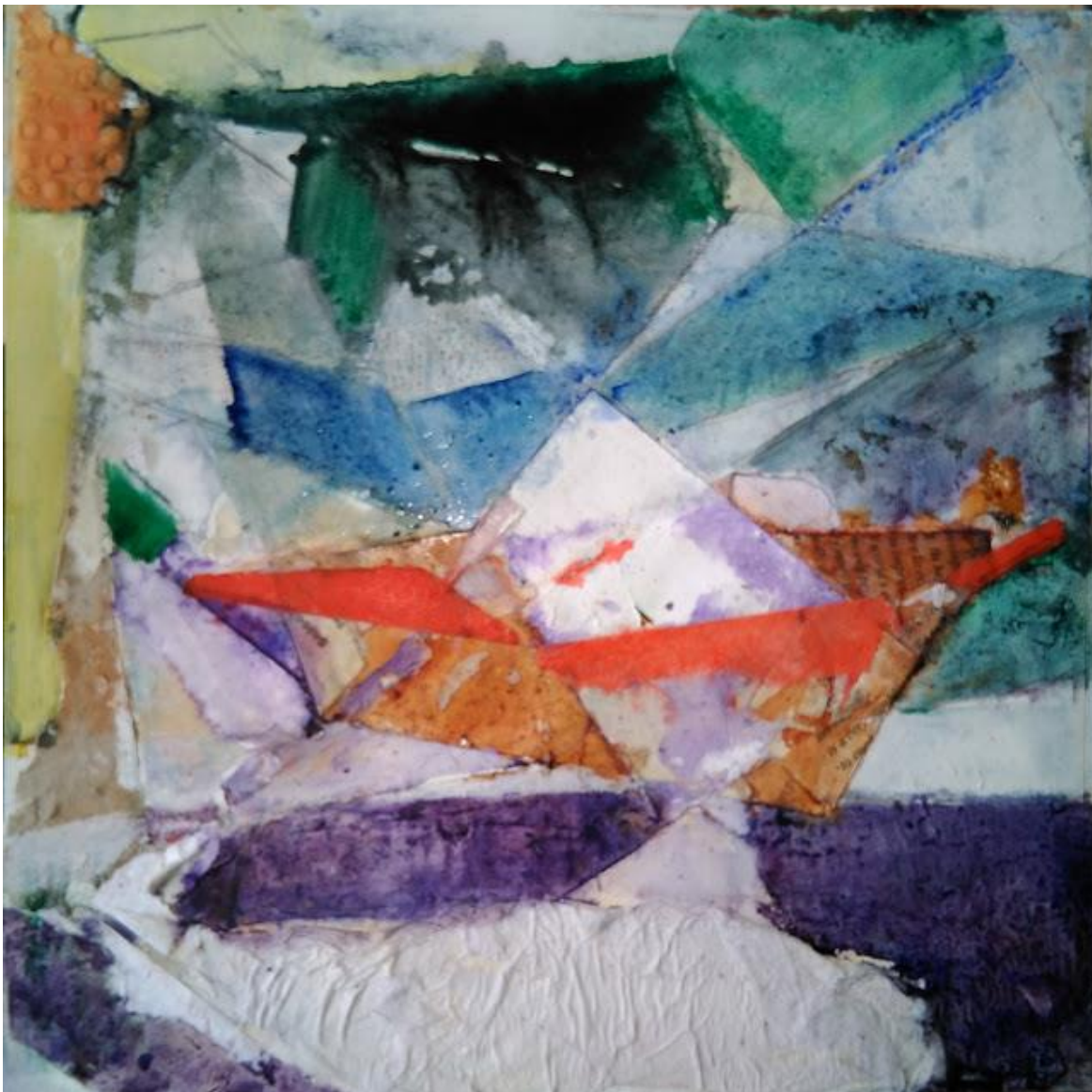


# REVISTA STVLTIFERA

---

## DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

VOLUMEN 2, NÚMERO 1, PRIMER SEMESTRE DEL 2019  
ISSN 0719-983X



UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE  
SEDE PUERTO MONTT





# REVISTA STVLTIFERA

DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

VOLUMEN 2, NÚMERO 1, PRIMER SEMESTRE DEL 2019

ISSN 0719-983X



INDIZADA EN



UNIVERSIDAD AUTRAL DE CHILE

PUERTO MONTT, CHILE

LOS PINOS S/N, BALNEARIO PELLUCO, PUERTO MONTT

<http://revistas.uach.cl/index.php/revstul>



## **Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt**



### **Director**

Dr. Jesús Lara Coronado (Universidad Austral de Chile)

### **Consejo editorial**

Dr. Alejandro Ochoa Arias (Universidad Austral de Chile)

Dr. Juan Antonio González de Requena Farré (Universidad Austral de Chile)

Dr. Pedro Aldunate Flores (Universidad Austral de Chile)

### **Comité Editorial**

Dr. Vicente Serrano (Universidad Austral de Chile, Chile)

Dra. Remedios Zafra Alcaraz (Universidad de Sevilla, España)

Dr. Yanko González (Universidad Austral de Chile, Chile)

Dr. Juan Luis Conde (Universidad Complutense de Madrid, España)

Dr. Rodolfo Aguirre Salvador (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Dr. Breno Onetto (Universidad Austral de Chile, Chile)

Dra. Ángeles Jiménez Perona (Universidad Complutense de Madrid, España)

Dra. Bárbara Jerez (Universidad Nacional de Salta, Argentina)

Dr. Jorge Polanco (Universidad Austral de Chile, Chile)

Dr. Víctor Molina (Universidad de Chile, Chile)

Dr. Roberto Morales (Universidad Austral de Chile, Chile)

Dra. María Alejandra Vitale (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Dra. Gemma Vicente Arregui (Universidad de Sevilla, España)

Dra. Elvira Burgos Díaz (Universidad de Zaragoza, España)

Dr. Marcelo Sánchez Delgado (Universidad de Chile, Chile)

Dr. Cristian Aránguiz Salazar (Universidad de Chile, Chile)

Dr. Alejandro de Oto (CONICET-Universidad Nacional de San Juan, Argentina)

### **Editor**

Dr. Juan Antonio González de Requena Farré (Universidad Austral de Chile)

### **Editor asociado**

Dr. Alejandro Ochoa Arias (Universidad Austral de Chile)

### **Ilustrador**

Mg. Jorge Parada Morollón (Universidad Austral de Chile)



# Índice

|  |            |
|--|------------|
| <b>Editorial</b>   | <b>9</b>   |
| <b>Artículos de Humanidades y Ciencias Sociales</b>  |            |
| <b>Acceso abierto: hacia la gestión asociativa de bienes cognitivos.</b><br>Santiago José Roca Petitjean   | <b>15</b>  |
| <b>Cobertura de servicios digitales, posconflicto y creatividad en Colombia: un análisis crítico.</b><br>José Rodrigo Córdoba-Pachón   | <b>30</b>  |
| <b>Análisis de datos textuales. Una primera aproximación.</b><br>Joan Calventus Salvador   | <b>50</b>  |
| <b>El poema <i>Altazor</i> como deconstrucción del lenguaje.</b><br>María Juliana Zamora Varela  | <b>63</b>  |
| <b>Las similitudes entre el teatro jesuita y franciscano como método de integración de culturas.</b><br>Jesús Lara Coronado  | <b>90</b>  |
| <b>La enseñanza de la Historia de Venezuela en el marco del proyecto de educación de la sistemología interpretativa.</b><br>Miriam Esther Villarreal Andrade   | <b>112</b> |
| <b>Reseñas</b>   |            |
| <b>Reseña de Chomsky, N., Mouffe, Ch., Ramonet, I., ... Butler, J. (2017). <i>Neofascismo. De Trump a la extrema derecha europea</i>. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital Intelectual.</b><br><i>Natalia Picaroni Sobrado</i> | <b>135</b> |
| <b>Presentación de <i>Revista Stultifera</i> y normas de publicación</b>   | <b>143</b> |





## Editorial

La moda consiste en componer estas “naves” cuya tripulación de héroes imaginarios, de modelos éticos o de tipos sociales se embarca para un gran viaje simbólico, que les proporciona, si no la fortuna, al menos la forma de su destino o de su verdad.

[...] Es posible que las naves de locos que enardecieron tanto la imaginación del primer Renacimiento, hayan sido navíos de peregrinación, navíos altamente simbólicos, que conducían locos en busca de razón; unos descendían los ríos de Renania, en dirección de Bélgica y de Gheel; otros remontaban el Rin hacia el Jura y Besançon.

[...] ¿Por qué de pronto esta silueta de la Nave de los Locos, con su tripulación de insensatos, invade los países más conocidos? ¿Por qué, de la antigua unión del agua y la locura, nace un día, un día preciso, este barco?

Foucault, *Historia de la locura en la época clásica*



Figura 1. La nave de los locos, en la ilustración del libro de Sebastian Brandt (1494). Fuente: <http://lapiedradesisifo.com/wp-content/uploads/2014/04/stultifera-navis-courtesy-of-special-collections-university-of-houston-libraries.jpg>

La tarea de promover espacios para el cultivo de la reflexión crítica es la más noble de las encomiendas de las que se hace cargo la Revista Stultifera. Al establecerlo de este modo, se hace necesario enunciar lo que implica el proyecto de la revista más allá de la declaración manifiesta que se hace según el rigor que impone una publicación académica.

La idea de proyecto sugiere dos dimensiones. La primera referida al propósito explícito. La segunda, a lo que proyecta e impacta en quienes lo reciben. Lo deseable sería la más estrecha vecindad entre ambas dimensiones, pero aún es temprano para establecer distancias entre lo esperado y lo alcanzado. La revista está apenas surcando, en esta oportunidad, su tercera travesía en las aguas turbulentas que supone la actividad editorial en el mundo académico. La academia impone ciertas normas de rigor necesarias, pero, al mismo tiempo, sucumbe a las lógicas del centro del poder ya no solo en torno a las respuestas que son consideradas como relevantes, sino incluso de lo que es lícito preguntarse. La creciente especialización deja de lado la diversidad de la complejidad para atender, esencialmente, las respuestas construidas, más con rigor disciplinario que pertinencia en torno a una realidad, esencialmente construida por las diferentes cosmovisiones que aún sobreviven en la aparente monotonía de la cultura dominante. Stultifera subvierte a la academia para encontrar la razón de ser de la academia y no en el simple ejercicio de las formas.

El proyecto editorial Stultifera reúne la tarea de difundir y abrir un espacio para el debate de ideas sobre humanidades y ciencias sociales, por una parte, y, por la otra, cultiva la dimensión crítica de cualquier esfuerzo por comprender la realidad, así como la ambición de una construcción de universidad que concibe el diálogo entre disciplinas como un sano ejercicio de recreación intelectual al desafiar las formas canónicas de la difusión científica. Esta arriesgada apuesta ha logrado ganar espacios de reconocimiento institucional que celebramos, tanto por el esfuerzo colectivo como por la institución. Aunque no se han salvado todos los obstáculos, paulatinamente se va consolidando un espacio de debate plural interdisciplinario en la región austral.

La marca de nacimiento de este número es precisamente la pluralidad temática de quienes asumieron el llamado lanzado desde Stultifera. Compuesto por seis artículos y una reseña bibliográfica, la travesía que nos propone este viaje parte desde la problematización de la condición

instrumental de la tecnología hasta la crítica ideológica de un fenómeno político de interés: el neofascismo. En el tránsito, dos ámbitos nos esperan, reflexiones en torno al discurso puesto en la forma de texto y poesía. Finalmente, se presenta la educación, hecha objeto de atención desde una perspectiva histórica y desde una mirada crítica en torno a la pérdida de la búsqueda del sentido en el presente.

La instrumentalidad tecnológica se discute en dos artículos que responden a dos concepciones de crítica claramente diferentes. Santiago Roca, a partir de la declarada libertad de acceso del conocimiento propiciado por las tecnologías de información, explora las implicaciones institucionales en torno a la práctica científica, su difusión y socialización desde diferentes aristas que parten desde la dimensión global hasta abordar aspectos geopolíticos del conocimiento, en lo que podríamos entender es una mirada a las implicaciones del acceso abierto como proyecto socio-histórico. José Rodrigo Córdoba, desde una arista más comprometida con la eficiencia de los instrumentos tecnológicos, presenta una indagación en curso en torno a la relevancia de las tecnologías de información para configurar procesos de normalización en sociedades en posconflicto (caso Colombia) invitando a una discusión, aún pendiente, desde una lectura de los planteamientos de Foucault sobre la racionalidad de gobierno.

Las reflexiones en torno al discurso escrito y el texto se despliegan, a su vez, en dos caminos del pensar: uno de naturaleza metodológica y otro de exploración poética. La propuesta metodológica del profesor Joan Calventus Salvador se refiere a un esfuerzo por sistematizar e ilustrar las formas de análisis de datos textuales, a través de las cuales se pueden explorar de distintas formas las riquezas que se ocultan entre el significado y el significante. Su claridad didáctica, estamos seguros, contribuirá en mucho a quienes abordan este tipo de estudio. En la senda de la crítica poética, María Juliana Zamora lleva a cabo una exégesis del discurso poético de Huidobro para proponer, en el fundador del creacionismo, una aspiración de deconstrucción del lenguaje que no puede ser sino alimentada por la palabra.

