencia puesta como presencia. Para la literatura, ya lo hemos apuntado, el mundo no es un lastre. La literatura no es crónica del mundo, correlato del *factum*. De este modo, cuando la imagen es la subversión de la conducta comprensiva, y deja de sernos un útil documento para apropiarnos, por la memoria, un campo de lo real. Cuando la imagen no es trasunto identitario de la realidad o del yo, ni aspira a ello, la imagen es la relación misma con el misterio: la deflagración de todos los saberes consagrados y de las certezas jactanciosas. Por eso Buñuel vapulea a esos cineastas que con-

⁴⁷ *Ibíd.*, 27.

sumen su actividad en el servilismo hacia lo mundano. Transcribo:

Prefieren reflejar en aquella los temas que pudieran ser continuación de nuestra vida ordinaria, repetir mil veces el mismo drama, hacernos olvidar las penosas horas del trabajo cotidiano [...] presidido por el buen gusto y aderezado con humor blanco y otros prosaicos imperativos de la realidad⁴⁸.

Aún con todo, la ambigüedad persiste. Nótese cómo se perfila un problema ya expuesto más arriba: esa duplicidad del lenguaje, discernido como ordinario y poético, o a la manera en que Mallarmé los distinguió: palabra bruta y esencial. A este respecto, se entrevé una imagen útil, rica de sentidos, producto del trabajo humano o epifanía de los dioses, representación de un contenido (objetivo o subjetivo), necesaria para la reconstrucción arqueológica de la historia de los pueblos, documento memorioso, expresión sensible de una idea o una emoción, medio de transmisión ideológico, vehículo de mensajes, en pocas palabras, un artículo más del mundo, un bien de consumo sumado a la teleología de los intercambios y la producción. Pero la imagen es impugnada por la imagen, volviéndose paradójica. Quiere

la imagen abandonar los privilegios que los inversionistas de la cultura le designan y lo quiere siendo ella misma. De por sí, la imagen es la que en la ausencia de los objetos nos promete darnos los objetos; conjurar la ausencia mediante la re-presentación. Pero cuando la imagen se subvierte y se vuelve paradójica, cuando la imagen no es más que recusación de sí misma, revocación de la imagen, ésta entonces no está más ahí en su integridad, se ha *duplicado*, *multiplicado*, creando el vacío propio de la imagen, el vacío que viene con la imagen, nada más que imagen, imagen de nada, la nada siendo aún imagen. La imagen es el “universal chapoteo”, donde las jerarquías se han diluido, y no hay un yo que presida al otro (sea otro yo, un mundo, una naturaleza). Reino donde los cortes de significado (codificaciones) no imperan, y las determinaciones que opera el sentido se suspenden y sobreviene el flujo, el fluir incandescente donde nada *era* todavía propiamente humano, sin extracción, sin dominación.

Se nos ha acostumbrado a creer de la literatura, incluida la poesía, que pertenece a una secuencia de sucesiones que, articuladas, dan lugar a un todo, representado por la idealización de un hilo conductor con sentido. Si la pintura se había confiado al espacio, el vocablo recaía sobre el discurrir del tiempo. Espacio y tiempo serían, digá-

⁴⁸ Luis Buñuel, “El cine”, 160.

moslo así, y Lessing lo reafirmará⁴⁹ a partir de Kant, las *formas* dadas como condiciones de posibilidad de existencia de la pintura y la palabra poética. Queda que lo espacial es fijo, detenido, estático, tal vez extenso, pero no móvil; mientras que lo temporal es intenso, atravesado, transitorio, marcado por revoluciones, partícipe del movimiento mismo. Si bien se las trató como formas primigenias irrenunciables (inconcebible una pintura que no se desplegara en el espacio), su jurisdicción se daba separadamente, autónomamente tal vez (hasta que Kandinsky hiciera música con la pintura). La literatura estaba confinada a construirse mediante evoluciones de presentes, ineluctables presentes que, en cadena ascendente o descendente, —vinculados por la conciencia del yo que escribe y que después se concatena con un yo que lee— conforman un todo. De la imagen cinematográfica, sobre todo en sus comienzos, cuando aún se la consideraba como la apoteosis de la pintura, se creyó que el “presente era su único tiempo directo”⁵⁰ conseguido a partir del mo-

vimiento que en virtud del montaje echaba a andar la maquinaria de las imágenes cambiantes. Si la imagen del cine estaba ligada al tiempo era sólo por la motricidad que el montaje le imprimía, dependiendo absolutamente del movimiento. Añadiendo más: debido al montaje se introducía esa representación totalizante del tiempo a manera de síntesis de las imágenes. Imperiosa pues, la noción de «montaje», que hace emanar el tiempo para la singularidad de las imágenes cambiantes. El montaje es, de este modo, una representación ordenada del todo, una instancia superior a las partes (los fotogramas, en este caso) de la que emana la coherencia y la ilación de las mismas⁵¹. Es inescapable, así concentrado, el encadenamiento de imágenes, como momentos, que lo que se espere del tiempo sea una *linealidad*. Creer que la imagen cinematográfica y la poesía se construyen a expensas de un movimiento edificante, creciente o decreciente, movimiento «normal», ante el que, y sólo ante él, el tiempo se hace notar, promovería la “existencia de centros”⁵² (nada menos que un yo-cineasta o un yo-escritor, un yo-percipiente o un yo-lector, por ejemplo) y produciría el principio clásico de coherencia y verosimilitud. Pero es el cine que, desde sus comienzos, vino a

⁴⁹ Lessing, G. E., *Laocoonte o sobre los límites de la pintura y la poesía*, trad. Sixto J. Castro (México: Herder, 2014). Importantes los cap. VII, X, XII, XVI, en donde trabajará una noción de espacio para la pintura frente a una de tiempo para la poesía.

⁵⁰ Gilles Deleuze, *La imagen-tiempo*. Estudios sobre cine II, trad. Irene Agoff (Barcelona: Paidós, 2014), 56.

⁵¹ *Ibid.*, 56.

⁵² *Ibid.*, 58.

poner en tela de juicio este rudimentario esquema: al final, el ingenuo esquema de la representación. Imagen no estática sino impregnada del movimiento que el tiempo del que está pertrechada, le concede. La imagen cinematográfica no obedecía más a las meras solicitudes del espacio, su extensión, fijeza y estatismo, sino que se abismaba en los encadenamientos móviles que mutaban su presunta rigidez. Imagen transfigurada. El movimiento no será una derivación de la mecanicidad a la que la imagen fija se somete, sino que “el movimiento es la perspectiva del tiempo”⁵³. Deleuze argüirá que la imagen cinematográfica, su encadenamiento y unificación no dependían de un todo, ni “el todo es el *lógos* que unifica las partes, sino la ebriedad, el pathos que las impregna y se expande por ellas”⁵⁴. Si hay movimiento, éste no es el artificio mecánico, motriz y «normalizante» (normativo también) de cortar y pegar las imágenes sueltas, subordinar éstas mínimas partes, fotografías, planos, a una historia, a un plan superior que totaliza, agrupa, da sentido, y desata el tiempo. Si hay movimiento, el movimiento es no un engranaje coherente, tan coherente como para equipararlo con la realidad, o hacerlo depender o corresponder con la

existencia real (como si la lógica de que nos servimos en el discurso fuera suficiente para hacernos creer que la existencia transcurre con coherencia), sino que es el tiempo por el que las imágenes se enlazan y dan lugar a un puro “movimiento aberrante”⁵⁵: es decir, libre de una concatenación lineal del tiempo, establecida por una conciencia memoriosa (montaje) que organiza las imágenes móviles. Así mismo, nunca la literatura podrá ser sólo desplazamiento de sucesiones, de las que el tiempo hará un todo coherente, interrupciones pautadas que la conciencia lectora entrelaza y lleva al cumplimiento totalizante del sentido. Con el lenguaje literario y, particularmente con la poesía, el lenguaje se vuelve cuerpo, es cuerpo que trae, con su presencia, su densidad, la ausencia de los hablantes y de lo hablado: inflamación del espacio que tiene por único episodio el acontecer de ese cuerpo⁵⁶.

⁵³ *Ibíd.*, 58 y Cfr. Gilles Deleuze, *La imagen-tiempo*, 64.

⁵⁶ Cfr. Michel Foucault, *De lenguaje y literatura*, trad. Isidro Herrera (Barcelona: Paidós, 1996), examina las condiciones históricas en las que se hizo posible la literatura y pone en relación espacio y tiempo con la escritura. Revisar con especial atención entre la pp. 94-101. Existe un reciente estudio de la profesora Zenia Yébenes en el que indaga, entre otras cosas, en las nociones de espacio y tiempo para pensar imbricadamente la escritura, la historia y las sucesiones. Cfr. Zenia Yébenes, “Escritura, arquitectura e historia. A propósito de Derrida y

⁵³ *Ibíd.*, 38 y Cfr. Gilles Deleuze, *La imagen-tiempo*, 65.

⁵⁴ *Ibíd.*, 213.

El problema más agudo es creer que la toma cinematográfica es una “vista” de la realidad. Sea cual sea la voluntad realista de un autor, el cine no hace referencia a un mundo exterior que le preste solidez a las imágenes, ni un mundo interior las auspicia. Por el sólo hecho de que la imagen es la renuncia de la función designativa y no es un yo quien se las arregla con la imagen⁵⁷, ni es su origen ni su recipiente. Éstas no se amparan en ninguna realidad que conozco o que vivo cotidianamente, sino que es la ignorancia misma del mundo, que se me hace presente en tanto irreal. Con el arribo de la tecnología del cinematógrafo, una corriente de artistas presumió haber tocado el pináculo de lo que asumían que la pintura iniciare. Si en la pintura estaban los rudimentos de imitación de la realidad, y con ello de su suplencia, en el cine (muy marcadamente con el cine sonoro y a color) se alcanzaba el clímax de esa presunción. Si somos circunspectos nos daremos cuenta que no hay nada que nos haga creer que el cine calca la realidad, muy por el contrario, el cine está tan lejos de los objetos del mundo como lo está el lenguaje de la poesía. A la realidad accedemos mediante una estructura básica, una conciencia (un yo) que es recipiente de las

percepciones que se suceden, y que ella, como centro, como punto de anclaje, recoge y unifica, dotándolas de orden y coherencia en el tiempo. A esto, por ejemplo, Kant le llama la “apercepción”⁵⁸, que tiene que ver con la *continuidad* de las representaciones de la conciencia (yo) en el tiempo. En el cine, esa conciencia unificadora queda dislocada. No se podría decir que es la reproducción de la realidad porque ella, la imagen cinematográfica, está hecha de rupturas, irrupciones, interrupciones, prolongaciones y desproporciones y se encuentra sustraída de todos sus centros; ni siquiera sería preciso asegurar que el espectador fuera una conciencia perceptiva como «centro de gravedad». Esto nos lleva a hacer la inversión. La imagen del cine no reproduce ni representa la realidad del mundo, se constituye sin mundo, sin centro de gravedad, en la desproporción y el quiebre que trae el tiempo sin encadenamiento, tiempo que ya no es una configuración de presentes vinculados entre sí para hacer posible el pasado y el futuro; dice Jean-Louis Schefer, que “el cine es la única experiencia en la cual el tiempo me es dado

Stiegler”, en *Historia y Grafía*, no. 46, (2016), 53-78.

⁵⁷ Cfr. Gilles Deleuze, *Lógica del sentido*, 345.

⁵⁸ Cfr. Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura*, trad. Pedro Ribas (Madrid: Editorial Gredos, 2010). En especial §16 - §18 (B132-B140) de la sección titulada “Deducción trascendental de los conceptos puros del entendimiento”.

como una percepción”⁵⁹. En la imagen cinematográfica, como en el lenguaje de la poesía, no habría que hablar de *continuidad del tiempo*, pues no es en virtud del montaje (o de la conciencia lectora) por lo que el tiempo se añade a la imagen, sino que en lo óptico y sonoro de la imagen se encuentra el componente temporal, como en la espacialidad está ya dada la fluidificación del tiempo. La esencia de la imagen cinematográfica es, pues, el tiempo. A la vez que en la existencia real la conciencia perceptiva une y cohesiona las experiencias y sus representaciones, siendo ésta la que imprime el tiempo a las mismas (tal como se pensó en sus inicios al *montaje*, como una instancia superior vinculante que se hallaba por encima de las imágenes-movimiento), en la imagen cinematográfica, sin conciencia perceptiva estable que garantice la conexión de los elementos que se suceden unos a otros, es la sucesión misma, la alteración misma, la interrupción y discontinuidad, el devenir, es decir, el tiempo, pero nunca el tiempo cronológico sino el tiempo fuera de sus goznes, fuera de la representación humana, fuera de su supeditación a las conductas y movimientos y acciones de la realidad del mundo.

⁵⁹ Jean-Louis Schefer, *L'homme ordinaire du cinéma*, Cahier du cinéma-Gallimard, cita recogida en Gilles Deleuze, *La imagen tiempo*, 59.

Ya no tenemos una imagen indirecta del tiempo que emana del movimiento, sino una imagen-tiempo directa de la que el movimiento deriva. Ya no tenemos un tiempo cronológico que puede ser trastocado por movimientos eventualmente anormales, tenemos un tiempo crónico, no cronológico, que produce movimientos necesariamente «anormales», esencialmente «falsos»⁶⁰.

Tiempo puro puesto como experiencia para el hombre.

Lo específico de la imagen cinematográfica es que expresa el tiempo descentrándolo de una conciencia percipiente. La conciencia (yo), que fungía como núcleo unificador, a partir del cual y *en* el cual *sus* representaciones se suceden con coherencia; instancia superior en la que el tiempo se da como *memoria* que establece las relaciones y ella es la relación misma entre las percepciones, en el cine, se desmembra, se desintegra, se desarma. La imagen cinematográfica es, en un primer momento, el desajuste de este modelo de la representación, ya sea porque ella es imagen-tiempo (no imagen *en* el tiempo sino tiempo puro, expresión pura de tiempo) y porque la memoria, en ella, actúa no como unidad recopiladora y dadora de sentido sino como percepción desviada o discontinua.