La última diada de artículos está dedicada a la educación. En un artículo que explora el valor del teatro como instrumento didáctico, se muestra el modo singular en el cual se utilizó, en el continente americano y durante la colonia, a las formas teatrales, con el propósito de incorporar la trama de la cultura subyugada a la construcción de una forma didáctica alterna en la concepción del proceso de legitimación de la religión. Tal

proceso es considerado no desde la imposición, sino en la encarnación como recreador de una historia. Finalmente, Miriam Villarreal presenta, en el marco de un proyecto educativo enraizado en un pensamiento sistémico-interpretativo, la situación del presente como una época en la cual ha ocurrido la pérdida de la búsqueda de sentido y detalla la aplicación de una estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia.

En la reseña bibliográfica, una cuidadosa y sugestiva lectura realizada por Natalia Picaroni Sobrado del libro “Neofascismo”, no solo se logra incentivar el interés por el libro, sino además se nos permite entablar cierto diálogo, sugerido por la profesora Picaroni, en torno a lo que se enuncia con el término Neofascismo. También se nos invita a discutir lo que se oculta para los procesos de construcción de un nuevo sujeto político, que realice el ideal de justicia e igualdad prometido en Europa, el cual, paradójicamente, parece conseguir en ese mismo lugar una transmutación insospechada en formas reaccionarias y anti-ilustradas.

Con la convicción de que el esfuerzo editorial se sostiene más allá de la revista, aunque se necesita de ella para avanzar, no nos resta sino convocarles a participar en los múltiples modos en que se puede ser protagonista nuestro esfuerzo. En una frase, podría resumirse como “hacer universidad”. Desde esa íntima, pero profunda convicción, sean bienvenidos a la travesía a que este número invita.

**Revista Stultifera**

ARTÍCULOS DE  
HUMANIDADES Y  
CIENCIAS SOCIALES





# **Acceso abierto: hacia la gestión asociativa de bienes cognitivos**

## **Open Access: towards the associative management of cognitive goods**

Santiago José Roca Petitjean  
Centro Nacional de Desarrollo e Investigación  
en Tecnologías Libres – CENDITEL (Mérida, Venezuela)

### **Resumen**

El objetivo de este trabajo es fundamentar una aproximación al concepto de acceso abierto a la producción académica como parte de la formulación de políticas científicas en el Sur global. La metodología abarca la comparación entre el planteamiento original del acceso abierto y tres contextos discursivos, con el propósito de deducir recomendaciones que contribuyan a superar las limitaciones del eurocentrismo en la producción académica y los planteamientos de los movimientos editoriales. Interpretamos el acceso abierto a la luz de los conceptos de ciencia abierta, bienes comunes y decolonialidad del saber, perspectivas que complementan el enfoque original de acceso abierto. Como resultado, el contraste con estos conceptos permite pensar en la producción de conocimientos con llamados a la democratización del acceso, la presencia de una comunidad asociativa y el contenido de un programa decolonial. Esto permite pensar en las políticas científicas de acceso abierto como procesos de gestión de bienes cognitivos, desde una aproximación democrática, asociativa y con vocación decolonial.

*Palabras clave:* acceso abierto, ciencia abierta, bienes comunes, decolonialidad, Sur global.

Recibido: 3/4/19. Aceptado: 14/5/18



Santiago José Roca Petitjean es MSc. en Ciencias Políticas, y trabaja como investigador del Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías Libres.

Contacto: Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías Libres. Av. Alberto Carnevali. Correo electrónico: sroca@cenditel.gob.ve

Cómo citar: Roca Petitjean, S. J. (2019). Acceso abierto: hacia la gestión asociativa de bienes cognitivos. *Revista Stultifera*, 2 (1), 15-29. DOI: 10.4206/rev.stultifera.2019.v2n1-02.

### **Abstract**

The aim of this work is to base an approach to the concept of open access to academic production as part of the formulation of scientific policies in the global South. The methodology covers the comparison between different discursive contexts and the original approach of open access, with the purpose of deducting scientific policies that contribute to overcome the limitations of eurocentrism in the academic production and the approaches of the editorial movements. We interpret open access through the concepts of open science, commons and decoloniality of knowledge, perspectives that complement the original open access approach. As a result, the contrast with these concepts allows us to think about the production of knowledge with vows for the democratization of access, the presence of an associative community and the content of a decolonial program. This allows us to describe Open Access scientific policies as a process of cognitive asset management, from a democratic, associative and decolonial approach.

*Keywords:* open access, open science, commons, decoloniality, global South.

### **Introducción**

El movimiento de acceso abierto esgrime la defensa de la ética mertoniana de compartir conocimientos contra el interés de la industria de monopolizar conocimientos para capitalizarlos a través de la creación artificial de escasez (Lander, 2005). En el Sur, se ha abrazado este movimiento como parte del esfuerzo de visibilizar una ciencia considerada periférica, en cuanto que no responde a los intereses de las agendas científicas-industriales del Norte. No obstante, también es cierto que la adopción irreflexiva de una política de libre acceso a los productos de investigación puede apuntalar la tendencia histórica a convertir a los centros de conocimiento del Sur en satélites (o clientela) de los centros de conocimiento del Norte. Por lo tanto, es necesario volver a pensar en el acceso abierto, no como un canal para la legitimación de la ciencia-Sur frente a la academia-Norte, sino como una vía para reforzar la integración equitativa de la institucionalidad científica del Sur en la institucionalidad científica global.

Esta indagación justifica el estudio comparativo entre los fundamentos generales del acceso abierto y otros discursos sobre el acceso al conocimiento, con el propósito de observar de qué manera esta comparación puede aportar a una concepción del acceso abierto que visibilice las dimensiones problemáticas de la institucionalidad académica



en el Sur, en lugar de ocultarlas tras la defensa del libre acceso a los productos de investigación. En este sentido, examinamos el acceso abierto desde los discursos de la ciencia abierta, los bienes comunes y la decolonialidad del saber.

### **¿El acceso abierto desde el Sur global?**

Como resultado de las contradicciones de explotación de los recursos cognitivos y del proceso de apropiación privada de los productos de investigación financiados con recursos públicos, las universidades se han visto en dificultades para acceder a publicaciones de última línea y ser competitivas (Suber, 2015). Este problema de competitividad generó una reacción de actores que, a través del movimiento de acceso abierto (AA) hacen causa común por la reusabilidad del contenido de las publicaciones científicas financiadas con fondos públicos. Como consecuencia, en los últimos años ha surgido un conjunto de protocolos editoriales que tienen como fin garantizar la disponibilidad de estos productos a los agentes del sistema científico-tecnológico, los cuales se conocen como recomendaciones de acceso Abierto.

La reacción de la ciencia clásica contra el mercantilismo de las editoriales científicas, cuyas prácticas monopólicas dificultan el acceso de las universidades y centros de investigación a la producción científica, hunde sus raíces en el conflicto surgido entre las actividades de producción científica y la expansión de la legislación de propiedad intelectual (Bollier, 2016). El fenómeno de la apropiación privada de los bienes intangibles se relaciona con la dinámica capitalista de las economías del conocimiento y puede ser comprendido como una suerte de capitalismo cognitivo (Vercellone, 2004). Paralelamente, la expansión de los términos de propiedad intelectual encaja en el esquema extractivista y colonialista de las relaciones entre el Norte y del Sur. Por lo tanto, en el campo de la apropiación privada del capital cognitivo encontramos la replicación de las prácticas de la ciencia eurocéntrica entre las instituciones del Sur (Lander, 2005).

Este escenario ha permitido que, en América Latina, en particular, y en el Sur, en general, se haya puesto el empeño en implementar políticas de acceso abierto que contribuyan a revertir tal situación. En este sentido:

Desde hace mucho tiempo, el desarrollo de América Latina y el Caribe (ALyC) se ha visto determinado por distintas relaciones asimétricas, de dependencia y de intercambio desigual que han limitado la formación de capacidades propias que en materia científica repercuten en la visibilidad, el acceso y la legitimación de los enfoques de investigación relacionados con las publicaciones académicas. En este sentido, el acceso abierto (AA) es la mejor opción para impulsar un desarrollo democrático, participativo e incluyente para la actualización del conocimiento [...]. (Banerjee, Babini y Aguado, 2015, pp. 13-14)

Sin embargo, no es aventurado afirmar que existen diferentes contextos de discusión sobre la situación actual de las publicaciones académicas. Mientras que, en el Norte global, el AA emerge como respuesta a la apropiación privada de los productos de investigación, las relaciones históricas entre Norte y Sur obligan a mirar el problema desde otra perspectiva. A continuación, nos proponemos revisar el concepto de acceso abierto a partir de tres enfoques diferentes, pero posiblemente complementarios. Con ello buscamos localizarlo en el contexto de los problemas del Sur global y, en particular, en el horizonte de las relaciones culturales con otros centros geopolíticos.

### **Tres discursos sobre acceso al conocimiento**

Como se ha señalado, existe un conflicto entre la ampliación de las prácticas de apropiación privada de los bienes cognitivos (a través de la legislación sobre la propiedad intelectual) y la voluntad de acceso a los insumos de investigación entre las universidades (muchas de las cuales obtienen fondos gracias a la aplicación industrial de sus esfuerzos). En este trabajo se hace referencia a tres contextos discursivos que conciben de diferente manera el acceso al conocimiento, e intentaremos ver la relación entre ellos y el concepto general de acceso abierto.

#### **El acceso abierto como ciencia abierta.**

Lo que caracteriza a las recomendaciones de acceso abierto es que los autores, como propietarios del derecho de autor, conceden permisos a terceros para utilizar, copiar, difundir, reutilizar y publicar las modificaciones de sus trabajos, salvando el respeto a la autoría. La obra, sus datos y derivados deben estar disponibles en medios digitales y repositorios institucionales que faciliten el archivado y la distribución sin

restricciones. Estos principios han generado programas institucionales que apuntan a convertir a las instituciones académicas en vehículos del libre acceso al conocimiento (Suber, 2015; Swan, 2013).

Las políticas de acceso abierto se plantean minimizar el impacto de las restricciones de acceso a la producción científica, tales como las prácticas comerciales que propician el monopolio de los artículos de investigación por parte de editoriales privadas, y las normas de derecho de autor que impiden la reutilización de los productos de investigación (Suber, 2015). De esta manera, “la literatura en acceso abierto es digital, online, gratuita y libre de restricciones debidas a los derechos de explotación y las restricciones debidas a las licencias de uso” (Suber, 2015, p. 58). Por ello, el AA se traduce en un conjunto de recomendaciones, estándares y prácticas cuya misión última es generar cambios institucionales que favorecen el acceso al conocimiento. En este sentido: “el acceso abierto incrementa la visibilidad, uso e impacto de la investigación y permite que esta alcance a todos los sectores que se puedan beneficiar [...]. De este modo se maximiza el retorno de la inversión pública en ciencias” (Swan, 2013, p. 50).

En otra perspectiva, el acceso abierto se vincula con la *ciencia abierta*, como corriente caracterizada por la confluencia de diferentes líneas discursivas vinculadas con la eliminación de barreras artificiales al conocimiento. Entre tales corrientes se encuentran:

La escuela de infraestructura (que se ocupa de la arquitectura tecnológica), la escuela pública (que se ocupa de la accesibilidad a la creación de conocimiento), la escuela de medición (que se ocupa de la medición alternativa del impacto), la escuela democrática (que se ocupa del acceso al conocimiento) y la escuela pragmática (que se ocupa de la investigación colaborativa). (Fecher y Friesike, 2014, p. 17. Traducción nuestra)

Según esta clasificación, el movimiento de acceso abierto está vinculado con la *escuela democrática*, de manera que “a diferencia de la escuela pública, que promueve la accesibilidad en términos de participación para la investigación y su comprensión, los defensores de la escuela democrática se centran en el acceso principal a los productos de la investigación” (Fecher y Friesike, 2014, p. 25. Traducción nuestra).

Algunos autores plantean que el discurso del AA se enfoca en proporcionar una respuesta técnica a un problema que es esencialmente político, por lo cual posterga la construcción de una agenda que dialogue con otras líneas de discusión sobre el destino de la ciencia como institución. En este sentido, el AA se enfoca en los medios técnicos de acceso a los productos de investigación y evade la crítica a las formas institucionales que propician las restricciones. Por ello, “sus mayores éxitos no han tenido lugar en el terreno de la producción científica, sino en el de la difusión de la información científica” (García y Rendueles, 2014, p. 47).

No obstante, como hemos visto, el acceso abierto puede interpretarse como parte de un movimiento articulado en torno a problemas como la organización y el financiamiento de la investigación académica. Por lo tanto, el énfasis en la distribución y visibilidad de productos de investigación puede acompañarse con una reflexión sobre las condiciones en que se produce el conocimiento científico-tecnológico. Así, “cabe imaginar un proyecto alternativo con un programa ampliado que tomara en consideración cuestiones como el eurocentrismo, el género, la clase social o la interferencia de intereses económicos espurios en la investigación e información científica” (García y Rendueles, 2014, p. 53).

### **El acceso abierto como bien común.**

Si el AA hace énfasis en la distribución de productos de investigación, el marco conceptual del *bien común* apunta hacia la descripción de los grupos y las relaciones que los crean. Los artículos de investigación no son considerados solo como recursos, insumos o productos de investigación, sino como bienes comunes, porque su manejo y conservación está regulado por el consenso de una comunidad más o menos definida. Así, mientras el AA hace énfasis en la disponibilidad de los productos de investigación, el bien común apunta hacia las comunidades y pautas de gobernanza que rigen sobre los recursos colectivos.

En síntesis, los bienes comunes son aquellos que pueden ser disfrutados por un grupo sin restricciones sobre su uso: “Bienes comunes es un término general que se refiere a un recurso compartido por un grupo de gente” (Hess y Ostrom, 2016a, p. 29). Desde esta perspectiva se requiere la presencia de una comunidad que establece la gestión compartida de los recursos de acuerdo con un conjunto de normas. Como *comunidad* se

entiende desde grupos difusos, con normas informales, hasta grupos cerrados con normas explícitas.

En el esquema de Ostrom y Hess, los recursos son clasificados como *ideas* (contenidos intangibles, tales como una fórmula matemática), *artefactos* (soporte físico de una idea, como un libro) e *instalaciones* (infraestructura que alberga los artefactos, como una biblioteca) (2016b, p. 72). Además, existen criterios de gobernanza que fomentan la conservación de la institucionalidad del bien común, como por ejemplo la garantía de acceso a la información, la obligatoriedad del cumplimiento de normas, la existencia de mecanismos de resolución de conflictos y la disponibilidad de infraestructura (2016b, pp. 93-95). Entre los *resultados* de la interacción pueden hallarse la calidad de la información y el respeto a las relaciones de reciprocidad, y los *criterios de evaluación* pueden incluir algunos como el incremento de conocimiento y la eficacia económica (pp. 88-93).

Podemos tomar este esquema como referencia para visualizar el aporte del AA en los espacios académicos. En un escenario de implementación de mandatos de AA, encontraríamos *normas* que caracterizan las condiciones de acceso a los productos de investigación, cuyas implicaciones afectarían no solo a las *ideas*, sino también a los *artefactos* (por ejemplo, los archivos digitales) y las *instalaciones* (como los servidores informáticos). Así mismo, encontraríamos entre los *resultados* y *criterios de evaluación* la verificación de los beneficios de una política de AA para la comunidad de investigadores, tales como las garantías de reutilización y la visibilización de la investigación, respectivamente. Desde esta perspectiva, el acceso abierto no es solo un marco de normas que garantizan la reutilización de los productos de investigación, sino sobre todo un arreglo institucional capaz de generar un conjunto de relaciones distintas en la institucionalidad académica.

### **El acceso abierto y la decolonialidad del saber.**

La escuela de *geopolítica del conocimiento* destaca cómo el conocimiento toma parte en relaciones de poder, y se combina con numerosas variables económicas y culturales a escala global. En términos de una *división internacional del trabajo* se acepta la subordinación de la periferia y la extracción de recursos naturales y cognitivos hacia el centro capitalista, lo que configura una suerte de colonialismo del poder y del saber. La expansión

de este fenómeno resulta en la naturalización de una epistemología basada en la identidad entre conocimiento moderno y el eurocentrismo, y que finalmente sirve a la incorporación de los recursos del Sur en el sistema global de creación de capitales (Quijano, 2000).

De este modo, la ciencia y tecnología del Sur están caracterizadas por la condición de productor de materia prima, adquirida por su lugar en el sistema internacional de producción de capital. A esta matriz de extracción de recursos naturales se incorporan el colonialismo cultural, así como la apropiación de saberes y de patrimonio genético. Esto sucede porque los sistemas de producción de conocimiento forman parte de la historia del desarrollo socioeconómico de la región. Como consecuencia, se ha afirmado que:

la institucionalización de la ciencia occidental en el mundo en desarrollo se ha dado como instrumento de los intereses de los países más avanzados y [...] de los esfuerzos de las naciones subdesarrolladas por dominar los conocimientos que constituían la promesa de modernidad. (Vessuri, 1995, p. 227)

La perspectiva convencional del AA se enfoca en los medios institucionales de difusión de los productos de investigación. El enfoque institucionalista revela que existe un contexto organizacional que condiciona la generación de productos de investigación y, desde la perspectiva de los bienes comunes cognitivos, apuesta por la creación de asociaciones que gestionen los recursos con respeto a ciertas normativas. El aporte de la decolonialidad del saber está en que coloca la producción de saberes en escala geopolítica y en la historia de las relaciones entre el Norte y el Sur, por lo que las políticas de acceso abierto pierden su carácter abstracto, y comienzan a formar parte de las propuestas de sujetos con perfiles y relaciones determinadas.

### **El acceso abierto como parte de una política científica regional**

Una vez que se ha revisado —someramente— el carácter de estos tres discursos en torno al acceso al conocimiento, se propone observar de qué manera cada uno de ellos puede contribuir a complementar los alcances del discurso del acceso Abierto, tomando como referencia sus posibles aportes para las políticas científicas en el Sur global.

### **La ciencia abierta y el acceso abierto en el Sur.**

¿De qué manera es pertinente la Ciencia Abierta para pensar en el acceso abierto desde el Sur? Tomemos por caso la evaluación de la actividad académica, que establece incentivos para que los investigadores sigan los objetivos de la ciencia *principal*. El *factor de impacto* propicia que los investigadores publiquen en revistas de *alta visibilidad* y suele estar establecido como requisito formal para la obtención de fondos de investigación. Para acceder a tales revistas es necesario escribir según lineamientos que, evidentemente, responden a una agenda editorial dirigida al mercado de la ciencia del Norte (Lander, 2005, pp. 45-46). Como resultado, los investigadores del Sur adoptan las agendas *mainstream* y se crea una *correa de transmisión* que transfiere el valor de los recursos públicos a los circuitos científico-productivos del Norte.

La ciencia abierta puede poner en evidencia estos aspectos —que se encadenan con los problemas detectados por el AA— y contribuir con alternativas que apunten a la democratización de las relaciones de generación y circulación de conocimientos (Barandiaran, Araya y Vila-Viñas, 2015). Desde la perspectiva de la ciencia abierta, las instituciones que fomentan la investigación académica deben elegir entre responder a las agendas de investigación del Norte —y aceptar sus mecanismos de validación— o generar políticas que contribuyan con la inversión responsable de los recursos públicos a través de la priorización de agendas regionales. Así, la democratización del campo académico puede convertirse en un valor de un movimiento de acceso abierto nutrido con argumentos de crítica a los sistemas de producción de saberes que refuerzan el monopolio sobre los productos de investigación.

### **Los bienes comunes y el acceso abierto en el Sur.**

¿Qué aporta el enfoque de bienes comunes al acceso abierto? El énfasis en la *comunidad* realza un discurso orientado hacia las relaciones de producción de los recursos de investigación. Una *comunidad* puede ser un conjunto de autoridades académicas interesadas en el acceso abierto, pero también, por ejemplo, una asociación de investigadores preocupados por la prevalencia de las enfermedades tropicales; o una red de investigadores, empresarios y ciudadanos que trabajan por la democratización del diseño

tecnológico. En cada caso, las prácticas de AA poseen una caracterización diferente de acuerdo con los intereses de la comunidad.

Las comunidades de gestión de bienes cognitivos pueden establecer las condiciones de acceso y conservación de los recursos que generan, con el propósito de fomentar el logro de sus objetivos comunitarios (según los ejemplos: propiciar la adopción del AA, incentivar la investigación en enfermedades tropicales o incluir a los ciudadanos y los empresarios en debates sociotécnicos). En este sentido, el enfoque convencional del AA se diferencia del enfoque de los bienes comunes de la misma forma en que los “bienes comunes de libre acceso” se diferencian de los “bienes comunes asociativos”: mientras en los primeros no existe formar de restringir el uso de los recursos, en los segundos existe una comunidad que ejerce control sobre los mismos (Levine, 2016, p. 272).

Otro de los aspectos importantes de esta perspectiva, es que se considera *recursos*, también, a los soportes físicos y la infraestructura, cuya utilización dependerá del arreglo de las normativas implementadas. Esta salvedad resulta necesaria en el caso de los bienes cognitivos digitales, los cuales suelen comprenderse como bienes intangibles. No obstante, la disponibilidad de recursos digitales requiere necesariamente el acuerdo sobre pautas para compartir los recursos físicos, de tal forma que estos se encuentran a su vez dentro de las normas de gobernanza de la asociación comunitaria. Parece pertinente incluir así mismo un denominador *económico* para hacer énfasis en los medios de financiamiento y los términos de propiedad de los bienes comunes, asuntos que, si bien se encuentran de algún modo integrados en los aspectos principales, es necesario destacar en medio de la discusión sobre políticas científico-tecnológicas.

En cuanto a la disponibilidad de recursos intangibles en el Sur, el enfoque de bienes comunes puede ayudar a elaborar algunas formas de superar desigualdades que se establecieron históricamente en la relación con el Norte. Por ejemplo, a decir de un autor: “pareciera que América Latina abre a los países ricos una porción de su producción académica mucho mayor que la que estos países colocan en modalidad de libre acceso” (Reygadas, 2014, pp. 329-330). Esta relación podría subsanarse a través de esquemas de intercambio con énfasis en la comunidad.



Desde la perspectiva de que los recursos cognitivos son bienes comunes, la importancia de las comunidades asociativas en la formulación de políticas de AA puede ser un punto de apoyo para fomentar los objetivos de *desarrollo* del Sur global. Por ejemplo, pueden establecerse medidas de intercambio —de recursos cognitivos— proporcionales y recíprocas, que favorezcan la ampliación de agendas pertinentes y el fortalecimiento de redes de investigación.

### **La decolonialidad del saber y el acceso abierto en el Sur.**

La decolonialidad del saber permite introducir la pregunta por el *sujeto* que forma parte de las relaciones de generación de conocimientos. *Comunidades, normas, recursos*, no son categorías abstractas, sino que tienen referentes particulares, sobre todo cuando nos planteamos el lugar del Sur en un orden interdependiente. Como se afirma desde la geopolítica del conocimiento, todo discurso se encuentra anclado geopolíticamente (Mignolo, 2001, p. 13), por lo que suponer la existencia de un sujeto *universal* equivale a afirmar la centralidad del sujeto hegemónico eurocéntrico. En contraste, la apertura al sujeto-Sur, desde la mirada de una epistemología del Sur (De Sousa Santos, 2009), permite pensar las relaciones de construcción de bienes cognitivos a partir de las circunstancias históricas y culturales del Sur global.

Ante la posibilidad de replicar agendas de investigación ideadas para captar recursos y talento del Sur, el acceso abierto puede servir de intermediario entre los centros de investigación, las empresas, los gobiernos y la ciudadanía, para definir agendas de investigación que secunden los planes de desarrollo científico de la región. Los bienes cognitivos de acceso abierto, considerados como bienes comunes, serían parte de un entramado de relaciones que permitirían atender problemas tradicionalmente vinculados con sus propias condiciones.

Una filosofía política del Sur puede proveer algunos elementos para pensar en la dirección que podría tomar este interés. Temas como la *asociatividad y reciprocidad* son consistentes con un énfasis en los bienes comunes con vocación decolonial. La gestión asociativa de los bienes comunes puede contar con un programa decolonial que le transfiera sentido al intento de formular agendas de investigación adaptadas a las necesidades del hemisferio, incluso con un enfoque de AA.

Por eso, la *comunalidad* ha sido bien ponderada como elemento catalizador de la decolonialidad del poder. De acuerdo con Quijano (2012, pp. 53-54), la *colonialidad* del poder se caracteriza por aspectos como la privatización progresiva de la esfera pública, la concentración de la producción y del trabajo, la manipulación de la sociedad por los medios de comunicación y la exacerbación del individualismo como forma de *libertad*. La *decolonialidad* del poder, en cambio, se distingue por prácticas orientadas hacia la reciprocidad en el trabajo y la producción, la distribución equitativa de recursos tangibles e intangibles, y la tendencia a la organización comunal a escala global. Elementos como estos bien podrían formar parte de la agenda política de asociaciones de investigadores y productores en el Sur global.

La presencia del sujeto-Sur en las políticas científico-tecnológicas de acceso abierto debe ser observable en la configuración de las agendas de investigación, en la organización de las instituciones que producen conocimientos, en sus modos de financiamiento, y en la relación con las empresas y los sectores productivos (Roca, 2015). Las relaciones del conjunto de agentes del sistema productivo pueden modelarse a través de un esquema institucionalista para comenzar a concretarlo a través de asociaciones y experiencias programáticas acordes con los problemas y objetivos del Sur global.

## **Conclusiones**

Los programas de acceso Abierto, en cuanto que expresión del interés de democratización de la sociedad a través de la institucionalidad científica, se encuentran con el reto de generar otras formas de gestión de los recursos cognitivos. No se trata solo de *eliminar barreras* para facilitar la recepción de los productos de investigación creados en el Sur, sino también de crear condiciones de reciprocidad para que la región se integre en condiciones más favorables con otros centros de conocimientos.

El acceso abierto, aún visto como un conjunto de normas editoriales, se relaciona con corrientes preocupadas por la democratización de la esfera pública del conocimiento que tienen como referencia la *ciencia abierta*. Si se consideran los bienes cognitivos como recursos de acceso abierto, tendrán preponderancia los términos de reusabilidad de los productos de

investigación, por lo que el acceso abierto se traducirá en un conjunto de prácticas o de recomendaciones editoriales.