⁶⁰ Gilles Deleuze, *La imagen-tiempo*, 175-6

Buñuel argüirá que la maquinaria del cine opera como en el hombre los sueños⁶¹. Y eso, porque, en primer lugar, las imágenes han dejado de responder a una conciencia memoriosa vinculante y fundamentadora. Sus evoluciones no están predefinidas por lo que la memoria espera de ellas del pasado y lo proyecta en un *continuum* hacia el futuro. Tal pues, como han descrito los grandes fenomenólogos (desde Kant hasta Husserl y Heidegger) el operar de la conciencia que accede a la existencia real. En los sueños, las imágenes no atienden a un eje que les imponga su ordenamiento, y mucho menos representan o simbolizan una escena primordial (del inconsciente) o una escena real (de la conciencia). Pues el inconsciente no es ni simbólico ni figurativo (eso sería concederle demasiada subjetividad)⁶². Si bien no es en virtud del montaje (*análogon* de la unidad de la conciencia perceptiva) por el que el tiempo se añadiría a la imagen cinematográfica, sino que es ya en la sonoridad-óptica de la imagen en la que ésta es de suyo temporal. Concebir la imagen del cine como tiempo puro conlleva, por ejemplo, que no se trate

sólo de una “imagen-recuerdo”, sino de una “imagen-sueño”⁶³. Cuando digo ‘yo recuerdo’ significa que se consigue *identificar* (en un proceso de síntesis) una experiencia pasada y una representación presente de la conciencia, que tiene como referente un mismo objeto. Finalmente, recordar o rememorar es remitido a la conciencia en la que se da el acto mnémico como alojamiento de percepciones (de imágenes: acústicas, ópticas, gustativas, etc.). Puede que en la memoria (forma del tiempo en el hombre) no haya continuidad, y de hecho ocurre que no la hay, pero ella misma, la memoria, sirviéndose de sus imágenes-recuerdo, hilvana una realidad más o menos homogénea y uniforme (si Rembrandt hubiera visto hacia el final de su vida, su autorretrato de 1629 con veintitrés años, otro, ya muy distinto de 1659 con cincuenta y tres y uno más, a sus sesenta y tres años de 1669⁶⁴: los tres son imágenes que *remiten* a su persona mediante una relación no necesaria, sino fortuita y contingente, pero más o menos subsistente como para no disociar sino para asociar las tres fotografías a un mismo individuo). Pero la memoria, en su afán

⁶¹ Cfr. Buñuel, “El cine”, 160

⁶² “Pues el propio inconsciente no es más estructural que personal, no simboliza ni imagina, ni representa”. Gilles Deleuze y Félix Guattari, *El anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, trad. Francisco Monge (Barcelona: Paidós, 2004), 59

⁶³ Cfr. Gilles Deleuze, *Imagen-tiempo*, 69 y 79.

⁶⁴ Respectivamente las pinturas a las que se alude corresponden a los siguientes títulos: *Autorretrato con collar de encaje*; *Autorretrato con boina y collar*; *Autorretrato a la edad de sesenta y tres años*.

por actualizar o presentificar sus imágenes, inevitablemente tropieza con pérdidas, desvaríos, deshielos, desafines, en una palabra, olvidos, y se ve condenada no a actualizar, como ostentadamente lo ambiciona, sino paupérrimamente a reconstruir. Sumergirse en la imagen es sumergirse en el tiempo, sumergirse en el tiempo como ruinas, como desierto, no para recordar (recuperar del pasado una imagen que fue presente localizable) como lo hace la memoria individual, psicológica, “sino según una memoria más profunda, memoria del mundo que explora directamente el tiempo, que alcanza en el pasado lo que se sustrae al recuerdo”⁶⁵. Aquí estamos ya demasiado lejos de aferrarnos de un presente por virtud de la imagen. La imagen es lo presente por definición, insisten los teóricos del signo, conservada a través de las épocas se ofrece siempre a la presencia de un yo para que la interpele e interprete. Sea; pero esta misma imagen (que no es nunca la misma) ya ha agrietado el tiempo presente de cualquier auscultador que pretenda desvelar el sentido de otra época, para la de éste auscultador, secreto. Desde siempre bajo la imagen se ha hundido el tiempo (cronológico), ya sea comprendido lineal o asintóticamente, que permitiría al yo que indaga (desde su horizonte, su presente)

intervenirla semánticamente. La intervendrá, sin duda, es lo que define el quehacer de nuestra semiologizada época o de nuestra conducta cognitivista, pero fracasará rotundamente. Hurgará en el pasado y desde sus pretensiones objetivas, cernirá la memoria en los documentos que le presten apoyo. Pero el pasado ya es demasiado intrincado y su presente lo vive demasiado poblado del pasado, incluso del futuro. Un presente tal que ya no debiera seguirse llamando presente salvo por un malentendido⁶⁶, pues, ante todo, es el desfondamiento de todo presente. La imagen no puede ser una simple imagen-recuerdo que no hace sino retrotraer la confianza de un presente ya pasado. Es por la imagen, que ante todo es ausencia del objeto, que el presente (se llama «presente» por estar encadenado en una secuencia ordenada) se ha fisurado y hundido, haciendo del tiempo no la memoria coherente psicológica, sino un entrecruzamiento, una perversión, un fluir diluviano, una desviación interminable que, por supuesto, no restaura ningún contenido subjetivo ni objetivo, sino que se desvía y borra todo apoyo en que el sujeto pudiera sustentarse. Hurgar en el pasado, en un pasado que ya no puede suscribirse a una determinación epocal, es hurgar en la imagen

⁶⁵ Gilles Deleuze, *Imagen-tiempo*, 61.

⁶⁶ Cfr. Maurice Blanchot, *El paso (no)más allá*, trad. Cristina de Peretti (Barcelona: Paidós, 1994), 40.

(descolocada, indeterminada), hurgar en las ruinas del mundo. Esta experiencia descorazonadora es el cine el que mejor la recrudece con sus imágenes sin memoria límpida y transparente, sino opaca y porosa, afectada más por el delirio del sueño y sus fantasmas que por una presunta claridad del recuerdo.

Cuando recordar fracasa en un reconocimiento sin punto de contacto, cuando la imagen presente no logra enlazarse y, de esta manera, ser prolongación de una experiencia pasada, y la percepción óptica queda como aislada, desencadenada, suelta, separada de otras imágenes-recuerdo u otros recuerdos puros para reconstituir el tiempo como relato de un sujeto memorioso, se entra más bien en un estado onírico, fantasmático, desaforado, desvariado, olvidadizo: todos los trastornos de la memoria. El delirio, la pesadilla, el sonambulismo, el catatonismo, el *déjà-vu*. Se trata de la disimetría entre estos estados, que naturalmente trastornan la memoria, no dejándole que se correspondan las imágenes con una determinada percepción o sensación óptica y sonora e impidiendo que sean agenciadas a una conciencia perceptiva. En el sueño o el delirio, la catalepsia o la hipnosis, la amnesia o la lucidez extrema no hay simetría con la memoria como unidad, sólo hay “un conjunto inestable de recuerdos flotantes, imágenes de un *pasado en general*,

desfilan con rapidez vertiginosa, como si el tiempo conquistara una profunda libertad”⁶⁷. El nexos ha pasado a ser débil y no unificador, sino disolutivo. La imagen-sueño no está amparada en una retahíla de imágenes-recuerdo que se engarzan a la memoria; la imagen-sueño, es más una percepción disuelta sin totalidad a la que anexarse, y que al actualizarse se metamorfosea en otra imagen y ésta en otra y así hasta el infinito. La imagen-sueño no se caracteriza por ser bien determinada, con límites definidos, sino porque se confunde con otra imagen y con otra. A este «comportamiento» de la imagen Deleuze lo llama “anamorfosis”, y se trata de una serie de imágenes diseminadas, duplicadas, repetidas y multiplicadas, que dan lugar siempre a otra imagen, sin nexos unificador que las presida. En *Persona* (1966), Ingmar Bergman hace que, cuando Elisabet Vogler y Alma están mirándose al espejo, repentinamente, presas del miedo y la ebullición del desconcierto, sus rostros se fundan en un sólo rostro, y de ser dos personalidades diametralmente disímiles, en tan sólo una percepción se vuelven una sola máscara. Nada de esto puede acontecer en ningún presente, ninguna imagen-recuerdo de la conciencia puede actualizarse de esta manera, más que en aquella imagen que

⁶⁷ Gilles Deleuze, *Imagen-tiempo*, 81.

nos entrega un presente sin aquí y sin ahora, desnivelado, desinvertido y con un pasado desatinado y sin equivalente, donde se aglutinan las sensaciones flotantes, como en los sueños.

Todavía más, buscando un correlato que descentre y desentronice el tiempo de la conciencia (el yo memorioso), se propondría una imagen-tiempo cinematográfica más radical. La imagen-sueño tiene el inconveniente de que aun cuando ella sea una desazón para la memoria y su organización (preferentemente lineal), subsiste un soñante a quién atribuírsele⁶⁸. No así cuando la alucinación, el delirio, la aparición, la ensoñación o la visión de sonámbulo no se reducen al sueño tal cual, y son circunstancias con una consistencia que inclinan al que las padece a un grado de pasividad en la que no es él quien actúa sino la aparición, el fantasma, el miedo pánico sobre de él; no es él quien, apto para reaccionar, actúa y pone en movimiento el mundo, sino esas imágenes espectrales en su devenir óptico y acústico acaban por reemplazar toda actividad, por suplir el no poder al que se ve orillado el “desfalleciente”, y lo aparecido se pusiera en marcha sobre él. Como si este desfalleciente entrara en un estado de catatonía y, paralizado, la aparición lo rebasara, el espectro lo ajusticiara, lo persiguiera, ínfimamente

lo movilizara o lo eliminara. Esta imagen espectral es la que toma el mando, en su pasividad absoluta, de la acción. La acción, el tiempo-movimiento, se despersonaliza. En *Trono de Sangre* (1957), de Akira Kurosawa, Washizu tiene la visión (¿alucinación?) de que el bosque viene hacia La Fortaleza, de que el “bosque camina”, tal como la profecía del anciano vaticinara: “sólo si el bosque camina, tu reinado en el trono caerá”. Efectivamente, presa del pánico, mira una y otra vez, frota sus ojos, convenciéndose de que sólo alucina, pero los árboles del bosque sacuden sus copas, se mueven, se acercan sin tregua. Washizu agoniza, el aire le falta, y de pronto, un mar de saetas lo atenaza contra el muro, masacrándolo lentamente, vuelan por todas partes, hasta aniquilarlo. Son los árboles, el terreno, la montaña la que se desliza y avanza hasta someter por completo al monarca Washizu. Así, la acción de Washizu pende del febril estado en que el bosque lo consume. Algo análogo ocurre en *The Witch* (2015), de Robert Eggers. La madre, anonadada por la desaparición misteriosa y la muerte inexplicable de sus dos criaturas varones, primero el más joven y luego el mayor, en medio de un clima de superstición, una noche, en un estado de sopor y aflicción, sale del lecho y se encuentra con la visión de sus dos hijos (sin ella reconocer en ello una alucina-

⁶⁸ *Ibid.*, 85.

ción), limpios y hermosos, sin la descomposición de la muerte. Exaltada de contento les da la bienvenida y los abraza, incluso dispone su pecho para amamantar al niño de brazos, mientras mantiene una conversación cándida y esperanzada con Caleb, el mayor. Atónita y edulcorada por la visión, la madre pierde todo contacto con el exterior, mientras en el galpón, entre la paja y los animales, una anciana devora la carne joven de otros dos de sus hijos y un macho cabrío motiva a firmar un pacto de servidumbre, al señor de la noche, a su hija Thomasin, la bella primogénita. Sumida en el estupor de la visión, la madre no consigue escuchar los clamores y los gritos de auxilio proferidos desde el galpón. La carnicería y el sacrilegio tienen lugar en medio de esta anulación sensorial de la madre, de esta parálisis y efracción de la conciencia, donde somos testigos de que no son los labios tiernos del infante extraviado que ha vuelto para comer, más bien se trata de un cuervo el que desde su regazo pellizca con el pico su pezón ya ensangrentado. Este sometimiento y desaparición del sujeto, en la medida en que es desbordado, ante lo abrumador de una aparición, de una imagen-espectral producto de la alteración en las facultades, entre ellas la memoria como reconstructora fiel, moviliza la acción e impele el tráfago de imágenes. Por la aberración de un

comportamiento (la madre que permite que un cuervo le picotee el pezón) se sucede una acción que da lugar a otra y a otra, desencajándola de un sujeto concreto y devolviéndola al estado puro de *tiempo-movimiento*. Queda pues sustituida toda acción terminante de un sujeto, o todavía más, la acción que desencadenan las imágenes soñadas, por el movimiento al que arrastran ciertas imágenes-alucinadas, “imágenes-espectro”.

El trastorno de la memoria es el trastorno del tiempo, el tiempo sin continuidad, el tiempo en su pureza, es decir, el tiempo que no obedece, en sus imágenes, a ningún recuerdo localizable y anexable a memoria alguna. La memoria, ya de por sí en las imágenes del sueño, no escapa a la deflagración. Pero en la imagen-espectro, en la imagen-alucinación, esa que petrifica y sustrae todo poder de acción, haciendo sucumbir, motiliza, transfigurando una imagen en otra, con premura o dilación, *describiendo*⁶⁹ ese paso no como saltos predefinidos o garantizados, secuencialmente racionalizados por la lógica implacable de la memoria que resguarda y acumula, sino por la espontaneidad del instante, la hilaridad del olvido,

⁶⁹ Cfr., Alain Robbe-Grillet, *Por una nueva novela*, trad. Pablo Ires (Buenos Aires: Cactus, 2010). En especial el capítulo dedicado a la descripción: “Tiempo y descripción en el relato de hoy”.

la extrañeza de lo desconocido, la memoria de nadie, memoria vacía. (Cuando decimos ‘descripción’, entendamos ésta no como esa visión que proporciona un conjunto, sino tal vez un fragmento abandonado y sin relevancia, a partir del cual, sin *continuum* subsecuente, se tirará una línea de contradicciones y bifurcaciones⁷⁰).