Desde un enfoque institucionalista, el proceso de producción de saberes está integrado por comunidades (asociaciones), normas (reglamentos y programas) y factores económicos (recursos, financiamiento y propiedad). Estos elementos sirven como herramientas de análisis para la formulación de esquemas de gobernanza de los recursos cognitivos en cuanto que bienes comunes. A su vez, la presencia de comunidades asociativas, como entidades de gestión de los recursos cognitivos, nos permite hablar de programas de acción orientados a fines comunitarios.

Desde una perspectiva geopolítica, las *zonas francas* facilitan la extracción de recursos bajo conceptos como *visibilización* de la ciencia y no hacen mella en ciertos aspectos perversos de la institucionalidad académica. En contraste, la asociatividad y la reciprocidad incorporadas en una filosofía política decolonial, pueden ser ejes de políticas de AA orientadas a los bienes comunes como forma de apoyar los proyectos de crecimiento de la región. La asociatividad puede ofrecer la posibilidad de establecer los términos de uso, reproducción y preservación de los recursos, de forma que puede convertirse en un incentivo para profundizar la integración científica regional.

El marco asociativo en torno a los recursos cognitivos como bienes comunes puede servir, a su vez, para cultivar el sentido de *decolonialidad* y traducirlo en políticas, programas y productos de investigación que sirvan al interés de fomentar un orden internacional interdependiente y equitativo. Por ello, una nueva etapa del acceso abierto en el Sur podría basarse en la presencia de comunidades políticas asociadas en torno a la gestión de los procesos productivos y de los recursos cognitivos.

La comprensión del acceso abierto desde el Sur global pasa por preguntarse cómo puede influir en la institucionalidad científica y académica, como consecuencia de la presencia del sujeto-Sur en sus expresiones programáticas. El impacto debe estar en un conjunto de políticas de AA que reflejen el carácter y los objetivos del sujeto-Sur, traducidos en agendas y programas comunitarios y prácticas editoriales que favorezcan su cumplimiento. En términos geopolíticos, los programas académicos del Sur podrían ayudar a revertir las asimetrías generadas por

relaciones mantenidas históricamente. De tal forma, el AA puede convertirse en plataforma para la defensa de los recursos intangibles de la región y contrarrestar las corrientes de apropiación privada del conocimiento.

Corresponde al sujeto-Sur global pensar en formas de implementar políticas editoriales que contribuyan con su autonomía cultural. Problemas como la apropiación privada del conocimiento deberían formar parte de una política científica interdependiente que, evidentemente, se hace eco de las recomendaciones de AA, pero que apunta hacia la transformación de los modos y las relaciones de producción de saberes.

### Referencias

- Barandiaran, X. E., Araya, D., & Vila-Viñas, D. (2015). Ciencia: Investigación participativa, colaborativa y abierta. En D. Vila-Viñas & X. E. Barandiaran (Eds.), *Buen Conocer - FLOK Society. Modelos sostenibles y políticas públicas para una economía social del conocimiento común y abierto en el Ecuador* (pp. 143-222). Quito, Ecuador: IAEN-CIESPAL.
- Banerjee, I., Babini, D., y Aguado, E. (2015). Tesis a favor de la consolidación del acceso abierto como una alternativa de democratización de la ciencia en América Latina. En P. Suber (Ed.), *Acceso Abierto* (pp. 13-48). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bollier, D. (2016). *Pensar desde los comunes*. Guerrilla Translation.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI – CLACSO.
- Fecher, B. y Friesike, S. (2014). Open Science: One Term, Five Schools of Thought. En S. Bartling y S. Friesike (Eds), *Opening Science. The Evolving Guide on How the Internet is Changing Research, Collaboration and Scholarly Publishing* (pp. 17-47). Nueva York: Springer.
- García, D. y Rendueles, C. (2014). Abierto, libre... y público. Los desafíos políticos de la ciencia abierta. *Argumentos de Razón Técnica*, 17, 45-64.
- Hess, Ch. y Ostrom, E. (2016a). Introducción: una visión general de los bienes comunes del conocimiento. En Ch. Hess y E. Ostrom (Eds), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 27-50). Madrid: Traficantes de Sueños.

- Hess, Ch. y Ostrom, E. (2016b). Un marco de análisis de los bienes comunes del conocimiento. En Ch. Hess y E. Ostrom (Eds.), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 65-104). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lander, E. (2005). La Ciencia Neoliberal. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 11 (2), 35-69.
- Levine, P. (2016). La acción colectiva, el compromiso cívico y el conocimiento como bien común. En Ch. Hess y E. Ostrom (Ed.), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 267-294). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Mignolo, W. (Ed.) (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Siglo.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-242). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2012). “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. *Viento Sur*, 122, 46-56.
- Reygadas, L. (2014). “La biblioteca de Babel. Dilemas del conocimiento como bien común en América Latina”. *Crítica y Emancipación*, 12, 297-357.
- Roca, S. (2015). “Geopolítica del Conocimiento: repensar el acceso abierto desde el Sur”. *Revista Conocimiento Libre y Licenciamiento. Conocimiento Libre a la luz del Pensamiento Bolivariano*, 10 (Especial), 36-53.
- Suber, P. (2015). *Acceso Abierto*. México: Universidad Autónoma del Estado de México
- Swan, A. (2013). *Directrices para Políticas de Desarrollo y Promoción del acceso Abierto*. Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura, París, Francia: UNESCO.
- Vercellone, C. (2004). Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo. En O. Blondeau, N. D. Whiteford, C. Vercellone... M. Lazzarato, *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 63-74). Madrid: Traficantes de sueños.
- Vessuri, H. (1995). El proceso de institucionalización. En J.J. Salomón y C. Sachs (Eds.), *Una búsqueda incierta. Ciencia, tecnología y desarrollo* (pp. 199-233). México: Fondo de Cultura Eco

# Cobertura de servicios digitales, posconflicto y creatividad en Colombia: un análisis crítico

## Digital services coverage, postconflict and creativity in Colombia: a critical analysis

José Rodrigo Córdoba-Pachón  
School of Management, Royal Holloway  
University of London

### Resumen

Este artículo identifica y analiza posibles efectos del aumento de la cobertura de servicios digitales o de tecnologías de información y comunicaciones (TIC) en la creatividad en el posconflicto en Colombia. A la fecha se busca ampliar la cobertura de servicios y así mejorar las condiciones de vida de poblaciones que han sido afectadas por el conflicto armado de los últimos 50 años. Se argumenta que dicha ampliación podría limitar la creatividad de las poblaciones posconflicto si no se identifican posibles efectos en estas. Se desarrolla una postura y análisis inicial crítico sobre el fenómeno del aumento de la cobertura en servicios digitales utilizando las ideas de Michel Foucault sobre gubernamentalidad. Se identifican efectos y oportunidades para poder manejar las contradicciones identificadas y así mejorar el ejercicio de la creatividad.

*Palabras clave:* creatividad, posconflicto, servicios digitales, Foucault, gubernamentalidad, Colombia.

### Abstract

This paper unveils and analyses potential effects of the practice of *extension of coverage* of information and communication technologies (ICTs) or digital services in post-conflict situations in Colombia. To date, there are several initiatives, policies and projects aiming to improve living conditions of post-conflict populations in the country via such an extension. Doing so could limit populations' creativity unless critical identification of effects and opportunities is

Recibido: 23/4/19. Aceptado: 30/5/19



José Rodrigo Córdoba-Pachón es Doctorado en Administración. Trabaja como Profesor Asociado de la Escuela de Administración, Royal Holloway, Universidad de Londres.

Contacto: Escuela de Administración, Royal Holloway, Universidad de Londres. Correo electrónico: [j.r.cordoba-pachon@rhul.ac.uk](mailto:j.r.cordoba-pachon@rhul.ac.uk)

Cómo citar: Córdoba-Pachón, J. R. (2019). Cobertura de servicios digitales, posconflicto y creatividad en Colombia: un análisis crítico. *Revista Stultifera*, 2 (1), 30-49. DOI: 10.4206/rev.stultifera.2019.v2n1-03.

made. This article draws on Michel Foucault's ideas on governmentality to develop a critical analysis of ICT coverage for post-conflict situations. It identifies several effects and opportunities to foster individual and collective creativity in the future.

*Keywords:* creativity, post-conflict, digital services, Foucault, governmentality, Colombia.

### **Introducción**

En el año 2016, en Colombia se firmó un acuerdo de paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), dando fin a un conflicto armado de más de 50 años. Para apoyar la implementación de este acuerdo, el gobierno nacional ha reforzado vínculos y ha obtenido financiación a nivel nacional e internacional. Diversos sectores y actores han expresado su apoyo y compromiso.

Como parte del período que sigue (posconflicto), se han tomado acciones como el desminado, la sustitución de cultivos ilícitos, la implementación de reformas políticas, legales y judiciales, así como la destinación de ciertas geográficas (o zonas veredales) para la relocalización y reintegración de excombatientes (Espectador, 2017). También a través de varias iniciativas y proyectos, se ha incrementado la capacitación a excombatientes y a víctimas del conflicto para que se reintegren a la vida social económica y cultural del país.

El gobierno a través de su ministerio de tecnologías de información y comunicaciones (MINTIC) se ha enfocado en el *aumento en la cobertura* de servicios digitales o de TIC como internet y comunicaciones para las poblaciones posconflicto (víctimas y excombatientes principalmente). Un ejemplo de esto es la expansión de los centros comunitarios de acceso denominados puntos de atención vive digital (García, 2018; MINTIC, 2016; Peña-Castañeda, 2016). También, y a través de instituciones como el servicio nacional de aprendizaje (SENA), existen iniciativas públicas y privadas que facilitan la capacitación en TIC y el emprendimiento empresarial a través de estas.

Se dice y se acepta que el aumento en la cobertura de servicios digitales en estos y otros sitios contribuye a aumentar la participación y educación ciudadana, así como también a promover desarrollo económico, económico y social que contribuya a mejorar las condiciones de vida de los grupos afectados (Ángel-Macrina, 2016; Peña-Castañeda, 2016). Sin embargo, está la oportunidad de analizar en más detalle cuales podrían ser

los efectos del aumento de la cobertura en servicios digitales en la creatividad individual y colectiva de las poblaciones posconflicto.

Por lo tanto, en este artículo se pretende dar una respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué posibles efectos y oportunidades en la creatividad de las poblaciones posconflicto podría generar el aumento de la cobertura de servicios digitales en Colombia?

Para responder a esta pregunta se revisan las ideas de Michel Foucault y en particular su trabajo sobre la gubernamentalidad (Foucault, 1978 y 2009). Con base en estas ideas, se desarrolla un marco analítico de preguntas con algunas respuestas respecto al aumento en la cobertura de servicios digitales que podrían servir para continuar el análisis más profundo y detallado a futuro.

El artículo se organiza de la siguiente manera. Primero se esbozan brevemente algunas ideas sobre el posconflicto colombiano y se relacionan con el aumento de cobertura en servicios digitales para fomentar creatividad. Se presenta la creatividad como un fenómeno sistémico, es decir como resultado de las interacciones entre varios aspectos o grupos de actores. Para adelantar un análisis crítico de estas interacciones, se aborda en detalle la noción de gubernamentalidad de Michel Foucault. Se proponen tres áreas de análisis para un estudio inicial sobre la mencionada cobertura. Estas áreas son: (a) programas de *gobierno*; (b) tecnologías de *gobierno* y (c) estrategias de conducta y contra-conducta. En cada área se formulan una serie de preguntas y respuestas en forma de efectos y oportunidades que permitirían continuar el análisis a futuro. El artículo concluye con algunas reflexiones finales.

### **El posconflicto colombiano, los servicios digitales y la creatividad humana**

El posconflicto en Colombia se ha visto como una situación generadora de oportunidades tanto para los directamente involucrados en el conflicto (excombatientes) como a los que han sido afectados por el mismo (víctimas). Se ha dicho, por ejemplo, por parte de Jaramillo-Garzón en su editorial sobre retos en la investigación en ingeniería (una disciplina tecnológica) ante el posconflicto:

Nuestro país atraviesa uno de los periodos más importantes en su historia política reciente... no solo debe pensarse en los acuerdos que



garanticen la finalización de la guerra sino en cómo se va a lograr de ahora en adelante un desarrollo económico y social que ataque las raíces del conflicto. (Jaramillo-Garzón, 2016, p. 1)

Este autor se refiere también a las ideas de entidades gubernamentales como Colciencias, las cuales predicen de alguna manera que muchas de las soluciones que se van a requerir van a venir de la ciencia y la innovación, y que se necesita *creatividad e inteligencia* de parte de expertos y no expertos.

La necesidad de desarrollar *un ser* creativo respecto al posconflicto se ve como un esfuerzo individual y colectivo que requiere un cambio de mentalidad a la vez que procesos continuos de participación y negociación ciudadana (Ángel-Macrina, 2015 y 2016). Al respecto, Insuasty-Rodríguez y Borja-Bedoya (2016) comentan que:

La existencia de una sociedad que NO vibra al mismo ritmo que se supone generaría un hecho histórico como el que estamos viviendo...medios de comunicación masiva al servicio de los poderes económicos y que hacen uso de un lenguaje de confrontación y odio...una creciente paramilitarización bajo la lógica del control total...unos centros universitarios ajenos a la real realidad. (p. 2)

Lo anterior también identifica que deben superarse actitudes de individualismo, dependencia o pasividad que posiblemente hayan contribuido a que se hayan generado las condiciones para el conflicto armado en Colombia durante décadas.