Para (no)concluir

Es en la infinitud de la imagen que se expande y se contrae en otra imagen y siempre en otra, interminablemente, donde el lenguaje de la poesía y el cine se encuentran. La imagen “pone al propio mundo como fantasma”⁷¹, es decir, es el reverso del mundo, pero también el afuera del yo; incongruencia, repetición que malogra, divergencia que desune, revocación del tiempo lineal que convoca el pasado y el porvenir en un presente soberano al que son relativos. La imagen, hemos insistido, es la duplicación que lleva a la disimilitud, es decir, hace divergir el principio de identidad por el que se haría coincidir un objeto con un sujeto, un sujeto con otro sujeto, un objeto con otro objeto. Antes bien hace avanzar la disyunción, la bifurcación, la ambigüedad. Con la poesía, dijimos, el lenguaje

se desliza hacia el reino de la imagen cuando ha depuesto su necesidad de designar y empieza entonces a hablar un habla que no es la de nadie, un habla que ningún yo ostentaría, sino que, por el contrario, echa hacia atrás a todo yo, exponiéndolo a su disolución de la que el lenguaje mismo no se exonera. El cine, por su cuenta, ha extirpado a la imagen de su movimiento constreñido en el espacio cerrado y uniforme, arrojándose hacia el extrañamiento temporal en el que no triunfa ningún yo, ningún mundo, ningún todo. El “yo es otro” de Rimbaud aconseja bien, venido desde la imagen. Por lo que la literatura y el cine están estrechamente complicados es, pues, por la pérdida de ese principio que viene a recentrar los círculos excéntricos, llámese yo, autor, obra, representación, verdad o Dios. La imagen emborrona estas instancias y, revocadas, las convoca únicamente como transitorias, lábiles, las ficciones mismas sobre las que se erige la realidad. Esta suspensión, —que es igualmente una interrupción—, esta esterilización (de lo útil y comprensivo) por parte de la imagen, es la que lleva a la ruina la linealidad del tiempo (ya sea que se muestre como línea recta o entrecortada), que se cumple en la dimensión del presente. En la poesía y en el cine, el presente se ha hundido: ese tiempo (siempre nada más que presu- puesto) garante de la existencia del que

⁷⁰ Alain Robbe-Grillet, *Por una nueva novela*, 171.

⁷¹ Gilles Deleuze, *Lógica del sentido*, 304.

habla y del que mira, de lo hablado y lo mirado. Para una imagen, —y no una imagen domesticada—, sino una imagen agitada, multiplicada, devenida en fantasma al ser invadida por otro fantasma, no hay presente que la abarque y la comprenda. Ella es la afirmación simultánea de lo dual que plantea la disyunción. Aquí radica su misterio: en que no es cumplimiento, realización, totalización, integración, posibilidad a disposición del conocimiento, y en esa medida no es representación. Sin nada en el mundo que la justifique, sin juez

que la autentifique, la imagen rebasa todo posible y sobreviene como lo imposible, sin aparecer del todo, más bien fantasmas trémulos desaparecidos por su flagrante aparición. ¡Cuán lejos nos hallamos ya, en esa experiencia de la imagen que nos da la literatura y el cine, por ejemplo, de seguir tratando a la imagen como un teatro de representaciones! La nuestra es una cultura que tiene nostalgia de abandonar el carozo sembrado por el platonismo, hagamos la siega desde la simiente.

Bibliografía

- Bonnefoy, Y. *Las uvas de Zeuxis*, trad. Elsa Cross, México: Ediciones Era, 2013
- Blanchot, M., *El espacio literario*, trad. Vicky Palant y Jorge Jinkins, Barcelona: Paidós, 1994
- _____. *El paso (no)más allá*, trad. Cristina de Peretti, Barcelona: Paidós, 1996
- _____. *Falsos Pasos*, trad. Ana Aibar Guerra, Valencia: Pre-textos, 1977
- _____. *La conversación infinita*, trad. Isidro Herrera, Madrid: Arena libros, 2008
- _____. *La parte del fuego*, trad. Isidro Herrera, Madrid: Arena libros, 2007
- Buñuel, L. “El cine, instrumento de poesía” en *Revista Litoral*, no. 235, 2003
- Deleuze, G. y Guattari, Félix, *El anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, trad. Francisco Monge, Barcelona: Paidós, 2004
- _____. *La imagen-movimiento I*, trad. Irene Agoff, Barcelona: Paidós, 2007
- _____. *La imagen-tiempo II*, trad. Irene Agoff, Barcelona: Paidós, 2007
- _____. *Lógica del sentido*, trad. Miguel Morey, Barcelona: Paidós, 2005
- Derrida, J., *De la gramatología*, trad. Oscar del Barco, México: S. XXI editores, 2005

- Foucault, M., *De filosofía y literatura*, trad. y ed. Miguel Morey, Barcelona: Paidós, 1999
- _____. *De lenguaje y literatura*, trad. Miguel Morey, Barcelona: Paidós, 1996
- Mallarmé, S., *Divagaciones. Seguidos de prosa diversa. Correspondencia*, trad. Ricardo Silva-Santisteban, Lima: Pontificia Universidad Autónoma del Perú, 1998
- Lacoue-Labarthe, P., *La poesía como experiencia*, trad. José Francisco Mejías, Madrid: Arena Libros, 2006
- Paulhan, J., *Las flores de Tarbes o el terror en las letras*, trad. Juan José Álvarez Galán, Madrid: Arena Libros, 2009
- Paz, O., *El arco y la lira*, México: FCE, 1972

Referencias electrónicas

- Owen, Gilberto. *Discurso del paralítico*, visitado en octubre 8, 2018. <http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/poesia-moderna/16-poesia-moderna-cat/93-036-gilberto-owen?showall=&start=7>
- Pernía, Marcela. “La máscara y el poema”, *Poesía: musas extraviadas*, visitado en octubre, 11, 2018. <http://musas-extraviadas.blogspot.com/2009/11/poema-de-marcela-pernia.html>

La pedagogía crítica y la educación actual *Critical pedagogy and current education*

“Recibido 10 de octubre de 2018, aceptado 26 de noviembre del 2018”

Rafael Félix Mora Ramírez*

Resumen

Se intenta mostrar algunos supuestos implícitos en la pedagogía actual. Se muestra también que estos desembocan en una concepción deshumanizante de la educación. Para conseguir probar esto último, se revisan las teorías de la pedagogía crítica de ciertos pensadores tales como: Bourdieu, Bernstein, Apple y Giroux. Estos autores facilitan las herramientas necesarias para poder criticar el tipo de educación contemporánea en nuestra sociedad. Se ha detectado que esta educación entroniza la dominación, la desigualdad y el autoritarismo. Finalmente, se dan alternativas de solución para aliviar esta crisis educativa.

Palabras clave: Educación adaptativa, educación suscitadora, pedagogía crítica, reproducción cultural, sentido común.

Abstract

It tries to show some implicit assumptions in the current pedagogy. It is also shown that these lead to a dehumanizing conception of education. In order to prove this, the theories of the critical pedagogy of certain thinkers such as Bourdieu, Bernstein, Apple and Giroux are reviewed. These authors provide the necessary tools to criticize a type of contemporary education in our society. It has been found that this education enthrones domination, inequality and authoritarianism. Finally, alternative solutions are provided to alleviate this educational crisis.

* Docente de Filosofía de la UNMSM (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú). Actualmente, cuenta con el título de Licenciado, y, también, tiene el grado de Magíster.

Keywords: Adaptive education, arousing education, critical pedagogy, cultural reproduction, common sense.

Introducción

El epígrafe que abre este trabajo tiene por intención mostrar el tipo de aprendizaje conseguido por el fallecido cantautor de música trova Facundo Cabral¹. Su visión de las cosas, aunque un poco espiritualista, indica una concepción integral de la persona humana como unión de amor, corazón, identificación colectiva y unidad de lo diverso. Sería un gran logro si se tratara de conseguir incluir en un currículo de enseñanza esta concepción de la vida.

Este trabajo de investigación quiere hacer notar algunas cuestiones propias de la filosofía de la educación. Según Izazaga Carrillo: “La filosofía de la educación pone el fundamento de lo humano en la investigación, teoría y práctica educativa, es decir, desde la filosofía se fundamenta el fin último de la educación: *educar a la persona humana*, pero siempre se ha tenido un *telos educativo*, pues de este depende el hombre que se forma”². Esto significa que la filosofía de la educación busca las bases desde las cuales se establece la tarea de formar culturalmente a la persona, pero siempre tomando como

guía la finalidad de la tarea educativa. Actualmente, lo que se discute es si se busca adrede solo formar hombres obedientes o más bien hombres creativos que sean capaces de ver nuevos horizontes, capaces de acercarnos a un futuro menos destructivo de lo que hoy nos acecha.

Una distinción fundamental que aceptamos se da en el tipo de educación, de acuerdo a Salazar Bondy. Sabemos que existen dos tipos de educación: la educación adaptativa y la educación suscitadora.

La educación adaptativa busca transmitir el conocimiento desde un sujeto que sabe las reglas del juego hacia un sujeto que no sabe dichas reglas. Se trata de imponer autoritaria y dogmáticamente al alumno, de modo coactivo, patrones de comportamiento pre-establecidos. Estos deben ser obedidos por el sujeto que aprende como si se tratara de un autómatas.

La educación suscitadora, en cambio, no busca imponer conductas sino activar el poder creador del sujeto, es decir, aquello que hay de más libre y original en su ser personal. Se busca que el alumno asuma ideas nacidas de la propia reflexión en comercio con el mundo y los valores elegidos por decisión de su yo más auténtico. Se educa para preparar, vigorizar y ejercitar la capacidad de concebir ideas, inventar

¹ “Aprendí que hay una sola religión: el amor. Hay un solo lenguaje: el del corazón. Hay una sola raza: la humanidad. Hay un solo Dios y está en todas partes” (Facundo Cabral).

² Luis Izazaga Carrillo, “Reflexiones sobre la filosofía de la educación”, en *Filosofía y Educación: Perspectivas y propuestas*. Eds. Romano C. y J. Fernández (México: Universidad Autónoma de Puebla, 2011), 53.

valores y adoptar nuevas formas de conducta³.

En la vida del aprendizaje humano se intenta equilibrar ambos tipos de educación apuntando a lograr la conciencia creativa del educando (de cualquier nivel educativo) que debe servirle para captar su propia naturaleza humana y así comprender las ideas más relevantes que constituyen su sociedad. Sin embargo, es palpable la evidente ausencia de preparación y desarrollo del pensamiento crítico en los educandos de hoy en día.

Pero, ¿qué es la educación y cuáles son sus fines? La educación, según Augusto Salazar Bondy en *Didáctica de la Filosofía*, es una actividad humana en la que un hombre amparado por los modelos educativos modifica la naturaleza del otro, no para su propio beneficio, sino para lograr la personalización y la socialización del educando. Es decir, la educación beneficia al educando para que se integre interna y externamente tanto a sí mismo como a los demás⁴. Pero aparte del concepto de educación, existe el de formación. Este se refiere al contenido de los currículos educacionales, es decir, a los diversos cursos o materias que serán útiles para el desarrollo del ser humano y de la sociedad que lo alberga. Por ello, resulta decisivo implementar un curso de filosofía que basado en ciertas técnicas didácticas logre reforzar esta intención. Esto es necesario, pues los jóvenes que se educan no comprenden el sentido de

su instrucción académica. Una lección sobre la propia educación dentro del marco del curso de filosofía ayudaría al estudiante a entender la razón por la cual el proceso educacional formativo resulta ser una condición necesaria para integrarse correctamente al todo social.

Considerando lo anterior, tomemos en cuenta lo establecido en la Constitución Política de Perú de 1993. La carta magna en su artículo 13 nos dice lo siguiente: “La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana”. Y, en su artículo 14 nos dice: “La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad”⁵. Siendo así, la pregunta que surge es eminente: ¿la educación que se está gestando en nuestros tiempos y dentro de nuestro territorio cumple estos objetivos que quiere lograr? ¿Esta concepción de la educación de la constitución política es algo que está vigente en nuestra realidad actual?

Hay que señalar que nosotros no consideramos que la educación universitaria sea una cosa y que la educación secundaria sea otra muy distinta. En realidad, debería ser la primera una continuación de la segunda. Desde luego la educación universitaria es más especializada, pero eso no quita que, en lo fundamental, existan grandes similitudes conceptuales y estructurales.

³ Augusto Salazar Bondy, *Didáctica de la filosofía* (Lima: Arica, 1967), 17-19.

⁴ *Ibíd.*, 15-16.

⁵ Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, *Constitución política del Perú* (Lima: Litho & Arte S.A.C, 2016), 35.

Además, con la actual regencia de la SUNEDU en el Perú los estudios generales de primer año donde se forman en masa a un grupo grande de estudiantes de distintas carreras parece que está adoptando prácticas típicas de los colegios de educación secundaria. Por ejemplo, el hecho de tener una carpeta docente y de realizar un silabo por competencias.

La pedagogía crítica

La pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar la *dominación*, las creencias y prácticas que la generan. Paulo Freire quien inaugura la pedagogía crítica latinoamericana (o también llamada pedagogía de la liberación o del oprimido) es uno de sus representantes. De acuerdo a Mendieta, Freire crítica sobre todo la “concepción bancaria” de la educación. Esta concepción presupone a un sujeto y un objeto claramente diferenciados que se encuentran en una relación profundamente asimétrica y jerárquica⁶. Freire vislumbra todas estas contradicciones:

a) [...] el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;

b) el educador es quien sabe; los educandos, quienes no saben;

c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados;

d) el educador es quien habla; los educandos, quienes escuchan dócilmente;

e) el educador es quien disciplina; los educandos, los disciplinados;

f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos, quienes siguen la prescripción;

g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador;

h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él;

i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos; son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél;

j) finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.⁷

Lo anterior revela que la actual educación opera desde un sujeto concededor e iluminador hacia unos individuos ignorantes y oscurantistas. Qué desgracia que nuestros actuales dirigentes del campo de la educación no hayan leído el *Menón* de Platón, diálogo en el que el ateniense muestra mediante el personaje de Sócrates cómo es posible hacer que el saber escondido del educando se manifieste ante el enfrentamiento de un problema simple de cálculo. Con esto se quiere decir que el alumno cumple un papel plenamente activo en el proceso educacional. Sin embargo, ac-

⁶ Eduardo Mendieta, “Educación liberadora”, en *Filosofía de la Educación*. Ed. Hoyos, G. (Madrid: Trotta, 2012), 341.

⁷ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Siglo XXI: México, 1970), 74.

tualmente las instituciones educativas no motivan lo suficiente y, es más, son fuente de frustración y fastidio para algunos estudiantes que no le ven sentido.