En el campo científico de la creatividad humana, se dice que actitudes como las anteriores contrastan con otras necesarias para fomentar creatividad: perseverancia, dedicación, y *habilidad para manejar ambigüedades o contradicciones* (Csikszentmihalyi, 1996). Esta última ha contribuido a considerar a la creatividad como un *fenómeno sistémico*, es decir resultante de las interacciones de otros elementos a nivel intra e inter-individual (Barron, 1968; Csikszentmihalyi, 1988; Amabile, 1998; Montuori and Purser, 1995; Córdoba-Pachón, 2019). No solamente individuos con personalidades o talentos creativos sino también *entornos favorables* que faciliten la creatividad se requieren para generar creatividad no solamente a nivel personal sino también con impacto comercial o social.

Es más, en entornos creativos se pueden identificar y manejar elementos esenciales como, por ejemplo, la existencia de posibilidades para

adquirir habilidades de definición y solución de problemas, para adquirir experiencia y conocimiento sin miedo a fracasar en el intento, y para buscar su pasión o motivación interna por encima de estímulos externos (dinero) (Amabile, 1998). Adicionalmente, en estos entornos se sugiere cultivar y fomentar *interacciones, conexiones y relaciones* entre individuos, campos de conocimiento relevantes y grupos de influencia autorizados para seleccionar aquello (idea, producto, servicio) que se considera creativo (relevante, novedoso) para la sociedad en general (Csikszentmihalyi, 1988 y 1996).

En el posconflicto colombiano, el uso y aumento en la cobertura de servicios digitales y, más concretamente, en el sector público tiene muchas características de creatividad e innovación. Desde finales de los años noventa y con la creación del Ministerio de Tecnologías de Información y Comunicaciones (MINTIC), podría decirse que Colombia ha avanzado en crear conciencia e interés en el valor de la información y servicios digitales. Se han establecido y fortalecido relaciones entre el estado, la industria, la educación y los ciudadanos basadas en la eficiencia, la competitividad, la transparencia y la gobernabilidad (Córdoba-Pachón, 2014; Gomis-Balestri, 2017). A través de políticas y proyectos se ha aumentado la penetración en el acceso a internet y la conectividad en amplios sectores del territorio nacional.

Como resultado de lo anterior y con varias iniciativas, como por ejemplo los puntos de atención *vive digital* mencionados anteriormente, el programa *vive digital* o la *urna de cristal* (repositorio para manejo de preguntas, respuestas y consultas ciudadanas), Colombia continúa actualmente entre los treinta primeros lugares en el ranking mundial de participación ciudadana electrónica y es líder en Latinoamérica (United Nations, 2016). Hoy en día los ciudadanos colombianos tienen a su disposición un número importante de servicios de información, capacitación o trámites que facilitan su interacción con entidades gubernamentales.

A pesar de estos avances, sin embargo, todavía se percibe confusión sobre los efectos que los servicios digitales puedan tener en la sociedad colombiana. Ya en el 2009, Córdoba-Pachón y Córdoba-Pachón y Orr notaban como, a nivel de instituciones de gobierno, en Colombia existía ya una visión atractiva para el uso de servicios digitales que, centrada en el ciudadano y fomentando el aumento en la cobertura de estos, no se encontraba muy presente o asimilada a nivel regional y local. La participación ciudadana en la definición y evaluación de servicios digitales se asumía como subsidiaria de una idea global de ciudadanía en la que

ciudadanos necesitaban contar con servicios de información eficientes 24/7 (Holmes, 2001). Cualquier avance en términos de autonomía ciudadanía o transparencia y gobernanza se supeditaba a esta visión e inversiones para aumentar la cobertura y uso de servicios.

Lo anterior coincide de cierta manera con lo apuntado por Gomis-Balestri (2017) respecto de la digitalización servicios en el sector público en Colombia. A través de servicios digitales, el Estado colombiano ha avanzado en el control territorial, pero su presencia física es todavía necesaria. Al respecto este autor dice que *no debería confundirse la digitalización con la gobernanza*. Es más, se corre el riesgo de que en esta confusión el denominado ciudadano termine convirtiéndose en un *objeto* más que un sujeto activo.

Para el posconflicto, seguir esta línea de pensamiento y acción basada en la implementación y penetración territorial de servicios digitales requiere pausa, así como análisis crítico y constructivo. Vale la pena entonces analizar en más detalle la práctica del aumento en la cobertura de servicios digitales y sus posibles efectos en particular para la creatividad humana, sea esta individual o colectiva. Para comenzar este tipo de análisis se presentan las ideas de Michel Foucault sobre gubernamentalidad.

### **La gubernamentalidad de Foucault**

En el año de 1978, en un curso denominado *bio-política*, Foucault revela su idea de *gubernamentalidad* como una serie de discursos, prácticas y técnicas de poder que han contribuido y continúan contribuyendo a asegurar la permanencia y diversificación de formas de gobernar hombres, cosas y relaciones entre estos. Foucault (1978) dice así:

Con esta palabra “gubernamentalidad”, aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad.

Segundo, por “gubernamentalidad” entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente no dejo de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de

toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes.

Por último, creo que habría que entender la “gubernamentalidad” como el proceso, o mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se “gubernamentalizó” poco a poco. (Foucault, 1978, p.136)

Para llegar a esta idea analítica, Foucault estudia la transformación de formas de poder como aquella entre un pastor y miembros de su rebaño (Foucault, 1981 y 1988). También estudia Foucault la expansión de otras formas que bajo la noción de economía (entendida esta como el manejo de personas y recursos), trascienden el círculo familiar y permean el tramado social para apoyar la formación de estados-nación en Europa a finales del siglo dieciocho.

Para Foucault el surgimiento y la operación de gubernamentalidad(es) requiere entre otras cosas, de la voluntad de individuos *libres*:

El ejercicio del poder [en el arte de gobernar] consiste en “conducir conductas” y en arreglar las probabilidades. Gobernar, en este sentido, es estructural el posible campo de acción de los otros...El poder se ejerce únicamente sobre “sujetos libres” y solo en la medida en que son “libres”...Más que hablar de un “antagonismo” esencial [entre libertad y poder], sería preferible hablar de un “agonismo” —una relación que es al mismo tiempo de incitación recíproca y de lucha, ...de provocación permanente” (Foucault, 1988, pp.15-16. Corchetes añadidos).

Al incluir el término *agonismo* en su discusión, Foucault (1991) abre la posibilidad de que una situación dada podrían estar operando —a veces en colaboración, a veces en competencia directa— varios discursos, tecnologías o maneras de influenciar la conducta humana con fines y resultados diversos.

Aunque a Foucault no le interesaba mucho cómo sus ideas fueran a ser utilizadas (Noguera, 2009), sus estudios inspiraron a muchos de sus contemporáneos a adelantar diversos tipos de análisis. A la fecha, las ideas de gubernamentalidad se han utilizado en estudios de áreas como la economía política, la geografía humana, la globalización o la administración de la creatividad y la innovación en las organizaciones (Dean, 2010; Miller & Rose, 1990; Rose & Miller, 1992; Rose et al, 2006; Townley, 1993; Townley & Beech, 2011).

De estos y otros estudios posteriores y siguiendo a Noguera (2009), Dean (2010) y a Rose, O'Malley y Valverde (2006) es posible utilizar la gubernamentalidad como una *herramienta no solamente analítica sino también metodológica* para estudiar situaciones mundanas o cotidianas (Cañizares, 1988; Rose et al., 2006; Hanson, 2013), *donde la creatividad humana se afecta y también podría afectar el manejo de la conducta humana*. Como lo dicen Rose et al (2006):

La conducción de la conducta involucra autoridades, aspiraciones, pensamiento programático, la invención o el reutilizar de técnicas y tecnologías [de poder]...Las capacidades humanas de creatividad son centrales en vez de ser marginalizadas, aun cuando tal creatividad se da dentro de ciertos estilos de pensamiento y debe hacer uso de recursos, técnicas y demás elementos disponibles. (pp. 99 y 101. Corchetes adicionales)

La tarea analítica consiste entonces en revelar formas de poder que influyen la conducta humana en una situación dada, buscando establecer también las condiciones que permiten su surgimiento, así como también sus efectos posibles en sujetos individuales y colectivos (Dean 2010; Foucault, 1991 y 1994). De esta manera, también podrían identificarse o crearse formas alternativas o de *contra-conducta ética* que ofrezcan a aquellos afectados por la gubernamentalidad posibilidades para pensar y actuar dentro de relaciones de poder existentes, y de esta manera también ejercer su libertad individual o colectiva (Foucault, 2009; Rose, O'Malley, y Valverde, 2006).

### **Elementos de análisis del fenómeno del aumento de cobertura en servicios digitales en el posconflicto colombiano**

Con las ideas anteriores, se propone entonces estudiar el aumento de la cobertura de servicios digitales en el posconflicto colombiano como el medio y resultado de la operación de gubernamentalidades. Siguiendo a Gordon (1980 y 1991), y Foucault (1978 y 1991), es posible adelantar el análisis en *tres áreas* diferentes a saber:

1. Programas de gobierno: Discursos visibles que contienen necesidades poblacionales a atender, junto con prescripciones calculadas y razonadas sobre instituciones, espacios y comportamientos a reorganizar para atenderlas.

2. Tecnologías de gobierno: Conjuntos de procedimientos, métodos y normas para lograr objetivos establecidos por los programas de gobierno anteriores que se manifiestan en maneras de actuar o comportarse y así conducirse o auto-conducirse.

3. Conducta y contra-conducta: Son funciones emergentes e inicialmente *invisibles* (no discursivas), que surgen de la alineación entre los anteriores programas y sus tecnologías de gobierno (Gordon, 1980; Rose et al, 2006). Las funciones surgen para atender objetivos específicos que pueden diferir de aquellos inicialmente prescritos o declarados explícitamente por los programas de gobierno y las normas tecnológicas. La identificación de funciones sirve para revelar efectos en la conducta humana y así revelar posibilidades de contra-conducta.

El método analítico resultante se muestra en el siguiente diagrama:

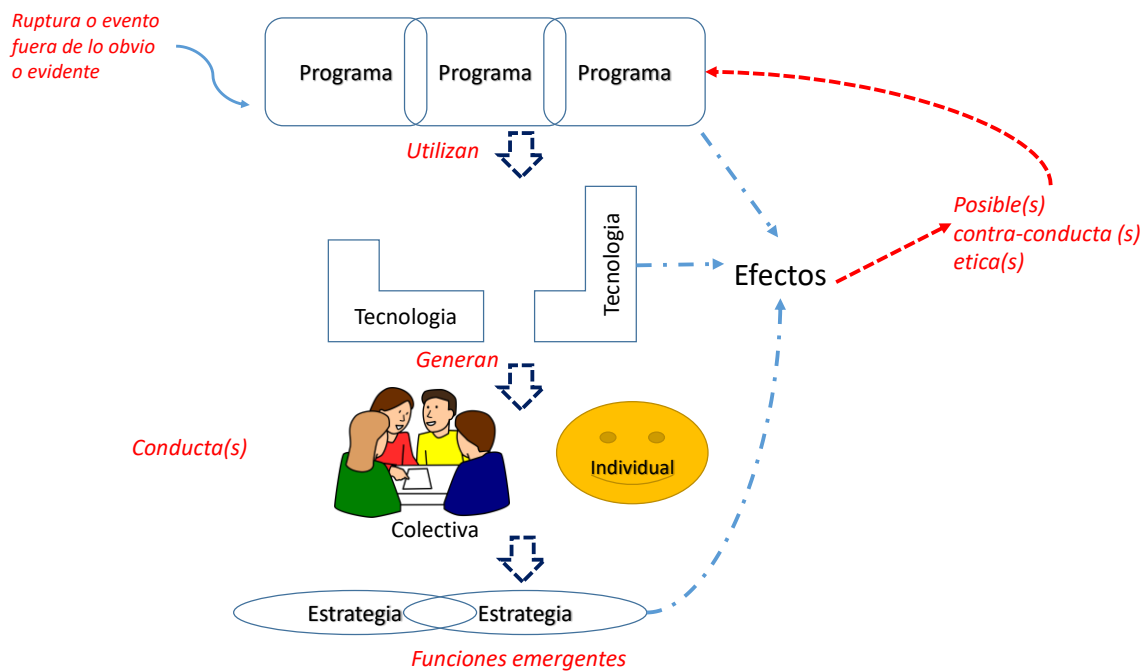


Figura 1. Método Analítico (Fuente: Autor)

Como lo sugiere Foucault (1991), un análisis de gubernamentalidades comienza por identificar un evento o serie de eventos sobre los cuales necesidades y decisiones se ven como "obvias", "necesarias" o "naturales". El aumento en la cobertura en servicios digitales puede considerarse como

una serie de decisiones de este tipo, ya que se identifica el acceso a servicios digitales como necesario y obvio: las poblaciones posconflicto se declaran como marginadas de estos servicios.

A continuación, y siguiendo el diagrama anterior, se presenta el desarrollo de un análisis inicial en el que se identifican una serie de convergencias con miras a invitar a la reflexión futura.

### **Un análisis inicial del aumento de cobertura en servicios digitales**

#### **Programas: convergencia entre asistencialismo y participación (digital).**

Con base en la discusión anterior, se pueden discernir y proponer dos tipos de programa de gobierno que convergen para ofrecer un espacio de ejercicio de la creatividad en las poblaciones posconflicto:

En Colombia hay un programa previo de *asistencialismo* donde las poblaciones posconflicto y en particular los excombatientes aparecen como “de repente” en los escenarios políticos, económicos y culturales. En este programa se les declara como dependientes e ilegítimos en sus zonas de hábitat (Cañizares, 1988; Restrepo-Espinosa, 2012). Bajo ideales como aquel de lograr una paz duradera, la empresa de gobernarlos/ invitarlos a dejarse gobernar se declara como atractiva, necesaria pero también incompleta, como se mencionó al principio de este artículo.

Son estas poblaciones quienes pueden decidir —utilizando su libertad y aunque dentro de espacios físicos limitados (zonas designadas de integración geográfica)— hacer uso de la educación, información y otras asistencias proporcionadas por servicios digitales, mejorar su “autoconfianza”, generar nuevas ideas e incorporarse al resto de la sociedad colombiana en términos culturales, sociales y económicos a través de su normalización como ciudadanos (as) legítimos (as).

El programa anterior se enlaza con uno nuevo que muestra como el entramado social posconflicto se aprovecha: un programa de *participación ciudadana inducida*, heredado de las conversaciones que llevaron a firmar el acuerdo de paz (Ángel-Macrina, 2015 y 2016) y de los derechos constitucionales ciudadanos. En el acuerdo de paz se declara como necesaria la participación no solo para mantener, sino también para desarrollar nuevas iniciativas de posconflicto. De manera “natural”, se transita de la participación ciudadana a la participación digital.

Con la convergencia de estos dos programas, las poblaciones posconflicto pasan de ser poblaciones desconocidas para convertirse en poblaciones legítimas cuya legitimidad depende de que se conviertan en poblaciones *activas y creativas*. Ellas son quienes deben ahora ser responsables de su propia integración y de su éxito creativo. No es claro, sin embargo, cómo estas poblaciones pueden ayudar o se les permita a moldear servicios digitales públicos que han sido y siguen siendo definidos de manera centralizada y siguiendo criterios de eficiencia en la prestación de estos (Córdoba-Pachón, 2014) o como ellas puedan participar en proponer o incluso diseñar nuevos servicios.

Pareciera entonces que *otras formas de ejercer creatividad*, aquellas que no llevan a participación digital inducida y/o a crecimiento económico directo quedan excluidas (Hanson, 2013). A pesar de esto, y dado que los programas de gobierno son empresas incompletas, como se explicó anteriormente, es posible entonces que las poblaciones posconflicto puedan aprovechar su libertad para generar “otras” necesidades, discursos u objetivos de gobierno para alcanzarlas.

Para apoyar esta posibilidad, se sugieren las siguientes preguntas respecto a programas de gobierno de creatividad dentro del aumento de la cobertura en servicios digitales:

1. ¿Cómo se podrían establecer *otras* necesidades posconflicto, objetivos y maneras de alcanzarlos?
2. ¿Qué otros tramados sociales aparte de aquellos generados por el asistencialismo o la participación (digital) inducida podrían apoyar a gobernantes y gobernados por los programas anteriores en buscar atender las necesidades y objetivos anteriores?

### **Tecnologías de gobierno: convergencia entre segmentación y manejo por “proyectos”.**

Para Foucault (1991), las tecnologías de gobierno comprenden diversas tácticas, procedimientos y dispositivos para establecer y asegurar normas de conducta que, debido al carácter incompleto de programas de gobierno, y a convergencias como la anteriormente presentada, vienen a llenar sus vacíos o inconsistencias. Según Foucault, las tecnologías de gobierno también incluyen aquellas que los sujetos utilizan para operar sobre sí mismos a través de la transformación dirigida a cierta parte de su “ser”



(Foucault, 1990). Precisamente, es en la convergencia entre estas diversas tecnologías donde Foucault concibe la operación de la gubernamentalidad.

Se propone distinguir los siguientes tipos de tecnología de gobierno (algunas existentes, otras nuevas) que parecen apoyar el gobierno del aumento en la cobertura de servicios digitales en el posconflicto:

1. *Tecnologías de segmentación*, que han permitido previamente conocer a ciudadanos-usuarios de servicios digitales (Cordoba-Pachon, 2014). Con la evaluación estadística de penetración y uso de estos servicios, se ha permitido la identificación de “tipos” o “perfiles” de ciudadanos. En el posconflicto, estas tecnologías permiten asumir que poblaciones afectadas se puedan y deban conocer de la misma manera. Con nuevas tecnologías como el *big data*, sería posible también predecir su comportamiento (Angel-Macrina, 2017), de manera que se garantice que los servicios diseñados centralizadamente, tengan algún grado de adopción/ penetración.

2. El aumento de cobertura se puede ver también afectado por *tecnologías de proyectos* como el manejo de proyectos, el *outsourcing*, el uso de métodos ágiles de desarrollo de software o el desarrollo de indicadores de desempeño. Comúnmente, estas tecnologías acompañan el diseño, implementación y entrega de servicios digitales públicos y privados. En el sector público, el manejo por proyectos se alinea de manera adecuada con reorganizaciones institucionales dentro y fuera del gobierno (Holmes, 2001). Al interior del gobierno colombiano, la utilización de los proyectos como instrumento se refleja actualmente en la creación de instituciones como la Agencia Nacional de Reintegración, la Unidad de Víctimas, así como también la reorganización de funciones dentro del MINTIC. Fuera del gobierno, la creación de alianzas público-privadas y acreditaciones (rankings) se establecen como mecanismos para asegurar cumplimiento de objetivos de manera transparente (Zepeda y Vergara-Ochoa, 2018).

Además de lo anterior, y como lo menciona Mitchell Dean (1996), un posible efecto del uso de tecnologías de poder en implementar maneras de dirigir la conducta humana es que se crucen lo que él llama los umbrales de *fuerza y orientación*, de manera que las tecnologías ensambladas como redes o sistemas se conviertan en *generadoras de sí mismas, desconociendo a los sujetos a quienes en principio pretenden manejar*. Para el posconflicto, esto podría interpretarse como que el aumento de cobertura de servicios digitales no se convierta en una auto-tecnología de gobierno que, basada en una serie de normas y apoyada por tecnologías como las anteriormente

mencionadas, deje de lado necesidades poblacionales (posconflicto u otras) y se dedique solamente a monitorear y mejorar desempeño (performance).

Para evitar lo anterior, se sugiere entonces que la creatividad posconflicto no necesita convertirse en algo medible o incluso tangible que dependa de tecnologías de gobierno impuestas para tal fin. Es recomendable ofrecer otras posibilidades diferentes a lograr desempeño, ejecución o cumplimiento, por ejemplo, satisfacción individual o colectiva e incluso fragmentación y contraste acerca del postconflicto. Las siguientes preguntas podrían ayudar al respecto:

1. ¿Cómo quisieran o necesitarían verse las poblaciones posconflicto a sí mismas?
2. ¿Cómo pueden fomentarse diversas maneras de pensar y actuar con respecto a su creatividad? ¿Como puede continuar manejándose el conflicto de manera no violenta como diferencia y por fuera de reparaciones y castigos penales?

Estas preguntas podrían extenderse con un análisis más detallado de la conducta y la contra-conducta resultante en el posconflicto como se presenta a continuación.

### **Conducta y contra-conducta.**

Como se describió anteriormente, la definición y puesta en marcha de programas y tecnologías de gobierno resulta en una serie de funciones emergentes que cumplen fines u objetivos específicos o diferentes a aquellos inicialmente establecidos por programas de gobierno. De manera general, podría decirse que, con el aumento en la cobertura de servicios digitales en las poblaciones posconflicto, se acentúa el control territorial para garantizar conducta humana de poblaciones posconflicto que lleve a su desarrollo económico e integración “social”, con poca consideración de la conducta de las poblaciones “normales” que ya utilizan estos servicios.

Sin embargo, existen oportunidades para las poblaciones mencionadas para definir maneras *alternativas* de pensar y actuar que, utilizando servicios digitales, les ayuden a cumplir sus propios objetivos. Al respecto y siguiendo a Foucault (1984), Hanson (2013) sugiere identificar y *desasociar* las posibles funciones sociales de la creatividad de sus manifestaciones individuales o colectivas.

## SERVICIOS DIGITALES, POSCONFLICTO Y CREATIVIDAD EN COLOMBIA

La inclusión del “fracaso” como posibilidad creativa abriría oportunidades para hacerlo rotundamente a través de ejercicios no lineales y sistémicos de la creatividad individual y colectiva de las poblaciones posconflicto. Podrían entonces considerarse diversas estrategias en los entornos posconflicto para desarrollar creatividad a nivel individual o colectivo (Amabile, 1998; Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi and Wolfe, 2000; Córdoba-Pachón, 2019). Por ejemplo: Fomentar el trabajo de equipo con miembros diversos; premiar el esfuerzo más que el resultado; educar en la solución creativa de problemas que incluya el descubrimiento de problemas no evidentes; buscar alinear o desalinear el trabajo (remunerado o no remunerado) con las motivaciones internas de los individuos, sus habilidades o talentos; reforzar de manera espontánea y no dirigida vínculos entre personas, instituciones educativas o grupos de liderazgo en la sociedad; o establecer nuevos indicadores no económicos para desarrollar y fomentar creatividad de manera localizada..

No se trataría simplemente avalar los esfuerzos de gobierno “formal”, o promover formas de gobierno y autogobierno que operen dentro o al margen de la ley. Mas bien, se trataría de aprovechar espacios de libertad existente en los que se pueda fomentar reflexión, diversidad, inclusión, dialogo, conflicto no violento, atención consciente o plena al entorno de estas poblaciones, para que se promueva diseños participativos de servicios digitales que respondan a necesidades emergentes, y que al hacerlo también se acepte que pueden existir otras maneras éticas de pensar y actuar que vale la pena identificar y regular para el bienestar de nuestras sociedades (Córdoba-Pachón, 2019)

Un análisis más detallado podría desarrollarse con las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo queremos ser gobernados y autogobernados, comportarnos, pensar o actuar dentro de lo que se nos ha permitido a través del aumento de la cobertura en los servicios digitales en el posconflicto?
2. ¿Cómo podemos mantener el agonismo entre diversas gubernamentalidades a través de obedecer al aumento en la cobertura mientras que desarrollamos nuevas maneras de pensar y actuar?

**Reflexiones finales**

En este artículo se ha presentado un análisis preliminar sobre el aumento en la cobertura de servicios digitales en el posconflicto colombiano y sus posibles efectos en la creatividad humana. Utilizando las ideas de Foucault sobre la gubernamentalidad, se ha ofrecido un análisis crítico preliminar cuyos hallazgos se ilustran en el diagrama siguiente:

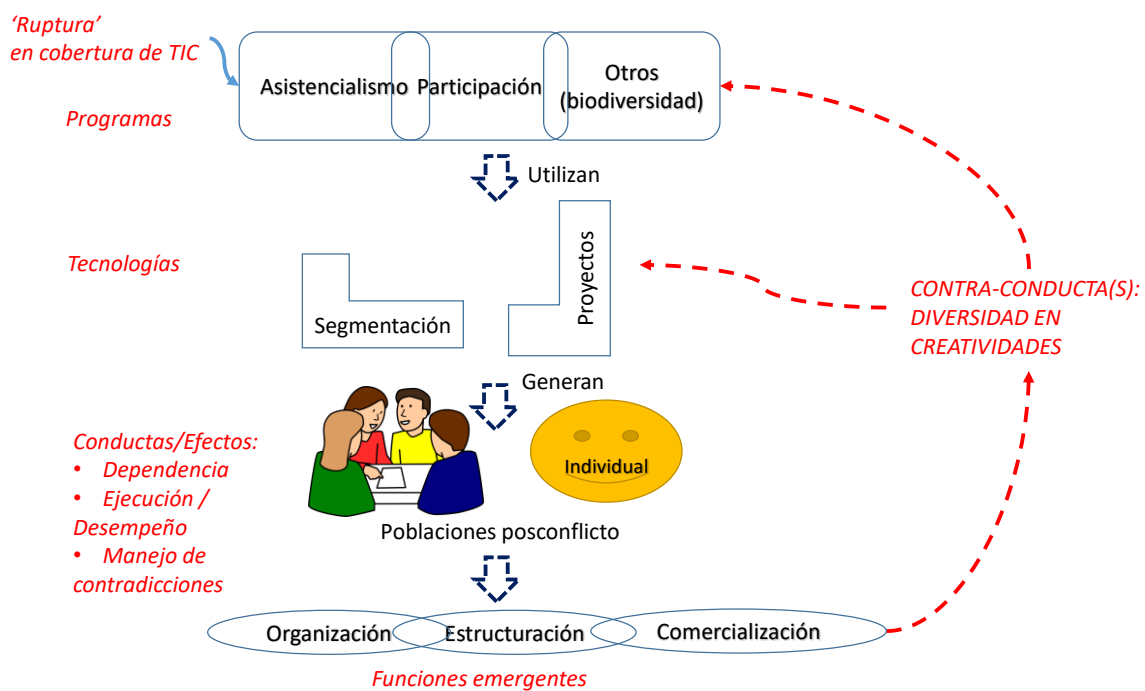


Figura 2. Análisis Crítico (Fuente: Autor)

Como resultado del análisis, existen posibilidades para promover diversas formas para concebir y promover la creatividad humana y por qué no, el posconflicto como fenómenos llenos de retos y posibilidades, de manera que no solamente la reconciliación (Ángel-Macrina, 2015) sino también la libertad humana pueda incluirse como un espacio de reflexión y acción.