Frente a esto, la pedagogía crítica es una teoría y práctica para que los estudiantes alcancen una conciencia crítica de su sociedad. En esta tradición, el maestro trabaja para guiar a los estudiantes con el fin de cuestionar las teorías y las prácticas consideradas como represivas, animando a generar respuestas liberadoras tanto a nivel individual como a nivel colectivo, las cuales ocasionan cambios en sus actuales condiciones de vida.

A menudo, el estudiante inicia cuestionándose a sí mismo como miembro de un grupo o proceso social. Después de alcanzar un punto de *revelación*, en el que empieza a ver a su sociedad como algo profundamente imperfecto, se le alienta a compartir este conocimiento en un intento de cambiar la naturaleza opresiva de la sociedad.

Algunas de las características que conforman esta teoría son:

1) Debe buscarse la formación de la autoconciencia en el educando para lograr crear un proceso de construcción de significados apoyados en sus experiencias personales.

2) Se debe encaminar a la transformación social en beneficio de los más débiles, los desprotegidos, para así lograr conseguir justicia.

3) Se debe permitir a la comunidad educativa en general identificar los límites que entorpecen el proceso educativo para así mejorar las capacidades de cada alumno de tal

forma que estas sean el fundamento para conseguir superar los vicios y defectos propios.

En lo que sigue, se van a facilitar algunas herramientas de la pedagogía crítica que nos van a ayudar a ver algunos aspectos de la educación que se encuentran implícitos u ocultos. Hay que señalar que nuestra crítica al sistema educativo se desarrolla gracias a las condiciones sociales actuales vigentes sobre la educación. Primero, señalamos —siguiendo a Bourdieu— que se suele concebir el proceso educativo como un modo de mantener o mejorar el estatus social heredado. Segundo, indicamos que, para Bernstein, la escuela actual pretende mostrar como únicamente importante los saberes mecánicos. Tercero, explicamos que, de acuerdo a Apple, nos educan para “sentir” de un modo determinado lo común o normal. Finalmente, Giroux sostiene que los procedimientos establecidos dentro del proceso educativo refuerzan la mentalidad subordinada y obediente que desea instalar el modelo capitalista. Debemos señalar que aunque el significado social de la escuela y el significado cultural de la educación pueden ser dos cosas diferentes, nosotros consideramos que la cultura difundida en el proceso educativo refuerza la condición social lograda gracias al mismo.

Teoría de la reproducción cultural de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu en *Razones prácticas* propone una teoría sobre la educación que nos concierne estudiar. Él

intenta hacer explícito aquello que se quiere lograr en el educando por parte de las familias. Para él, las familias intentan mantener su estatus y, para ello, invierten en su educación escolar. Esto permite mantener el capital cultural⁸ de las “sociedades avanzadas”. La escuela ejerce una imposición de sistemas de simbolismos y significados para legitimar las relaciones de poder, y, formar así, a ciudadanos para que sean parte de la cultura, entendiendo la cultura como un conjunto de ideas, creencias, costumbres, valores y actitudes que identifican a un *todo* social. Esta imposición de algunas arbitrariedades culturales hace más fácil la aceptación de las relaciones de poder por parte de las personas, dado que provienen de la clase dominante. Por ejemplo, para un niño perteneciente a la clase dominante la educación es algo comprensible e inteligible; en cambio, no piensa lo mismo un niño perteneciente a la clase dominada, para quien la educación resulta inentendible. Pensemos en el sutil conversatorio entre dos alumnos: uno de ellos comenta muy preocupado

⁸ El capital cultural vendría a ser el grado de cultura o vivencias que un individuo ha logrado acumular y que se puede materializar en la forma de títulos académicos. Técnicamente, es el conjunto de sistemas simbólicos que permiten al hombre entender y cambiar los límites de su experiencia. Dicho capital cultural es heredado y la escuela mantiene ese orden: separa alumnos dotados de cantidades diferentes de capital cultural. Esto se asemeja a la división entre gran nobleza, pequeña nobleza y plebeyos, lo cual plantea diferencias sociales de rango para formar personas con la función de dominar: con esto se logra un orden consagrado que entrona en una nueva sagrada nobleza a ciertas personas.

que no aprobaba el curso de matemáticas y que, además, veía el curso como inútil y sinsentido. Es posible que al otro alumno tampoco le pareciera útil sino divertido, pues simplemente le podría fascinar las matemáticas. A la luz de estos análisis, es comprensible porqué se puede pensar así: los dos alumnos son niños proletarios.

El capital cultural (a diferencia del capital económico y político) resulta siendo independiente en la medida en que posee cierto control sobre el sistema educativo, el cual es utilizado para la reproducción cultural. El sistema educativo reproduce perfectamente la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, debido a que la cultura que transmite está mucho más próxima a la cultura dominante: esto ha sido denominado *teoría de la reproducción cultural*. Por ejemplo, los jóvenes de clase obrera aprenden a valorar la educación en tanto y en cuanto les permita conseguir buenos y rentables empleos. Se quiere la educación no por sí misma sino por los beneficios que nos podría dar. Y esto es, precisamente, lo que pretende la clase dominante.

Analícemos lo que ocurre en las escuelas. La enseñanza se transmite suponiendo la autoridad de alguien como ocurre en la casa con el padre. Y el profesor tiene ciertos límites que no puede sobrepasar en tanto no quiere perder la influencia sobre los educandos. Los criterios para juzgar a los alumnos están determinados por la cultura de las clases dominantes, cultura que resulta modificada hasta cierto

punto por el mismo sistema educativo. Esto se patenta con el examen como proceso de selección y la entrega de diplomas que están muy próximos a los títulos de nobleza como cierta nominación inicial que instaura una diferencia social preexistente detrás de la entrega de diplomas. Por ello, existe una función social: los herederos de la antigua nobleza de sangre han reconvertido sus títulos nobiliarios en títulos académicos. Y, al convertir las jerarquías sociales en jerarquías académicas, el sistema educativo cumple una función de legitimación cada vez más necesaria para la perpetuación del orden social según los intereses de la clase dominante. Por consiguiente, la educación instituye una nobleza legitimada por el título académico.

Ahora bien, el Estado se basa en un cuerpo de burócratas (nobles y con título escolar) nacionalistas y aristócratas. Este va asociado a las ideas de lo “público”, “bien común” y “servicio público”. Lo cual será llamado luego “humanismo cívico de los funcionarios” y servirá para fundamentar el capital cultural y sobreponerlo a la nobleza de espada y a la burguesía de industria y negocios. Con esto, logra elevar sus intereses particulares de clase a intereses universales que serán *progresistas* por incluir las virtudes de servicio público y meritocracia. Estos nuevos nobles y burgueses de toga reivindican el poder en nombre de lo universal y consiguen que prosperen la objetivación y legitimación⁹.

Notamos que Pierre Bourdieu está denunciando que existe cierta ideología pro-capitalista escondida en las enseñanzas que se dan en la educación. Además, nos muestra cómo se está generando una nueva burguesía, ya no basada en títulos de nobleza, sino en títulos académicos. Aplicando esto a la situación de las universidades, resulta comprensible darnos cuenta que, a pesar de que existan tantos programas de doctorado, especialización, maestrías, etc., en el Perú se siga manteniendo el bajo nivel cultural y educativo. Ciertamente existen muchas universidades, pero ello no logra solucionar el problema de déficit de conocimiento. La conclusión salta a la vista: las universidades sirven para legitimar el poder de una nueva clase, no para lograr la equidad social ni el *progreso* del país.

Quizás por este motivo se está buscando sacar de las mallas curriculares los cursos de filosofía y lógica. Así, se busca eliminar de la formación educativa estos contenidos tan vitales para el razonamiento y el intelecto humano. Existen universidades que ni los mencionan, pues existe el prejuicio de que se tratan de algo inútil. Y parece que el único refugio de la filosofía y la lógica es un puñado de universidades estatales. Pues lo que se busca no es aprender a cuestionar, preguntar, argumentar o inquirir, sino, más bien, se busca que los de menor rango obedezcan y repitan sin chistar a los de mayor rango académico. Pero esto no es lo que permitirá que se logre el tan ansiado *progreso* y *desarrollo*. En cambio, lo que se bus-

⁹ Pierre Bourdieu, *Razones prácticas* (París: Points, 1996), 33-46.

ca es que la formación difundida en el proceso educativo de las escuelas logre estabilizar, organizar y legitimar la cultura de la clase dominante.

Teoría de los códigos sociolingüísticos de Basil Bernstein

Basil Bernstein es un sociólogo y lingüista británico que tiene ciertos aportes a la sociología de la educación. Él en *Class, codes, and control* manifiesta dos preocupaciones; la primera, averiguar cómo los factores de clase regulan la estructura de comunicación en la familia y su consiguiente código sociolingüístico (es decir, la estructura social de los significados); la segunda, establecer cómo los mismos factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en la educación.

Para él, el lenguaje tiene un papel fundamental en la transmisión cultural. Es por medio del lenguaje que el orden social se interioriza y que la estructura social se incorpora en la experiencia del individuo. Cada clase social utiliza un código diferente de comunicación, lo cual produce variantes en el habla. Así, el autor encuentra dos tipos de códigos:

a) *Código restringido (o público)*

Es el que utilizan los individuos de la clase obrera. Es una forma de discurso muy vinculada a su entorno cultural. Muchas personas viven en un entorno muy familiar, en donde los valores y las normas se dan por supuestas y no se expresan mediante el lenguaje. Los padres tienden a socializar a sus hijos

de forma directa; reprimiéndolos o recompensándolos según su comportamiento. El uso de este código da acceso a un orden de significados particularista vinculado a sus relaciones sociales basadas en roles colectivos. En este código, el sujeto toma menos conciencia de los fundamentos de su socialización (en consecuencia, no se posibilita un cambio en los principios de su socialización). Esto hace que su reflexión sea limitada. En estos individuos prima las expresiones metafóricas y, a la vez, no hay incertidumbre ni duda.

Acompañado al proceso anterior va el concepto de *solidaridad mecánica*. Con ello, se indica que hay cohesión en estos individuos por la similitud de los comportamientos y, además, existe una definición cerrada de los roles sociales, por lo que se expresa exigencias del rol social o familiar. Esta solidaridad mecánica será propia de *familias posicionales* que poseen la forma fuerte del mantenimiento de los límites simbólicos: todos los integrantes se someten a sus roles y se responde al criterio de obligación, lo cual genera que exista mayor identidad social pero también menor autonomía del individuo.¹⁰

b) *Código elaborado (o formal)*

Es el que practican los niños de la clase media. Comprende una forma de hablar en la que los significados de las palabras pueden individualizarse para

¹⁰ Basil Bernstein, "Class, codes, and control", en Vol. 1: *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (Londres: R. K. P, 1971), 100.

adecuarse a las demandas de situaciones particulares. Estos individuos pueden generalizar y expresar ideas abstractas con mayor facilidad, ya que la forma que aprenden el lenguaje está menos ligada a contextos particulares y más a significados universales. En ellos prima la racionalidad. En este código, el sujeto puede establecer posibles cambios en los principios que rigen su socialización porque va a reflexionar sobre ella, lo cual, a su vez, genera cierta sensación de incertidumbre, duda y cuestionamiento.

Asociado al código mencionado se da la idea de *solidaridad orgánica*. Esto significa que los roles no son cerrados en las familias de estos individuos, lo que deja espacio para la innovación y la expresión de la individualidad. Esta solidaridad orgánica será propia de las *familias basadas en la persona* que poseen la forma débil del mantenimiento de los límites simbólicos. Este tipo de colectivo es de la familia egocéntrica, que contiene ambigüedad y configuran sus propios roles, lo cual genera que exista mayor autonomía pero a la vez menor identidad social¹¹.

Contextos de socialización

Ahora bien, la socialización es un proceso mediante el cual un individuo adquiere una identidad cultural y pasa así de ser *algo* biológico a ser *algo* cultural. Existen diversos agentes de socialización: la familia, el grupo de amigos, la escuela y el trabajo. Especí-

ficamente en la familia se dan 4 tipos de contextos:

a) *Regulativo-moral*: se encarga de impartir nociones éticas de conducta. Son las relaciones de autoridad dentro de las cuales se inculca al individuo las reglas morales y sus diversos fundamentos.

b) *Instruccional-cognitivo*: se relaciona con los conocimientos útiles que se debe saber. Aquí el individuo adquiere el conocimiento objetivo de las cosas, personas y adquiere habilidades de diferentes clases.

c) *Imaginario-inventivo*: está involucrado con el ámbito creativo del individuo. En este contexto el individuo es estimulado a experimentar y recrear libremente su mundo en sus propios términos y de su propia manera.

d) *Interpersonal-psicológico*: se vincula a la conciencia de los sentimientos y los afectos. El individuo aprende a percibir sus estados afectivos y el de los demás.

Esto hace que los individuos aprendan a interiorizar un tipo de lenguaje que proviene de la familia que, a su vez, está condicionada por la división de clases y la jerarquía de clases. Pero, en la mayoría de instituciones educativas lo que se tiene que enseñar y la forma de cómo enseñarlo ya están establecidos y resulta indiscutible; esto ocurre por las fuertes relaciones de autoridad existentes. No se da lugar para una enseñanza creativa o innovadora (o suscitadora). Los centros educativos exigen información y una capacidad de curiosidad por el conocimiento, tienen un lenguaje no emocional y

¹¹ *Ibid.*, 101.

abstracto que implican, en ese sentido, generalización y abstracción¹².

Bernstein plantea que los individuos que han adquirido códigos de habla elaborados o formales, son más capaces de abordar las exigencias de la educación académica. Esto significa que el modo en el que usan el lenguaje los individuos de clases bajas choca con la cultura académica de la escuela. Los que dominan códigos elaborados se adaptan mejor al entorno escolar. Por lo tanto, en la escuela se priorizan los dos primeros contextos: el regulativo y el instruccional pero se deja de lado el imaginario y el interpersonal. Esto muestra cierta desventaja de clase a la que se encuentran sometidos los individuos de familias proletarias o trabajadoras¹³.

La misma situación se puede plantear desde una paradoja. Enseñada, explicamos la *paradoja (o dilema) de la educación democrática*. Esta nos dice lo siguiente. Si un estado determinado adopta un sistema único que incide en cuanto a la solidaridad social, entonces se retrasará el desarrollo de

las mentalidades superiores; y si, por el contrario, este adopta un sistema dual como el característico de Europa en la segunda mitad del siglo XX, el cual se preocupaba por el desarrollo de los caudillos y los súbditos en dos sistemas separados, entonces se abrirá una grieta social entre las dos clases.