Con el análisis propuesto, se incluye también una actitud continua de vigilancia respecto a cómo se influencia y se puede influenciar la libertad de individuos y poblaciones posconflicto, de manera que todos (no solamente

las poblaciones afectadas) podamos pensar en “otras” maneras de vernos o relacionarnos consigo mismos y con los demás.

Para continuar el análisis, se han propuesto algunas preguntas que podrían ayudar a establecer posibilidades y limitaciones en nuestros entendimientos sobre lo que significa el posconflicto, el uso de servicios digitales y, por qué no, la libertad humana. Extender el análisis debería hacerse siguiendo la idea de que también este puede convertirse en una manera de regular nuestra conducta investigativa y por ende nuestra creatividad.

Al respecto, vale la pena referirnos por última vez a Foucault (1982), quien, de acuerdo con él mismo, siempre buscaba desembarazarse de sí mismo, de su pensamiento, transformarse así mismo, en otras palabras, (re) crearse continuamente.

### Referencias

- Amabile, T. (1998). How to Kill Creativity. *Harvard Business Review*, September-October, 77-87.
- Ángel-Macrina, L. (2015). Conectados por la paz: Las tecnologías de la información y las comunicaciones como vía para incentivar la participación ciudadana en el proceso de implementación de los acuerdos de la Habana y la construcción de paz. *Serie Informes*, 24. Bogotá: Fundación Ideas para la Paz (FIP). <http://www.ideaspaz.org/publications/posts/1256>
- Ángel-Macrina, L. (2016). *Posconflicto en Colombia (5). TICs y participación ciudadana*. Internet: Opendemocracy.net. <https://www.opendemocracy.net/postconflicto-en-colombia-5-las-tic-y-la-participaci-n-ciudadana-en-la-implementaci-n-de-los-acuerdo>
- Barron, F. (1968). *Creativity and Personal Freedom*. London: D. Van Nostrand Company Inc.
- Cañizares, J. (1988). Entre el ocio y la feminización tropical: Ciencia, élites y estado-nación en Latinoamérica, siglo XIX. *Asclepio*, 50 (2), 11-31. <https://doi.org/10.3989/asclepio.1998.v50.i2.335>
- Córdoba-Pachón, J.R. (2009). Hacia la apropiación del gobierno electrónico: una mirada crítica-sistémica. *Estado, Gobierno y Gestión Pública*, 14, 60-81. <https://revistaeggp.uchile.cl/index.php/REGP/article/view/13496>

- Córdoba-Pachón, J.R. y Orr, K. (2009). Three patterns to understand e-government: the case of Colombia. *International Journal of Public Sector Management*, 22 (6), 532-554.  
<https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/09513550910982887>
- Córdoba-Pachón, J.R. (2014). Systemic Patterns of Practice to Improve e-Government Evaluation. En M.P. Rodríguez-Bolivar (Ed.), *Measuring E-Government Efficiency: The Opinions of Public Administrators and Other Stakeholders* (pp. 9-24). Nueva York: Springer.  
[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-9982-4\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-9982-4_2).
- Córdoba-Pachón, J.R. (2019). *Managing Creativity: A Systems Thinking Journey*. London: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture and person: A systems view of creativity. En M. Csikszentmihalyi (Ed.), *The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 47-61). New York: Springer.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. and Wolfe, R. (2000). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective on creativity education. En K.A. Heller, F.J. Monks, R. Sternberg and R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 81-93). London: Elsevier.
- Dean, M. (1996). Putting the technological into government. *History of the Human Sciences*, 9 (3), 47-68.
- Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- Espectador, E. (2017). *Así avanza la implementación del posconflicto en Colombia: Entrevista a Rafael Pardo-Rueda*. Bogotá: El Espectador.  
[http://caracol.com.co/radio/2017/05/30/nacional/1496180301\\_243345.html](http://caracol.com.co/radio/2017/05/30/nacional/1496180301_243345.html)
- Foucault, M. (1978). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, and P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 87-104). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1981). Omnes et singulatim: Hacia una crítica de la "razón política". En M. Morey (Ed.), *Michel Foucault: Tecnologías del Yo y Otros Textos Afines* (pp. 95-140). España: Paidós Ibérica.

## SERVICIOS DIGITALES, POSCONFLICTO Y CREATIVIDAD EN COLOMBIA

- Foucault, M. (1982). An interview by Stephen Riggins. In P. Rabinow (Ed.), *Michel Foucault. Ethics: Subjectivity and Truth* (pp. 121-133). London: Penguin.
- Foucault, M. (1984). What is enlightenment? In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader: An introduction to Foucault's thought* (pp. 32-50). (Translated by C. Porter). London: Penguin.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20.
- Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo. En M. Morey (Ed.), *Michel Foucault: Tecnologías del Yo y Otros Textos Afines* (pp. 45-94). España: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1991). Questions of method. In G. Burchell, C. Gordon and P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 73-86). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1994). La práctica del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. In F. Álvarez-Uría (Ed.), *La Hermenéutica del Sujeto* (pp. 106-142). Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2009). *Security, Territory, Population*. Great Britain: Palgrave MacMillan.
- García, J.C. (2018). El triste marchitar de los puntos Vive Digital. Bogotá: Caracol Radio.  
[http://caracol.com.co/radio/2018/05/22/tecnologia/1526995683\\_227849.html](http://caracol.com.co/radio/2018/05/22/tecnologia/1526995683_227849.html)
- Gomis-Balestreri. M. Del gobierno electrónico al *big-data*: la digitalización de la gestión pública en Colombia frente al control territorial. *Opera*, 21, 25-53.
- Gordon, C. (1980). Afterword. In M. Foucault and C. Gordon (Eds.), *Power/Knowledge: Selected Interviews* (pp. 229-259). Brighton (UK): Harvester Press.
- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: An introduction. In G. Burchell, C. Gordon and P. Miller (Eds), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 1-51). Chicago: The University of Chicago Press.
- Harrison, T., Pardo, T., Cook, M. (2012). Creating government ecosystems: a research and development agenda. *Future Internet*, 4 (4), 900-928.  
[https://www.ctg.albany.edu/publications/journals/og\\_ecosystems\\_2012/og\\_ecosystems\\_2012.pdf](https://www.ctg.albany.edu/publications/journals/og_ecosystems_2012/og_ecosystems_2012.pdf)

- Hanson, M.H (2013). Author, self, monster: using Foucault to examine functions of creativity. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 33 (1), 18-31. <http://psycnet.apa.org/buy/2012-03326-001>
- Heeks, R. (2006). *Implementing and Managing eGovernment: An International Text*. London: Sage.
- Henman, P. (2013). Governmentalities of gov 2.0. *Information, Communication and Society*, 16(9), 1397-1418.  
<http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2012.706314>.
- Holmes, D. (2001). *eGov: eBusiness Strategies for Government*. London: Nicholas Brealey.
- Insuatsy-Rodríguez, A., & Borja-Bedoya, E. (2016). El papel de la comunidad universitaria en el posacuerdo o pos-conflicto en Colombia. *Ago.Usb*, 16 (2), 373-376.
- Jaramillo-Garzón, J. A. (2016). Retos en la investigación en ingeniería ante un posible posconflicto. *Tecno Lógicas*, 19 (37), 9-12.
- Miller, P., & Rose, N. (1990). Governing economic life. *Economy and Society*, 19 (1), 1-31.
- Midgley, G. (2000). *Systemic Intervention: Philosophy, Methodology and Practice*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers
- MINTIC. (2016). *La tecnología será una aliada para el posconflicto*. Bogotá: Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC).  
<http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-15177.html>.
- Montuori, A. and Purser, R. (1995). Deconstructing the lone genius myth: toward a contextual view of creativity. *Journal of Humanistic Psychology*, 35 (3), 69-112. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00221678950353005>
- Noguera, C. (2009). La gubernamentalidad en los cursos del profesor Foucault. *Revista Educacao & Realidade*, 34 (2), 21-33.  
<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8307/5539>
- Peña-Castañeda, C. (2016). El reto de hacer aportes tecnológicos para el posconflicto en el país. Bogotá: El Tiempo.  
<http://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/el-papel-de-la-tecnologia-en-el-posconflicto-35096>
- Restrepo-Espinosa, M. H. (2012). Biopolítica: Elementos para un análisis crítico sobre la salud mental pública en la Colombia contemporánea. *Revista*



- Gerencia y Políticas De Salud*, 11 (23), 39-55.  
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/gerepolsal/article/view/4457>.
- Rose, N., & Miller, P. (1992). Political power beyond the state: Problematics of government. *The British Journal of Sociology*, 43 (2), 173-205.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-4446.2009.01247.x>
- Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, 2, 83-104.  
<https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.lawsocsci.2.081805.105900>
- Townley, B. (1993). Foucault, power/knowledge, and its relevance for human resource management. *Academy of Management Review*, 18 (3), 518-545.  
<https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/eb028098>
- Townley, B., & Beech, N. (Eds.). (2011). *Managing creativity: Exploring the paradox* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- United Nations, (2016). United Nations E-Government Knowledge Data Base —Colombia.  
<https://publicadministration.un.org/egovkb/en-us/Data/Country-Information/id/37-Colombia>.
- Zepeda, A. y Vergara-Ochoa, A. (2017). La nueva gestión pública basada en rankins: de la planeación a la evaluación. *Opera*, 21, 79-94.

# Análisis de datos textuales. Una primera aproximación

## Analysis of textual data. A first approximation

Joan Calventus Salvador  
Universidad de Barcelona

### Resumen

En este artículo se exponen algunos alcances conceptuales que sirvan como criterios al momento de elegir una estrategia específica para el análisis de datos textuales. En concreto, se propone una taxonomía para las distintas alternativas metodológicas existentes en el análisis de este tipo de datos cualitativos. Esta taxonomía presenta tres niveles: el análisis estadístico de datos textuales, la aproximación interpretativa al análisis de su contenido y el análisis del discurso. La taxonomía es un aporte a la sistematización de las diversas propuestas de análisis de datos textuales y una orientación para su aplicación práctica.

*Palabras clave:* metodología, análisis, datos textuales.

### Abstract

This article presents some conceptual scopes that serve as criteria when choosing a specific strategy for the analysis of textual data. Specifically, a taxonomy is proposed for the different methodological alternatives existing in the analysis of this type of qualitative data. This taxonomy has three levels: the statistical analysis of textual data, the interpretative approach to the analysis of its content and the analysis of discourse. The taxonomy is a contribution to the systematization of the diverse proposals of textual data analysis and an orientation for its practical application.

*Key words:* methodology, analysis, textual data.

Recibido: 20/5/19. Aceptado: 19/6/19



Joan Calventus Salvador es psicólogo (Universidad de Barcelona), Magíster en Sociología (Pontificia Universidad Católica de Chile) y actualmente candidato a Doctor en Educación (Universidad de Barcelona).

Contacto: Plaça del Carme, 15, 5-1. 25300, Tàrrrega (Lleida). jcalventus@gmail.com

Cómo citar: Calventus Salvador, J. (2019). Análisis de datos textuales. Una primera aproximación. *Revista Stultifera*, 2 (1), 50-62. DOI: 10.4206/rev.stultifera.2019.v2n1-04.

### Introducción

En lengua guaraní, ñe'~e significa “palabra” y también significa “alma”. Creen los indios guaraníes que quienes mienten la palabra, o la dilapidan, son traidores del alma. (Galeano, 1993, p. 21).

Las relaciones intersubjetivas son fundamento de la vida social. Una de las principales formas como se expresan estas interacciones sociales es a través del lenguaje. De ahí que el lenguaje verbal y/o escrito constituya, a menudo, el objeto de estudio para la investigación social (Navarro y Díaz, 1999). En la investigación social se trata de conocer cómo piensan y sienten las personas (grupos o instituciones), desde su experiencia subjetiva, situada en determinados contextos sociales e históricos, a través del análisis de sus expresiones verbales (Thorne, 2000). Para este análisis, el lenguaje verbal se presenta, usualmente, en forma de texto escrito (dato textual). En definitiva, el objeto de estudio en la investigación social está conformado, a menudo, por textos (Gibbs, 2012; Gil, 1994). Entenderemos aquí texto como la “cristalización de un proceso de comunicación lingüística entre sujetos, operado en un determinado contexto” (Navarro y Díaz, 1999, p. 182).