Relacionando lo anterior con la propuesta de Bernstein, diríamos que se ha resuelto esta paradoja a favor de las clases pudientes toda vez que se ha priorizado la forma de entendimiento del código formal propias de las clases medias. Pero esto no ha desencadenado una brecha clasista. Todo lo contrario: se enseña a los futuros jefes a ser buenos jefes y se enseña a los futuros obreros a ser buenos obreros. En el primer caso, se consigue una persona que comprende su proceso educativo y lo usa a su favor. En el segundo caso, se consigue personas en las que hay cierta inconsciencia de su proceso educativo por lo que prefieren *dejar hacer y dejar pasar (laissez faire, laissez passer)* sin preguntar nunca nada para no ser vistos como ignorantes.

Lo que puede ayudar a entender este aspecto de la escuela es su propio origen. Sucede que la escuela pública, gratuita y obligatoria recién aparece en el siglo XVIII. Con esta escuela se buscaba un pueblo dócil, obediente y sumiso (respetuoso de las jerarquías de poder) que pudiese participar en las guerras y defender a su país. Ya Napoleón decía que quería, con la escuela, formar un cuerpo docente para dirigir la manera de opinar de su pueblo. Así, la escuela en el siglo XIX fue financia-

¹² Por ejemplo, pensemos en el surgimiento de los llamados colegios pre-universitarios (denominación que el MINEDU ha prohibido desde el 2014, según nota del Perú21 del 27/12/2014), que preparan al estudiante desde muy joven para postular a una carrera profesional. En estos colegios se enseña matemáticas a los niños de 8 años o menos cuando, según Piaget, la etapa de las operaciones formales recién comienza a los 12. Rousseau tampoco estaría de acuerdo con este tipo de educación infantil pues debe también profundizarse el aspecto emocional-sentimental del alumno.

¹³ Basil Bernstein, "Class, codes, and control", 24. En el tomo 2 se desarrolla con más énfasis.

da por los propios industriales que querían generar obreros inteligentes con una conducta controlable y predecible. Los procesos de la escuela son comparables, pues, al proceso mecánico que ocurre en una fábrica y es preparada, principalmente, por administrativos y funcionarios.

Entonces, la idea es que la educación actual es muy pragmática. Solo busca enseñarse lo que sirve para hacer producir a las máquinas, lo que sirve para arreglar problemas inmediatos. Lo demás es visto como algo que no sirve: no sirven nuestros sentimientos, nuestra angustia, nuestra sensación de estar siendo devorados por el entorno laboral y académico del día a día. Pero, precisamente es esto lo que nos hace humanos. También, las nuevas formas creativas de hacer las cosas: todo eso ha hecho posible nuestra cultura. Ya Hegel lo planteó en su dialéctica del amo y el esclavo cuando apunta que con el trabajo el hombre descubre que es libre y que puede crear. Sin embargo, hoy se nos abandona a la suerte de escoger una carrera rentable para luego estar preso en un oficio repetitivo viviendo una vida llena de insatisfacción y con múltiples carencias afectivas y de autoestima.

La Pedagogía crítica del sentido común de Michael W. Apple

Michael W. Apple es un estadounidense, quien, además, es uno de los primeros teóricos de la pedagogía crítica. Su propuesta visible en *Comiendo papas fritas baratas* está dirigida a

examinar las ideas de sentido común que se asumen sin cuestionamiento en el mundo actual. Para él, el significado de un hecho tiene contenido político, social y económico. Por ejemplo, examinemos el caso de *comer papas fritas baratas*. Si vemos el caso anterior con el sentido común debido, nos daremos cuenta que este significa un hecho de consumo muy normal, el cual no considera los procesos económicos y sociales para su producción sino que se reduce a satisfacer una necesidad biológica y vital. Pero desde la visión de la pedagogía crítica este simple hecho de comer papas fritas baratas significa que:

- a. Un territorio asiático se ha dedicado a producir papas.
- b. Este hecho ha implicado cierto desplazamiento de personas del campo a la ciudad.
- c. Ha habido un reemplazo de personas por máquinas.
- d. Un estado militar ha cedido en concesión por 20 años exonerados de impuestos un terreno a una firma transnacional.
- e. Hay ciertas estadísticas manipuladas que justifican no invertir en la clase trabajadora del país.

En conclusión, “comer papas fritas” baratas puede implicar el apoyo a la destrucción de las posibilidades de un futuro mejor para miles de individuos que se quedarán sin medicinas y sin escuelas. Desde luego, lo anterior pare-

ce desbordante y, sin embargo, tiene fundamento¹⁴.

La idea de una nueva educación debe estar relacionada con la modificación de la situación anterior mediante un currículo escolar adecuado. El sentido común que le atribuye a la actividad de *comer papas fritas baratas* la cualidad de ser un simple acto de consumo es considerado una manifestación del conocimiento oficial vinculado al poder y a la dominación, para así silenciar voces del mundo no occidental. Por ello, el conocimiento neutral no existe. Toda educación en el fondo reconduce y dirige el sentido común de la gente para aceptar lo normal sin analizar lo que hay detrás de cada hecho llamado “normal”.

Por ejemplo, es normal para algunos estudiantes creer que la carrera de ingeniería es de por sí más valiosa que una carrera de humanidades como la literatura, el arte o la filosofía. Se suele creer, sin lugar a dudar, que la ingeniería es más importante que esos saberes. En consecuencia algunos piensan como Comte, que si desaparecieran todos los humanistas no pasaría nada, pero si desaparecieran todos los científicos entonces sí habría atraso. Lo que no se percatan es que esa manera de pensar es lo que precisamente el sistema de poder quiere que se piense: que las humanidades no sirven. Solo así se explica que un país como el Perú soporte humillaciones y vejámenes constantes por parte de las empresas. Algu-

nas no pagan sus impuestos, otras contaminan, algunas engañan al consumidor con productos falsos. Es que se piensa que lo valioso es ser rentable: no importa mucho actuar con valores. Y algunos los defienden: “Pero dan trabajo”. Como si dar trabajo fuera un favor. Cuando se trata de un derecho. Ciertamente, nos están formando para conformarnos con lo que tenemos y saber sacarle provecho hasta que se gaste sin capacidad de poder vislumbrar un futuro mejor o diferente.

La Pedagogía crítica del aprendizaje de Henry Giroux

Henry Giroux es un crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en ese país. Giroux en *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* afirma que es importante reflexionar lo que significa el conocimiento. Lo que se aprende en clase es más que simple información.

Según el *enfoque estructural-funcional*, los conocimientos impartidos en clase serían normas o creencias que solo tienen valor instrumental que llevan al alumno a conformarse con su realidad social para poder encajar en la sociedad. Esta postura, sin embargo, olvida el componente político del conocimiento escolar.

Según el *enfoque social-fenomenológico*, los conocimientos serían creaciones humanas que intentan enseñar los significados usados en cada sociedad. No obstante, esto plantea el

¹⁴ Michael Apple, “Comiendo papas fritas baratas,” *Reflexiones Pedagógicas, Docencia* N° 20 (Agosto 2003): 47-55.

riesgo de caer en un relativismo cultural que podría derivar en un idealismo subjetivo.

El *enfoque neomarxista* parece ser el más adecuado. Esta postura pone énfasis en sostener que el conocimiento posee finalidad social de control ideológico. Es decir, los saberes aprendidos en los centros educativos detentan una naturaleza social. Por lo tanto, pueden estar dirigidos a formar una falsa conciencia, o una conciencia cosificada. Para evitar esto, sería conveniente contar con una idea de justicia asociada a una perspectiva de clase social.

El conocimiento está ligado a intereses humanos, pues contienen fuerzas sociopolíticas. El conocimiento sirve, o bien para adaptarse y conformarse a la sociedad, o bien para mejorarla y lograr la libertad. Por lo tanto, el conocimiento no es neutral, ofrece normas o principios de conducta camuflados. Pensemos, por ejemplo, en la polémica abierta en algunas escuelas estadounidenses con un enfoque ultraconservador sobre la enseñanza de la teoría de la evolución. Como se sabe el asunto llegó tan lejos que incluso se llegó a proponer enseñar la teoría de la creación como competidora de la teoría darwiniana. Según Okasha:

(...) en Estados Unidos, sobre todo en los estados del sur, muchos protestantes evangélicos no están dispuestos a vincular sus creencias religiosas con los hallazgos científicos. Ellos insisten en que el relato bíblico de la creación es literalmente verdadero y que, por lo tanto, la teoría de Darwin esta por completo

equivocada. Esta opinión se conoce como “creacionismo” y es aceptada por alrededor del 40 por ciento de la población adulta de Estados Unidos, una proporción mucho mayor que en Gran Bretaña y Europa. El creacionismo es una poderosa fuerza política y ha ejercido una considerable influencia en la enseñanza de la biología en las escuelas estadounidenses, para consternación de los científicos. En la famosa “prueba del mono” de la década de 1920, un maestro de escuela de Tennessee fue acusado de enseñar la teoría de la evolución a sus alumnos, violando así una ley estatal. (Esta ley fue derogada por la Suprema Corte en 1967.) En parte por la prueba del mono, durante décadas el tema de la evolución se omitió del currículo de biología en las escuelas de enseñanza media de Estados Unidos. Varias generaciones de estadounidenses crecieron sin saber nada de Darwin.

Esta situación comenzó a cambiar en la década de 1960, enviando un poco de aire fresco a las batallas entre creacionistas y darwinistas, y dando origen al movimiento llamado “ciencia de la creación”. Los creacionistas quieren que los estudiantes de bachillerato aprendan la historia bíblica de la creación exactamente como aparece en el libro del Génesis. Sin embargo, la Constitución de Estados Unidos prohíbe la enseñanza de religión en escuelas públicas. Para darle la vuelta a esta disposición, se ideó el concepto de ciencia de la creación. Sus inventores afirmaban que la descripción bíblica de la creación proporciona una mejor explicación científica de la vida en la Tierra que la teoría de la evolución de Darwin. De esta mane-

ra, enseñar la creación bíblica no viola la prohibición constitucional porque se toma como ciencia, no como religión! A lo largo del Sur Profundo se exigía la enseñanza de la ciencia de la creación en las clases de biología, y en múltiples ocasiones dicha demanda fue aceptada. En 1981 el estado de Arkansas emitió una ley que pedía a los maestros de biología dar “el mismo tiempo” a la evolución que a la ciencia de la creación, y otros estados lo imitaron. Si bien la ley de Arkansas fue declarada inconstitucional por un juez federal en 1982, la petición de “el mismo tiempo” continúa escuchándose hasta nuestros días. A menudo se le presenta como un arreglo justo: enfrentados a dos creencias conflictivas, ¿qué puede ser más justo que dar el mismo tiempo a las dos? Las encuestas de opinión muestran que una abrumadora mayoría de estadounidenses adultos está de acuerdo: desean que la ciencia de la creación se enseñe junto con la teoría de la evolución en las escuelas públicas.¹⁵

El currículum oculto

Las escuelas son considerados agentes de socialización. Esto implica prestarle atención a las relaciones sociales que se presentan en toda clase escolar. Supuestamente, la institución educativa debe provocar el desarrollo de conocimiento, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que le permitan al educando una incorporación eficaz al

¹⁵ Samir Okasha, *Una brevísima introducción a la filosofía de la ciencia* (México: Océano, 2007), 177-178.

mundo civil, al ámbito de la libertad en el consumo, de la libertad de elección y participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Pero, estas características son distintas a las que se requiere para que un individuo se incorpore sumisa y disciplinadamente al mundo del trabajo asalariado¹⁶. Según Paulino Murillo:

(...) existe una visión que concibe a la escuela como institución dominante, pero que asume una actitud pasiva y que no se enfrenta a lo formalmente establecido. Su objetivo fundamental es socializar al individuo y prepararlo para su incorporación al sistema productivo. Desde este punto de vista, la escuela desarrolla mediante su currículum oculto procesos de socialización autoritaria que se amparan en una ideología igualitaria y de control social. En realidad, se trata de una visión que pone de manifiesto la perspectiva reproductora de la escuela, inspirada en los valores de la economía capitalista.¹⁷

En una escuela tradicional, por una parte, se dice formar humanamente con valores a la persona; pero, por otra parte, sin que se plantee de forma explícita, también se busca formar buenos trabajadores industriales fabriles: por ejemplo, se imparten los valores del respeto a la autoridad, la puntualidad,

¹⁶ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Barcelona: Paidós, 1990), 63-86.

¹⁷ Paulino Murillo, “Currículum oculto”, en *Sobre el currículum oculto escolar*, (Biblioteca Virtual Omegalfa, 2012), 5-6.

la limpieza, la docilidad y conformidad. A esta situación se le puede denominar como la *paradoja de la educación y la realidad laboral*. Esto significa que existe un currículum oculto que influye en los estudiantes inculcándoles algunos aspectos tales como: competitividad, individualismo y autoritarismo. Todos estos valores conforman lo que se ha llamado el *ethos capitalista* que se basa en relaciones sociales de dominio y subordinación bajo la aceptación del principio de autoridad. Se aliena a los alumnos haciéndoles creer que solo deben preocuparse de sus propios asuntos.

El alumno aprende a ser miembro de una multitud, por ende debe renunciar a sus deseos siendo tranquilo, aislado, paciente e inclusive sufrir en silencio. Esto se nota, por ejemplo, en la distribución del aula que se organiza sentando a los alumnos en filas, viendo solo la nuca de su compañero, para poderle darle un lugar más privilegiado al profesor en su campo visual. También, se nota en que el aprendizaje de un tema se hace en función a un tiempo predeterminado que implica obedecer un horario establecido. El tiempo no se adapta al hombre sino que el hombre debe adaptarse al tiempo. Todo esto expone un estado deplorable de la educación actual.

Conclusión: posibles soluciones a la problemática educativa detectada

Para lograr una educación más democrática, humanista y libre se tendría que evitar caer en favoritismos como

cuando se separa la paja del trigo y se busca alumnos talentosos para aislarlos del resto. En vez de buscar que todos los alumnos imiten a ese alumno brillante logrando un aula homogénea, se podría aprovechar el talento del estudiante de otra forma.

Por ejemplo, se podría empezar a repartir el poder del profesor a esos alumnos para que sean líderes; esto generará cierta autoridad compartida, además, logrará que el alumno alcance cierta independencia y, a la vez, genere cierta interdependencia entre sus semejantes provocando la necesidad de trabajar en grupo.

Otra variable que podríamos cambiar es la de la calificación. En vez de buscar al alumno que repita bien al profesor, la calificación puede empezar a ser dialogada para así brindarle herramientas al educando que le ayuden a entender qué criterios se están usando para evaluarlo. Suele ocurrir que para aprobar unos cursos, uno ha tenido que aprenderse todo el discurso del profesor, memorizándolo por completo. Esto no es lo más óptimo aunque pueda inculcar algunas buenas costumbres como el rigor y la disciplina. Es preferible ser indisciplinado a ser memorista.

Por último, hasta el tiempo puede volver a ser controlable por la clase haciendo que el límite de este no se base en una unidad de tiempo determinado sino en la consecución de objetivos específicos planteados. Todo esto nos indica que aprender es algo social.

Bibliografía

- Apple, Michael. “Comiendo papas fritas baratas”. En: *Reflexiones Pedagógicas*, Docencia N° 20, Agosto, 2003: 47-55.
- Bernstein, Basil. *Class, codes, and control*. Vol. 1: *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Londres: R. K. P, 1971.
- Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas*. París: Points, 1996.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. *Constitución política del Perú* (1993). Lima: Litho & Arte S.A.C, 2016.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI: México, 1970.
- Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Izazaga Carrilo, Luis. “Reflexiones sobre la filosofía de la educación”. En: *Filosofía y Educación: Perspectivas y propuestas*. Editado por Romano C. y J. Fernández (eds.), 53-56. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2011, 53-56.
- Mendieta, Eduardo. “Educación liberadora”. En *Filosofía de la Educación*. Hoyos, G. (ed.). Madrid: Trotta, 2012, 341-356.
- Murillo, Paulino. “Currículum oculto”. En: *Sobre el currículum oculto escolar*. Biblioteca Virtual Omegalfa, 2012.
- Okasha, Samir. *Una brevisima introducción a la filosofía de la ciencia*. México: Océano, 2007.
- Salazar Bondy, Augusto. *Didáctica de la filosofía*. Lima: Arica, 1967.
- (s.a). *Minedu prohíbe a los colegios denominarse “centros preuniversitarios”*. Peru21, Lima, 27/12/2014. Disponible en: <https://peru21.pe/lima/minedu-prohibe-colegios-denominarse-centros-preuniversitarios-203004>

Biología y género. Consideraciones desde la filosofía de la ciencia

Biology and Gender. Considerations from science philosophy

“Recibido el 05 de septiembre del 2018, aceptado el 13 de octubre del 2018”

Cicerón Muro Cabral*

Resumen

En este artículo se argumenta contra el punto de vista que afirma que la diferencia sexual determina el género de las personas. En específico, se contraargumenta a los puntos de vista de Agustín Laje y Nicolás Márquez. Se demuestra que sus afirmaciones sobre que las ciencias biológicas apoyan sus puntos de vista son erróneas y contienen falacias. Las consideraciones provenientes de la filosofía de la ciencia y las ciencias biológicas revelan que los estudios de género y las teorías feministas no son contradictorias con las ciencias naturales. Lo que les permite ser áreas de investigación compatibles entre sí. En segundo lugar, se presentan breves comentarios, desde la ética y la filosofía política, sobre los errores y el peligro de las posturas biologicistas en la formulación de normas morales y políticas. Los resultados son que posiciones como la de Laje y Márquez no observan la complejidad epistémica en la que se desenvuelven las ciencias biológicas y que las normas morales y políticas se formulan, en primer lugar, en torno a valores y principios morales.

Palabras clave: Género, Filosofía de la ciencia, Biología, Estudios de género, Feminismo.

Abstract

* Estudiante de la Maestría en Estudios Filosóficos del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara (UdG), México.

In this article, we argue against the point of view that affirms that sexual difference determines the gender of people. Specifically, the points of view of Agustín Laje and Nicolás Márquez are counter-argued. It is shown that his claims that the biological sciences support his views are erroneous and contain fallacies. Considerations about science and the biological sciences reveal that gender studies and feminist theories are not contradictory with the natural sciences. What allows them to be compatible research areas among themselves. Secondly, brief comments are presented, from ethics and political philosophy, on the errors and danger of biological positions in the formulation of moral and political norms. The results are that Laje and Márquez do not observe the epistemological complexity in which the biological sciences develop and that moral and political norms are formulated, firstly, around values and moral principles.

Keywords: Gender, Science philosophy, Biology, Gender Studies, Feminism.

Introducción

Las investigaciones en torno a la dicotomía naturaleza/crianza han generado un intenso debate entre quienes creen que hay cualidades conductuales entre hombres y mujeres inherentes a la biología humana y quienes creen que esas cualidades son aprendidas en el ambiente cultural en las que se presentan. Tales investigaciones, en su vertiente académica, se han elaborado desde el campo de las ciencias naturales, como lo son la biología y los estudios genéticos; y desde las ciencias sociales y las humanidades, como lo son la antropología, los estudios de género y la filosofía. Por otra parte, el debate presenta hoy día sus implicaciones morales y políticas sobre los roles de conducta, los lugares en espacios públicos y actividades que se atribuyen a las personas por su sexo biológico, género y orientación sexual.

Gran parte de las investigaciones y debates se han centrado sobre el con-

cepto género. Estos se han desarrollado dentro de las teorías feministas y desde los estudios biológicos, a veces presentando cruces e investigaciones conjuntas entre ambas disciplinas.¹ A lo largo de distintas áreas y contextos, el concepto género ha adquirido múltiples significados y ha sido utilizado como herramienta para estudiar las desigualdades entre hombres y mujeres, así como para estudios psiquiátricos y biológicos sobre la sexualidad humana. Martha Lamas, antropóloga mexicana adscrita al Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), mantiene que el género es “Un sistema de relaciones culturales entre los sexos. (...) la construcción simbólica establecida, sobre los datos

¹ Joane Roughgarden, *Evolution's Rainbow. Diversity, Gender, and Sexuality in Nature and People* (Berkeley: University of California Press, 2004).

biológicos de la diferencia sexual”². El concepto género cuestiona la idea que hay una esencia determinada o natural entre hombres y mujeres que determine sus conductas y sus roles en la sociedad. Desde la antropología se han investigado las distintas implicaciones que existen entre ser hombre y ser mujer en distintas culturas, mostrando que hay distintas conductas y actividades, que varían de cultura en cultura, según el género masculino o femenino de las personas. Lo que en muchas investigaciones se trata de demostrar es que es errónea la idea según la cual era natural que las mujeres y otras minorías fueran excluidas de la esfera pública de la sociedad dada la condición inalterable de su sexo biológico.

Algunos de los aspectos políticos que han traído la puesta en duda del determinismo del sexo biológico en las estructuras sociales, son las distintas acciones legales en varios países del mundo para disminuir la desigualdad social entre hombres y mujeres, además de minorías sociales como los grupos LGBTI. Ejemplos de dichas acciones han sido los mecanismos para evaluar y disminuir la condición de desigualdad entre hombres y mujeres en distintos espacios públicos, así como legislaciones a favor de la despenalización del aborto y el matrimonio y reconocimiento legal de parejas homosexuales, todas ellas, encasilladas en los que se conoce como perspectiva de género³,

Estas investigaciones y políticas públicas han generado polémica y oposición por parte de diversos movimientos, instituciones y académicos de tendencias conservadoras. En el campo académico, una de las principales obras que en la que se ha cuestionado las investigaciones sobre el género y las políticas públicas como la despenalización del aborto y el matrimonio entre personas del mismo sexo es *El Libro Negro de la Nueva Izquierda. Ideología de género o subversión cultural* (2016), escrita por Agustín Laje y Nicolás Márquez. En dicha obra, los autores tratan de mostrar como los movimientos feministas y LGBTI desde la década de 1960 tienen su fundamento teórico en distintas teorías marxistas como las que se formularon en la Escuela de Frankfurt y la teoría posmarxista de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Para Laje y Márquez las teorías feministas de la tercera ola y las políticas públicas igualitarias son parte de lo que denominan como marxismo cultural, el cual lleva la lucha de clases en la estructura económica de las sociedades a una lucha entre los sexos que se da en la cultura. El resultado de dicha lucha cultural o ideológica es lo que ellos denominan como ideología de género, que construye discursivamente una guerra entre hombres y mujeres primero, y una guerra entre heterosexuales y homosexuales después, para desembocar al final de todo en la idea de que no existe siquiera el sexo como tal y, todavía más, no existe la identidad como tal. Así, quienes son colocados en un lugar sexual o de “género” por el “discurso heteronormativo”, estarían siendo víctimas de una violencia que está dia-

² Martha Lamas, *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (Ciudad de México: UNAM, 1996), 12.

³ UN WOMEN, *Guidance note. Gender mainstreaming in development programming* (New York, 2014).

gramada para mantener el capitalismo; y a la violencia ha de responderse con una violencia mayor. La ideología, por tanto, les cierra perfecto; ofrece a esta gente conflictuada sexual e identitaria una explicación que promete aliviar su frustración, y que ofrece una salida a tanto malestar interno⁴. El objetivo de la supuesta ideología, según ambos autores, es la destrucción de la estructura “familia natural”⁵, que está compuesta por hombre, mujer e hijos.

Uno de los supuestos que ellos mantienen para defender su punto de vista es que distintas investigaciones provenientes de las ciencias naturales como la biología, la neurobiología y la psiquiatría han demostrado que la diferencia sexual y el código genético juegan un papel fundamental en el desarrollo de la identidad de género de hombres y mujeres, así como en los roles sociales que se les atribuyen tradicionalmente. En su libro presentan varios casos de experimentaciones y afirmaciones científicas. Analizan los casos médicos del Dr. John Money (fundador de la sexología), quien fue el primer investigador que diferenció entre sexo y género entre sus pacientes. La lectura que se hace en el libro resulta negativa dado los fallos experimentales con algunas de las personas a las que realizaba tratamientos de cambio de sexo. En particular, mencionan el caso de Bruce Reimers.⁶ Por un accidente cuando era niño, se le amputó el pene. Bruce fue

educada como niña y se le suministró distintos tratamientos quirúrgicos y hormonales para que se desarrollara un cuerpo de mujer, para que asumiera una identidad femenina contraria a su sexo biológico. De esta manera, Bruce, se convirtió en Brenda. “Así fue que comenzó haciendo hincapié en que “Brenda” asentara su nueva identidad femenina comprendiendo la diferencia existente entre los órganos sexuales de los hombres y las mujeres, recurriendo de esta forma a las diferencias naturales para negar... lo natural.”⁷ El lamentable suceso fue que Brenda jamás aceptó su identidad femenina, lo que le ocasionó varios conflictos, y más adelante en su vida tomó tratamientos hormonales con testosterona y cambió de nombre a David.

Laje y Márquez presentan múltiples trabajos desarrollados en la neurobiología y la neurociencia por distintos investigadores como Steven Pinker, Edward Wilson y Charles Phoenix. Sus investigaciones afirman que el género tiene una base biológica. Las distintas sustancias hormonales, andrógenos y estrógenos, como la testosterona, permiten la diferenciación sexual entre hombres y mujeres, les hacen desarrollar pene o vagina y que asuman patrones de conducta masculina o femenina. Lo que pretenden mostrar ambos autores es que “la naturaleza” es la que da la diferenciación entre los sexos en los diferentes ambientes culturales que se encuentran hombres y mujeres. Siendo las formas culturales triunfantes las que siguen las determinaciones de la naturaleza. Es así, que el hecho de que las

⁴ Agustín Laje y Nicolás Márquez, *El Libro Negro de la Nueva Izquierda. Ideología de género o subversión cultural* (Buenos Aires: Libre-Grupo Unión, 2006), 82.

⁵ *Ibíd.*, 60.

⁶ *Ibíd.*, 85.

⁷ *Ibíd.*

mujeres hayan sido relegadas al aspecto de los cuidados de la maternidad, se encuentra determinado por su sexo biológico:

Pero lo cierto es que la naturaleza explica muy claramente el hecho de que las mujeres hayan sido protegidas por el grupo de los peligros de la guerra y la caza: las condiciones naturales de la reproducción y la maternidad, por un lado, y las características físicas de su cuerpo por el otro, estructuraron la división de tareas elemental de nuestros antepasados más lejanos. Y ello parece haber sido necesario para la conservación y reproducción de la especie.⁸

Habiendo planteado estas posturas, en la siguiente sección se contraargumenta al punto de vista sostenido por Laje y Márquez para sostener el punto de vista de Lamas. Se presentan diversos trabajos pertenecientes a las áreas de la filosofía de la ciencia, la filosofía de la biología y la psiquiatría para refutar la idea que los procesos fisicoquímicos de la diferenciación sexual determinan las conductas de hombres y mujeres. Se prueba que Laje y Márquez caen en un reduccionismo de las explicaciones biológicas, y desconocen la manera en cómo trabajan las ciencias biológicas y las limitaciones epistémicas para explicar cuestiones de la sexualidad humana. Se sigue con dos breves consideraciones morales y políticas. Se muestra que una postura biologicista no sirve para plantearse deberes morales y también que las teorías feministas ponen en duda los roles de

⁸ *Ibid.*, 57.

género, ya que colocan a las mujeres en una situación de injusticia. Al final se presentan las conclusiones.

Desarrollo

Ernst Nagel, en *La Estructura de la Ciencia* (1961), describe la manera en que opera la biología, presentando sus nociones y estructuras correspondientes en el estudio de los organismos. Su obra sirve para la clarificación epistemológica de la biología, lo que permite echar abajo ideas erróneas sobre la manera en que trabaja:

La biología estudia la anatomía y la fisiología de los seres vivos, e investiga las formas y condiciones de su reproducción, desarrollo y descendencia. Clasifica los organismos vivos en tipos o especies, e indaga su distribución geográfica, sus líneas de descendencia y los modos y condiciones de sus cambios evolutivos. La biología también analiza los organismos como estructuras de partes interrelacionadas y trata de discernir en qué contribuye cada parte del mantenimiento como un todo.⁹

Los estudios biológicos se encargan de la clasificación de organismos mediante análisis de cada una de sus partes anatómicas y fisiológicas. Investiga su estructura orgánica y su vida dentro un medio ambiente específico. La manera en que realiza la clasificación es mediante la observación y experimentación de una evidencia importante de organismos. Los organismos vivos

⁹ Ernst Nagel, *La Estructura de la Ciencia*, trad. Néstor Míguez (Barcelona: Paidós, 2006), 522.

presentan sucesos en sus estructuras. Por ejemplo, la circulación sanguínea, el funcionamiento de cada uno de sus órganos, como el corazón, que tiene la función de bombear la sangre a través de todo el sistema circulatorio. En esta parte, señala Nagel, varias veces se dan interpretaciones teleológicas creyendo que cada órgano o sistema de un organismo va dirigido hacia un fin.¹⁰ El problema, es que tal tipo de explicación teleológica, que desciende de una explicación aristotélica, supone una gran carga metafísica y moral, es decir, concibe que los órganos o procesos fisicoquímicos de un organismo tienen un propósito y deben cumplirlo:

(...) las explicaciones teleológicas a veces se hacen sospechosas en la ciencia moderna porque se supone que invocan propósitos y objetivos como factores causales de procesos naturales. Los propósitos y fines deliberados desempeñan, sin duda, un papel importante en las actividades humanas, pero no hay base alguna para afirmarlos en el estudio de los fenómenos fisicoquímicos y de la mayoría de los fenómenos biológicos.¹¹

La biología, hoy día, no atribuye fines o propósitos a los procesos biológicos, sino funciones. Un corazón tiene la función de llevar a cabo el proceso circulatorio, mas no tiene el propósito o fin de hacerlo. Uno de los errores que mantienen Laje y Márquez, es que cuando afirman que la naturaleza es quien establece los fines de los proce-

sos hormonales que hacen la diferenciación sexual, y a su vez la diferenciación entre las actividades y conductas de cada sexo, asumen una explicación de fines y propósitos de los procesos biológicos. Contrario a esto, los procesos hormonales de diferenciación sexual desempeñan funciones que provocan efectos que pueden realizarse o no y que pueden ser explicados por medio de otros mecanismos o procesos ligados a los procesos hormonales.

Por otra parte, el estudio de los organismos vivos se hace de manera organicista, considerando al organismo completo y unificado por múltiples jerarquías en sus procesos biológicos.¹² Un organismo presenta una estructura jerárquica de células, tejidos, órganos y sistemas hasta sus rasgos conductuales. Cada una de estas partes contiene procesos fisicoquímicos precisos en los que niveles más bajos de la organización jerárquica no pueden explicar los niveles más altos. Ernst Nagel, presenta el ejemplo de ¿por qué un gato caza a tal ratón?¹³ Aunque es necesario que su corazón esté bombeando sangre, eso no explica la conducta de que haya cazado al ratón. De la misma manera, que se dé la diferenciación sexual en los procesos hormonales correspondientes entre hombres y mujeres, no explica que asuman cierto tipo de conductas femeninas o masculinas. Es por ello

¹⁰ *Ibid.*, 525.

¹¹ *Ibid.*, 526.

¹² Doctrinas distintas al organicismo son el *vitalismo* y el *mecanicismo*. El vitalismo sostenía que el estudio de la biología debía hacerse considerando las funciones biológicas producidas por fuerza vitales de los organismos. Véase Ernst Nagel, *La Estructura de la ciencia*, 560.

¹³ Ernst Nagel, *La Estructura de la Ciencia*, 568.

que Laje y Márquez caen en un reduccionismo al defender la división de actividades de hombres y mujeres considerando a los procesos hormonales como explicación suficiente de los rasgos de conducta.

Por consiguiente, los biólogos organicistas tienen razón al insistir en el principio general de que «una entidad que tiene el tipo jerárquico de organización que encontramos en el organismo debe ser investigada en todos los niveles, y la investigación de un solo nivel no puede remplazar a la necesidad de investigar niveles superiores de la jerarquía».14

Gran parte de las críticas que se hace a la biología por parte de varias teorías feministas es el supuesto esencialismo que ésta postula. El problema es que se cree que los estudios biológicos afirman una “naturaleza humana” transhistórica que está presente en todas las culturas. En *La filosofía de la biología y los estudios de género. Una simbiosis demorada* (2014), escrito por Fabrizio Guerrero, biólogo y filósofo de la biología, sostiene que esta lectura de la biología es errónea. Si se mantiene la teoría de la evolución de las especies, que describe cómo se van alterando y modificando según su medio ambiente y su adaptación, entonces no hay lugar para clasificaciones fijas en la biología.¹⁵

¹⁴ *Ibid.*, 574.

¹⁵ Fabrizio Guerrero, “La filosofía de la biología y los estudios de género. Una simbiosis demorada” *Crítica: revista hispanoamericana de filosofía* 46: 137 (2014): 116.

La construcción de categorías como las de orientación sexual y género, que suponen que hay propiedades y conductas universales entre los seres humanos de distintas culturas, constituyen una taxonomía que no puede ser postulada como universal y que además no propone una ontología de lo que hay en el mundo, sino que metodológicamente describe los fenómenos del mundo con varias limitaciones:

(...) no recupera la forma en que personas ajenas a dicha taxonomía viven el género y la sexualidad. Esto es, pasa por alto que nuestra forma de catalogar no es universal y, en este sentido, obvia las dimensiones fenomenológicas que acompañan al género y a la sexualidad porque estos se corresponderían más con existenciales que con propiedades (...)16

Por otro lado, la construcción de categorías de las conductas sexuales del ser humano obvia que presentan significados eróticos, históricos y culturales que rebasan las funciones biológicas de los órganos sexuales. El error de Laje y Márquez es que afirman que la naturaleza hace las categorías metodológicas de la biología y dictamina la ontología que hay en el mundo, además que pasan por el alto las dificultades en la construcción del aparato categorial que explica las conductas humanas. Ellos caen, como menciona Guerrero, en la falacia ontogenética y la falacia filogenética:

¹⁶ *Ibid.*, 117-118.

Suponer que la heterosexualidad se explica porque -suponemos- es explicable en términos seleccionistas en un claro ejemplo de falacia filogenética; lo cierto es que seguimos en conocer la trayectoria ontogenética que la genera. De igual manera, suponer que los modelos y narrativas en torno a la selección natural nos permiten afirmar con certeza que los papeles de género vienen precableados, o son innatos o heredables, es otro ejemplo de falacia filogenética, la cual se guarda un silencio estratégicamente conveniente para ocultar nuestra ignorancia sobre los mecanismos específicos que, creemos, deberían producir esas conductas.¹⁷

No existe un consenso entre los biólogos sobre dichos mecanismos. Suponer que la selección natural explica los roles de conducta que atribuyen a los géneros masculino y femenino, es ignorar o excluir investigaciones que puedan dar cuenta de distintos mecanismos en los que se desarrollan esos roles.

Otra crítica que puede plantearse es la cuestión del androcentrismo en el desarrollo de la ciencia y sus métodos epistémicos. La ciencia, como muchas actividades humanas, está sumergida en un contexto social con distintas creencias culturales y presente dentro de un sistema político y económico. Creer que la racionalidad científica no se encuentra influenciada por dichos factores de su contexto representa una creencia ingenua que ha sido rebatida por la filosofía y la sociología de la ciencia. Kathleen Okruhlik, en *Gender*

and the biological sciences (1998), plantea cómo el contexto social ha influenciado androcéntricamente a las investigaciones biológicas sobre la sexualidad y el género.

Okruhlik presenta algunos casos de elección, interpretación y justificación de hipótesis o modelos, para la explicación de fenómenos biológicos, en que los criterios fueron influenciados por creencias androcéntricas.¹⁸ Uno de los ejemplos es el proceso de reproducción que se da entre el óvulo y el espermatozoide. Por mucho tiempo se creía que el óvulo jugaba un rol pasivo, mientras esperaba que un espermatozoide lo fecundara. Similar al rol social atribuido a la mujer como pasiva, esperando a que un hombre busque relacionarse con ella. Mientras que el espermatozoide juega un rol activo en competencia con otros espermatozoides dentro del útero hasta llegar al óvulo. Similar al rol social atribuido al hombre como individuo que debe ser activo en el mundo y encontrar a una mujer para relacionarse con ella. En este caso, la explicación de la reproducción biológica iba acorde con los roles de género atribuidos a hombres y mujeres. A través de distintas investigaciones se planteaba la hipótesis de que el óvulo y el espermatozoide no interactuaban de esta forma:

En cambio, el óvulo dirige el crecimiento de pequeñas proyecciones en forma de dedo de la superficie celu-

¹⁷ *Ibid.*, 122.

¹⁸ Kathleen Okruhlik, "Gender and the biological sciences" en *Philosophy of science. The central issues*, eds. Martin Cud y J.A. Cover (New York, W W. Norton Sc Company, 1998), 201.

lar para apretar el esperma y atraerlo lentamente. Este montículo de microvellos que se extiende hasta el esperma fue descubierto en 1895 cuando se publicaron las primeras fotografías de la fecundación del erizo de mar; pero fue ignorado hasta hace poco. Lo que importa para nuestros propósitos aquí no es si la nueva teoría es enteramente correcta (todavía es controvertida), sino que su propia existencia como rival de los puntos de vista más establecidos arroja en relieve las sospechas cuestionables del modelo anterior. Nos muestra cómo las suposiciones teóricas preexistentes informan qué preguntas hacemos, qué hipótesis investigamos y qué datos decidimos ignorar como evidencialmente insignificantes.¹⁹

Otro ejemplo interesante que muestra Okruhlik es el caso de la teoría de la evolución de Darwin. Varias teorías feministas cuestionan como dicha teoría fue interpretada de manera en la que el hombre fue el encargado de la sobrevivencia de la especie, quien se dedicaba a la caza, a intervenir en el ambiente natural y a la protección de su familia, dejando a la mujer relegada a roles secundarios. Esta parte de la teoría de Darwin ha influido en disciplinas como la antropología, haciendo que las investigaciones sobre la cultura tuvieran enfoques androcéntricos. Afirmando que el desarrollo de las sociedades se debe a la actividad del rol masculino. Éste es el punto de vista defendido por Laje y Márquez. El problema de tal tesis es que distintas investigaciones arqueológicas y antropológicas han

¹⁹ *Ibid.*, 194.

sugerido que el 80% de la dieta de las antiguas sociedades humanas se basaba en frutas, verduras y legumbres que se recolectaban y que sólo el 20% de la dieta era carne. Las mujeres eran las encargadas de la recolección de alimentos, lo que se les permitió desarrollar múltiples herramientas para poder realizar tales actividades. De nuevo, lo que importa aquí no es que la hipótesis ginecéntrica sea verdadera, sino más bien que haga evidente la medida en que la interpretación estándar de la evidencia antropológica ha sido coloreada por un sesgo androcéntrico. Los casos examinados hasta ahora son casos en los que la atención a la carga teórica de la observación o la subdeterminación de la teoría por los datos arrojan cierta luz sobre la forma en que los compromisos teóricos preexistentes sobre sexo y género pueden influir en las decisiones sobre qué preguntas se plantean, cuáles datos deben ser tenidos en cuenta y cuáles se pueden ignorar con seguridad, así como qué interpretación entre aquellos que son empíricamente adecuados se adopta realmente²⁰.

La filosofía y sociología de la ciencia muestran cómo la actividad científica es atravesada en sus procesos epistémicos por el contexto social y el cultural donde se practica. Laje y Márquez presentan ejemplos de publicaciones científicas sin tomar en cuenta su contexto social. En varias investigaciones biológicas, como se ha mostrado, varias veces no se describe cómo la naturaleza determina ciertos roles de género, sino se muestra cómo esos roles influyen sobre los estudios científicos de la “na-

²⁰ *Ibid.*, 195.

turalidad humana”. La justificación de hipótesis no se hace por verificación en el mundo de la naturaleza, sino que se comparan con otras hipótesis rivales que pretenden describir el mismo fenómeno²¹.

Continuando con la crítica al punto de vista de Laje y Márquez, hoy día la evidencia científica en los estudios genéticos no sostiene que rasgos como la orientación sexual o la identidad de género sean innatos. En el reporte especial de la revista *The New Atlantis. A Journal of Technology and Society* titulado “Sexuality and Gender Findings from the Biological, Psychological and Social Sciences”, escrito por los psiquiatras Lawrence S. Mayer y Paul R. McHugh, se sostiene que la orientación sexual y la identidad género no son definidos totalmente por la estructura genética de las personas y que los estudios biológicos no pueden echar luz, por sí solos, de cómo las personas viven su sexualidad y asumen su identidad de género. Su trabajo es relevante ya que es un estudio sobre una considerable cantidad de investigaciones que se han hecho sobre temas de sexualidad y género ligados a la salud pública. En el presente artículo sólo se presenta lo concerniente a la identidad de género.

La identidad de género está relacionada con el sexo biológico y el género de las personas. Mientras que el sexo biológico puede ser definido por su condición de macho o hembra, es decir: por su anatomía física sexual, sus cromosomas (XX o XY) y sus hormonas; el género lo es por la construcción social de los roles de conducta, activida-

²¹ *Ibíd.*, 201.

des y atributos que en las sociedades consideran apropiados para hombres y mujeres²². Así, la identidad de género es “el sentido subjetivo interno de ser un hombre o una mujer (o alguna otra categoría de género)”²³. Es que una persona, dados los rasgos biológicos de su cuerpo (macho o hembra), se identifique personalmente con el género que se le atribuye socialmente (hombre o mujer). La identidad de género es muy compleja pues puede variar según cada persona y según cada cultura.

Dado que el género varía según cada sociedad y además tiene una función legal, pueden llegar a discrepar el género y el sexo biológico de una persona. Presentando casos en los que una persona sea biológicamente madre, pero social y legalmente padre. Por ejemplo, Mayer & Mchug describen el caso de Thomas Beatie. Thomas nació como mujer, pero a través de distintas interferencias quirúrgicas y legales se hizo hombre y decidió ser padre. Biológicamente sigue teniendo aparatos sexuales de mujer y biológicamente es su madre, pero, por decisión de él, fue reconocido como su padre por el Estado de Arizona en Estados Unidos de América. Su sexo biológico discrepa con su identidad de género²⁴. Mayer & Mchug presentan más estudios sobre la explicación causal de por qué existen varias personas cuya identidad de género es contraria a su sexo biológico. En

²² Lawrence S. Mayer y Paul R. McHugh, “Sexuality and Gender Findings from the Biological, Psychological, and Social Sciences” *The New Atlantis. A Journal of Technology and Society*: 50 Special Report (2016): 87.

²³ *Ibíd.*, 86.

²⁴ *Ibíd.*, 90.

la mayoría de ellos se intentaba estudiar las diferencias cerebrales y hormonales que había entre hombres y mujeres transgéneros, y hombres y mujeres que identificaban su identidad de género con su sexo biológico:

En resumen, los estudios presentados anteriormente muestran evidencia no concluyente y hallazgos mixtos con respecto al cerebro de adultos transgéneros. Los patrones de activación cerebral en estos estudios no ofrecen evidencia suficiente para extraer conclusiones sólidas sobre posibles asociaciones entre la activación cerebral y la identidad sexual o la excitación.²⁵

También señalan las limitaciones epistémicas en este tipo de estudios. La consideración de los factores que pueden ser relevantes o no, la consideración sobre qué resultados podrían ser relevantes o no y la relevancia o no de la muestra que es estudiada, son problemas metodológicos importantes de las ciencias biológicas que les impide dar veredictos sobre si la identidad de género es innata. Por ello, desde su posición como científicos, sólo pueden brindar algunas recomendaciones, como lo son evitar operaciones quirúrgicas u hormonales en niños que no se identifican con su propio sexo²⁶, ampliar las investigaciones de los problemas de salud que afectan a la comunidad LGBTI para ayudarlos, y no afirmar, como lo hacen Laje y Márquez, que los estudios biológicos respaldan alguna posición política respecto a un

²⁵ *Ibíd.*, 102.

²⁶ *Ibíd.*, 106.

tema en el que todavía mucho se desconoce.²⁷

Sobre la identidad de género, Martha Lamas, en su artículo *La antropología feminista y el concepto género*, lanza los cuestionamientos sobre las distintas articulaciones del sexo biológico y la identidad de género que asumen las personas: ¿hay machos que son femeninos o hembras que son masculinas? Planteando que el sexo biológico es constante en los seres humanos pero el género asume diferentes formas:

El sexo biológico, salvo raras excepciones, es claro y constante; si de él dependieran las características de género, las mujeres siempre tendrían las características consideradas femeninas y los varones masculinas, además de que éstas serían universales.²⁸

Además, muestra cómo los estudios sociológicos y médicos dan cuenta de que, aunque hay diferencias claras en la fisiología de hombres y mujeres, no se puede reducir la explicación de su conducta por el sexo biológico:

Justamente una feminista, la socióloga francesa Evelyne Sullerot, se propuso, junto con Jacques Monod (premio Nobel de medicina), estudiar el “hecho femenino” desde una perspectiva que incluyera lo biológico, lo psicológico y lo social (...) Las conclusiones a que llegaron echan abajo la argumentación biologicista, pues si bien reconocen que, según las investigaciones más re-

²⁷ *Ibíd.*, 114.

²⁸ Martha Lamas, *EL GÉNERO. La construcción cultural de la diferencia sexual*, 111.

cientes, es perfectamente plausible que existan diferencias sexuales de comportamiento asociadas con un programa genético de diferenciación sexual, estas diferencias son mínimas y no implican superioridad de un sexo sobre otro. Se debe aceptar el origen biológico de algunas diferencias entre hombres y mujeres, sin perder de vista que la predisposición biológica no es suficiente por sí misma para provocar un comportamiento. No hay comportamiento o características de personalidad exclusivas de un sexo. Ambos comparten rasgos y conductas humanas.²⁹

Consideraciones morales y políticas

Breves consideraciones morales y políticas se pueden hacer a la posición de Laje y Márquez sobre si es viable que las normas morales se establezcan por fundamentos biologicistas, y si las teorías feministas realmente son ineficaces a la hora de hacer análisis y presentar soluciones a las problemáticas de las mujeres.

Christine Korsgaard, en su obra, *Las fuentes de la normatividad* (2000) muestra que una teoría biologicista de la moralidad podría servir para explicar las conductas humanas, mas no justificarlas o establecer exigencias morales. Ella pone el ejemplo de una persona que sostuviera una teoría biologicista de la moralidad. Para esa persona la acción correcta sería aquella que promueve la conservación de la especie y los instintos morales le harían actuar de

tal manera³⁰. Una postura biologicista podría servirle para describir distintas acciones de los seres humanos, pero ¿consideraría esas acciones correctas? ¿Esa misma postura le serviría para plantearse sus deberes morales? En pro de la preservación de la especie se cometieron actos horribles, como los campos de concentración en la segunda guerra mundial. Una teoría que busque preservar la especie humana podría considerar correctas las acciones de los nazis y no tendría restricciones a acciones que consideramos racionalmente reprobables o que sobrepasen otros valores morales como la autonomía y la felicidad:

El ejemplo de la teoría evolucionista muestra que una teoría podría ser adecuada para los propósitos de la explicación, y, sin embargo, no da respuesta a la pregunta normativa; y hay una razón importante para ello. La pregunta de cómo explicar el comportamiento moral es una pregunta teórica en tercera persona, una pregunta que inquiriere por qué cierta especie de animales inteligentes se comporta de cierta manera, mientras que la pregunta normativa es una pregunta en primera persona que surge para el agente moral que efectivamente debe hacer lo que la moralidad dicta.³¹

Las teorías feministas se han elaborado desde distintas tradiciones políticas y a veces divergen entre sí. Varias teóricas feministas, lejos de apoyar la

²⁹ *Ibíd.*, 107.

³⁰ Christine Korsgaard, *Las fuentes de la normatividad*, trads. Laura Lecuona y Laura E. Manríquez (Ciudad de México: UNAM, 2000), 27.

³¹ *Ibíd.*, 29.

pederastia o el asesinato de los hombres, (como las que mencionan Laje y Márquez en su obra), buscan evidenciar cómo los roles de género atribuidos a las mujeres las colocan en una situación de injusticia y limitan sus capacidades y desarrollo personal. Esto muestra que Laje y Márquez caen en la falacia de generalización al afirmar que todo el feminismo contemporáneo desciende de teorías marxistas que proponen una lucha entre los sexos.

Teóricas feministas como Martha Nussbaum y Susan Moller Okin, quienes pertenecen a una tradición liberal, en sus obras *Women and Human development* (2000) y *Justice, Gender and the Family* (1989), analizan cómo los cuidados relacionados a la maternidad, ubican a las mujeres en una situación de injusticia frente a los hombres. Los cuidados maternos asociados a las mujeres, designados por los roles de género, que son las “tareas de maternidad” como la crianza de los hijos y las tareas del hogar, ocupan gran parte de su esfuerzo y tiempo, limitando sus capacidades humanas, su desarrollo en la esfera pública y sus aspiraciones de vida. La crítica que hacen a los roles de género se elabora en este sentido. Ambas abogan por mecanismos de justicia que permitan que la tarea de la crianza de los hijos sea una labor equitativa, entre madre y padre, eliminando así los roles de género tradicionales³². Las

³² En América Latina, según un estudio realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), las mujeres trabajan más que los hombres y ganan menos. Tal situación es debida, en parte, a que las mujeres dedican gran parte de su tiempo al trabajo (no remunerado) del hogar. Cf. DPA, 2017, “Cepal:

propuestas de Nussbaum y Okin están alejadas de planteamientos feministas de inspiración marxista y psicoanalítica. Su marco teórico se encuentra más próximo al liberalismo y al enfoque de las capacidades. Es más, Nussbaum (1999) presenta duras críticas a las propuestas psicoanalíticas-feministas contemporáneas, como la de Judith Butler, por su falta de coherencia, claridad argumentativa, y su ausencia de propuestas normativas. Lo que muestra que el feminismo contemporáneo es rico en su variedad de planteamientos y debates internos. Laje y Márquez hacen del feminismo un hombre de paja, comentan una falsa generalización y reflejan su ignorancia respecto a las teorías feministas.

Conclusiones

En conclusión, Laje y Márquez ignoran la metodología y los aspectos epistemológicos de las ciencias biológicas. Tal como se ha demostrado, las investigaciones biológicas no consideran como explicación suficiente de las conductas de hombres y mujeres los procesos químicos de la división sexual. Mienten o reflejan su ignorancia al suponer que los procesos hormonales y la estructura fisiológica del cuerpo determinan los roles de género y la identidad de género.

Las investigaciones biológicas abarcan el estudio de los procesos quími-

Tiempo de trabajo de mujeres es superior al de hombres” en *El Economista*, 30 de mayo. URL: <http://www.economista.net/2017/05/30/cepal-tiempo-de-trabajo-de-mujeres-es-superior-al-de-hombres>

cos, sus funciones en los organismos, los sistemas en los que se integran y el medio ambiente en el que estos interactúan. Laje y Márquez ignoran los contextos sociales en los que se han desarrollado muchas de las investigaciones científicas. La ciencia es una actividad humana atravesada por elementos culturales y políticos. Además, como se ha señalado en varias ocasiones a lo largo del artículo, las investigaciones biológicas y antropológicas sobre la sexualidad humana siguen desarrollándose sin presentar conclusiones definitivas. Es por los argumentos anteriores que el punto de vista de Lamas es el correcto: no existe una naturaleza de ser hombre y ser mujer.

Por último, es necesario distinguir entre la explicación de hechos y la for-

mulación de normas morales y políticas. Laje y Márquez cometen la falacia naturalista al recomendar que las normas políticas y morales deben elaborarse a partir de hechos biológicos. Además de que su explicación de hechos es errónea y falaz, las normas morales y políticas se formulan por medio de principios y valores. Si bien son necesarias las investigaciones científicas en áreas como la salud pública, los valores de la igualdad, autonomía y justicia anteceden en el planteamiento de normas morales y políticas. Por otra parte, la implementación de acciones políticas basadas en explicaciones biologicistas han provocado los mayores genocidios en la historia reciente. Por lo que es importante distinguir entre hechos y normas.

Bibliografía

- DPA, 2017, “Cepal: Tiempo de trabajo de mujeres es superior al de hombres” en *El Economista*, 30 de mayo. URL: <http://www.economista.net/2017/05/30/cepal-tiempo-de-trabajo-de-mujeres-es-superior-al-de-hombres>
- Guerrero, Fabrizio. “La filosofía de la biología y los estudios de género. Una simbiosis demorada”. *Crítica: Revista Hispanoamericana de Filosofía* 46: 137 (2014): 113-128.
- Korsgaard, Christine. *Las fuentes de la normatividad*. Traducido por Laura Lecuona y Laura E. Manríquez. Ciudad de México: UNAM, 2000.
- Laje, Agustín y Nicolás Márquez. *El Libro Negro de la Nueva Izquierda. Ideología de género o subversión cultural*. Buenos Aires: Libre-Grupo Unión, 2016.
- Lamas, Martha. *EL GÉNERO. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Ciudad de México: UNAM, 1996.
- Mayer, Lawrence S. y McHuhg Paul R. “Sexuality and Gender Findings from the Biological, Psychological, and Social Sciences”. *The New Atlantis. A journal of thecnology and society*: 50 Special Report (2016): 13-59.
- Moller Okin, Susan. *Justice, Gender, and the Family*. New York: Basic Books Inc, 1989.

- Nagel, Ernst. *La estructura de la ciencia*. Traducción de Néstor Míguez. Barcelona: Paidós, 2006.
- Nussbaum, Martha. "The Professor of Parody: The Hip Defeatism of Judith Butler". *The New Republic* 22: (1999): 37-45.
- Nussbaum, Martha. *Women and Human development. The Capabilities Approach*. New York: Cambridge University Press, 2000.
- Okruhlik, Kathleen. "Gender and the Biological Sciences". En *Philosophy of science. The central issues*, editado por Martin Cud y J.A. Cover. New York: W W. Norton Sc Company, 1998, 192-208.
- Roughgarden, Joane. *Evolution's Rainbow. Diversity, Gender, and Sexuality in Nature and People*. Berkeley: University of California Press, 2004.
- UN Women. *Guidance note. Gender mainstreaming in development programming*, New York: 2014.

Comité Asesor y Científico

**Dra. María Eugenia Alvarado
Rodríguez**

Doctora en Pedagogía de la
Universidad Nacional Autónoma de
México

**Dra. María Eugenia Guillermina
Baena Paz**

Doctora en Estudios
Latinoamericanos de la Universidad
Nacional Autónoma de México

**Dr. Carlos Eduardo Barraza
González**

Doctorado en Ciencias Políticas y
Sociales de la Universidad Nacional
Autónoma de México

**Dra. María Concepción Barrón
Tirado**

Doctorado en Pedagogía de la
Universidad Nacional Autónoma
de México

Mg. Daniel Bedoya Betancur

Magíster en Historia de la
Universidad Nacional de Colombia

**Dr. Víctor Francisco Cabello
Bonilla**

Doctor en Sociología de la
Universidad Nacional Autónoma de
México

Dra. M^a Cruz Cardete del Olmo

Doctora en Historia de la
Universidad Complutense de
Madrid

Dra. Noemí Cruz Cortes

Doctora en Estudios
Mesoamericanos de la Universidad
Nacional Autónoma de México

**Dr. Christian Julián Fajardo
Carrillo**

Doctor en Filosofía de la
Universidad de los Andes

Dr. Juan Diego González Rúa

Doctor en Filosofía de la
Universidad de Buenos Aires

Mg. Jorge Echavarría

Magíster en Estética de la
Universidad Nacional de Colombia

Dra. Ana Mayorgas Rodríguez

Doctora en Historia Antigua de la
Universidad Complutense de
Madrid

Dra. Beatriz Moncó Rebollo

Doctora en Sociología-Antropología
Social de la Universidad
Complutense de Madrid

Dra. Ana María Rodríguez Sierra

Doctora en Humanidades de la
Universidad Eafit

Dra (c). Yohana Josefa Rodríguez

Doctora (c) en Ciencias y Humanas
y Sociales de la Universidad
Nacional de Colombia

Dra (c). Giovana Suárez Ortiz

Doctora (c) en Filología de la
Universidad de Leipzig

Dr. Álvaro Andrés Villegas

Doctor en Historia de la
Universidad Nacional de Colombia