Aunque es sabido que en los diseños de investigación con enfoque cualitativo la producción y el análisis de los datos textuales son coincidentes en el tiempo, no es extraño que en cierto momento nos hallemos ante un determinado *corpus textual* (documentos escritos, transcripciones de observaciones o entrevistas) y debamos afrontar, concreta y específicamente, su análisis. El análisis de datos textuales (ADT) es, quizás, uno de los desafíos más complejos en este tipo de diseños metodológicos, caracterizado por su heurística, complejidad, flexibilidad, subjetividad, creatividad, informalidad (Miles y Huberman, 1994; Thorne, 2000).

En este artículo se exponen algunos alcances conceptuales que aporten criterios al momento de elegir una manera específica de analizar textos, proponiéndose una taxonomía para las distintas alternativas metodológicas existentes en ADT, que sistematice, oriente y ejemplifique su aplicación práctica. No se hará en este caso referencia a procedimientos de análisis específicos, pero sí se aportarán algunas referencias bibliográficas al respecto.

Es importante destacar que las dimensiones metodológica y técnica (instrumental) están condicionadas por la dimensión onto-epistemológica que caracteriza toda investigación social (Calventus, 2000; Ortí, 1999) y

será, por tanto, en esta dimensión que se fundamentará la taxonomía propuesta.

### **En el origen, la *problematización***

La diferenciación tecnológica e instrumental en los procesos de investigación social [...] no es más que la consecuencia de una previa y más fundamental diferenciación metodológica, determinada por la existencia y exigencia específicas de dimensiones y problemas epistemológicos de naturaleza heterogénea. (Ortí, 1999, p. 92)

La diversidad de alternativas metodológicas y técnicas para realizar un ADT responde a los distintos supuestos onto-epistemológicos que se asumen al plantear un problema de investigación. En la dimensión o momento ontológico-epistemológico (ideológico) de un proceso de investigación se define *qué* queremos conocer y *para qué* lo queremos conocer (Calventus, 2000), y ello nos orientará, lógica y coherentemente, hacia uno u otro tipo de ADT. Es decir, la aplicación de uno u otro tipo de análisis dependerá de cuál sea nuestra pregunta de investigación, cuáles sean nuestras intenciones y objetivos con respecto al texto, en qué dimensiones del mismo focalicemos dicha pregunta.

Así, sobre un mismo texto podemos formular multitud de preguntas de investigación (problematización). Algunas de estas preguntas podrían estar focalizadas en las características formales, externas o superficiales del texto; otras preguntas podrían orientarse a conocer los significados que constituyen/construyen dicho texto; o bien podrían indagar en el sentido y/o la intencionalidad pragmática del mismo, entendiendo este como una de las infinitas actualizaciones del discurso de cierto sujeto. Para cada una de estas posibles preguntas de investigación (planteadas sobre un mismo corpus textual) se corresponderán, como veremos, métodos y técnicas de análisis específicos. Incluso, el ADT no tiene porqué utilizar metodologías y técnicas cualitativas, pudiendo realizarse a través de análisis estadísticos (cuantitativos).

### **Niveles onto-epistemológicos de la realidad social**

En el análisis de la realidad social nos encontramos con tres tipos de estructuras y tres tipos de lógicas diferentes y con reglas propias: fácticas, significativas y motivacionales. (Ortí, 1999, p. 95)

## ANÁLISIS DE DATOS TEXTUALES. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

Al abordar ontológica y epistemológicamente la realidad social podemos diferenciar en ella tres niveles o dimensiones (Ortí, 1999): (1) un nivel *fáctico* (focalizado en los hechos, en su aspecto formal); (2) un nivel *semántico* (orientado al significado de los hechos o fenómenos); (3) un nivel *interpretativo-hermenéutico* (proyectado hacia la búsqueda del sentido de la realidad social). Estos tres niveles también se reconocen en el texto, entendido este como objeto de estudio y/o expresión de esta realidad social (Armony, 1997; Morris, 1985; Ortí, 1999; Villegas, 1993).

El *nivel fáctico* (de los hechos) refiere a la sintaxis (Morris, 1985) o estudio de las relaciones sintácticas de los signos entre sí (por ejemplo, las palabras como unidades léxicas); es decir, en este nivel se atiende exclusivamente a “lo dicho”, al enunciado *manifiesto* (consciente), objetivable, cuantificable. Se trata del nivel propiamente *textual* (Villegas, 1993).

El *nivel semántico* (de los significados) refiere al estudio de la relación de los signos con los objetos que éstos denotan (Morris, 1985); es decir, en este caso se atiende a “lo que se dice”, a *lo latente* (pre-consciente), a la enunciación y la comprensión subjetiva del significado. Se trata de un nivel *co-textual* (Villegas, 1993).

Por último, el *nivel interpretativo-hermenéutico* (de los sentidos) refiere a la pragmática, que estudia la relación de los signos con sus usuarios (Morris, 1985); es decir, el uso del lenguaje en la comunicación. En este caso se atiende al *porqué, para qué, para quién* se dice lo dicho; se atiende aquí a *lo profundo* (inconsciente), a las motivaciones, deseos, intenciones. Se trata de un nivel eminentemente *contextual* (Villegas, 1993).

### **Una taxonomía (topográfica) para el ADT**

Algunos autores (Armony, 1997; Navarro y Díaz, 1999; Villegas, 1993) han analizado y sistematizado los principales tipos de ADT, dando cuenta de su amplia diversidad. A partir de la revisión de estos trabajos y de las consideraciones onto-epistemológicas expuestas anteriormente, consideramos que un ADT se hallará en algún punto del continuo que incluye las siguientes categorías: (1) análisis estadístico de datos textuales, (2) aproximación interpretativa al contenido de la información textual y (3) análisis del discurso. Este sistema de categorías permite visualizar y ordenar las distintas propuestas de ADT. En ningún caso debe entenderse

que esta taxonomía esté constituida por *compartimentos estancos* o cerrados, sino que, muy al contrario, se conciben como categorías situadas a lo largo de un continuo para agrupar las distintas propuestas de ADT (exclusivamente con fines analíticos y pedagógicos) en correspondencia con alguno de los tres niveles (fáctico, semántico e interpretativo-hermenéutico) que describimos en el apartado anterior.

### **Análisis estadístico de datos textuales.**

Este tipo de ADT se corresponde con preguntas de investigación referidas, específica y concretamente, al nivel semiótico del texto (significantes), considerando la presencia o ausencia de éstos como un hecho (fáctico) objetivo. A partir de esta concepción del texto, se procesa lo escrito como un conjunto de unidades mínimas de sentido (palabras, frases, tópicos...), cuyas propiedades pueden ser inferidas mediante algoritmos matemáticos a partir, fundamentalmente, de cálculos sobre distribuciones de frecuencias.

Las estrategias y técnicas analíticas de base estadística que se utilizan en este nivel son variadas: lexicometría, análisis de contenido cuantitativo, análisis estadísticos descriptivos univariados y multivariados de datos textuales, como el análisis factorial, análisis de correspondencias o escalamiento multidimensional (Bécue, Lebart y Rajadell, 1992; López-Escobedo, Solorzano-Soto y Sierra, 2016). Todas ellas comparten una misma lógica formal-cuantitativa, de bajo nivel inferencial, cuyo principal objetivo es la caracterización (exploratoria y/o descriptiva) del corpus textual.

Este tipo de ADT estadístico se facilita mucho con el uso de programas computacionales. Algunas de las principales opciones que se ofrecen como software libre son: RcmdrPlugin.temis, TAPoR 3, AntConc v.3.4.4. Existen otras alternativas de software comerciales, vinculados a empresas privadas.

En las figuras 1 y 2 se presentan dos ejemplos de los resultados obtenidos al realizar análisis estadísticos sobre datos textuales con el programa R (paquete RcmdrPlugin.temis). Como se aprecia en la figura 1, este paquete para la minería de datos textuales permite realizar análisis descriptivo del léxico.

## ANÁLISIS DE DATOS TEXTUALES. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

```
> corpus
<<VCorpus>>
Metadata: corpus specific: 3
Content: documents: 43

> dtm
<<DocumentTermMatrix (documents: 43, terms: 148)>>

Non-/sparse entries: 245/6119
Sparsity             : 96%
Maximal term length: 27

> attr(voc, "title") <- "Vocabulary summary"
> voc
```

|                            | Corpus total |
|----------------------------|--------------|
| Number of terms            | 78.0         |
| Number of unique terms     | 13.0         |
| Percent of unique terms    | 16.7         |
| Number of hapax legomena   | 0.0          |
| Percent of hapax legomena  | 0.0          |
| Number of words            | 250.0        |
| Number of long words       | 219.0        |
| Percent of long words      | 87.6         |
| Number of very long words  | 109.0        |
| Percent of very long words | 43.6         |
| Average word length        | 9.9          |

*Figura 1.* Ventana de resultados aportada por el programa R (paquete RcmdrPlugin.temis) al realizar un análisis lexicométrico, descriptivo del vocabulario correspondiente a un corpus de 43 documentos.

En R.Temis puede, también, establecerse cuáles son los términos más frecuentes, realizar tablas de desemejanza léxica, analizar términos concretos, así como analizar los términos que coocurren con otros términos, o bien la evolución temporal de ciertos términos del léxico. Como se aprecia en la figura 2, R. Temis permite ejecutar análisis de correspondencias sobre un corpus de documentos, para establecer cuáles son los ejes factoriales que dan cuenta del léxico y cuáles son los términos y documentos que más contribuyen en cada uno de los factores o dimensiones.

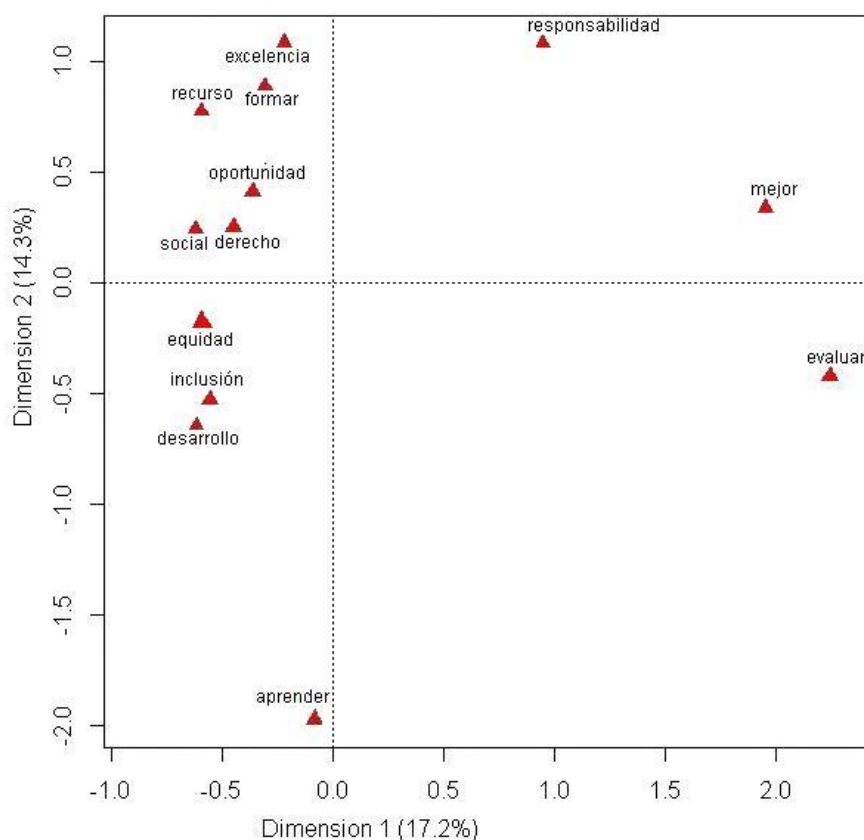


Figura 2. Análisis de correspondencias realizado con el programa R (paquete RcmdrPlugin.temis) sobre un vocabulario correspondiente a un corpus de 43 documentos.

### **Aproximación interpretativa al contenido de la información textual.**

Este tipo de ADT se corresponde con preguntas de investigación orientadas a conocer “lo que se dice” en el texto, es decir, su significado. Ello se consigue a través de procedimientos en los que se considera un primer momento de carácter más descriptivo, con una serie de pasos: *segmentación* del texto (identificando y seleccionando citas *significativas*), *reducción* (agrupando las citas que comparten ciertas características en su significado) y *categorización* (elaborando sistemas de códigos para identificar las agrupaciones observadas). Y un segundo momento más orientado a la interpretación, en el que se buscan posibles relaciones (asociaciones, causalidades, tendencias, oposiciones, uniones, etc.) entre las categorías,



## ANÁLISIS DE DATOS TEXTUALES. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

con el objetivo de comprender el significado del texto (Mejía, 2011; Miles y Huberman, 1994).

Las estrategias y técnicas que se utilizan para este nivel de análisis son variadas, destacando entre ellas el análisis de contenido cualitativo (Guedes y Bendassolli, 2014); la aproximación interpretativa al contenido de la información textual (Gil, 1994) y la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002).

Este tipo de ADT se facilita mucho con el uso de programas computacionales. Entre los software libres disponibles más conocidos y utilizados están: RQDA, TAMS Analyzer, AQUAD 7, Weft QDA 1.0.1. Existen otras alternativas de software comerciales, vinculados a empresas privadas.

La figura 3 presenta un ejemplo de resultados obtenidos al realizar análisis cualitativo de contenido sobre datos textuales con el programa Weft-QDA.

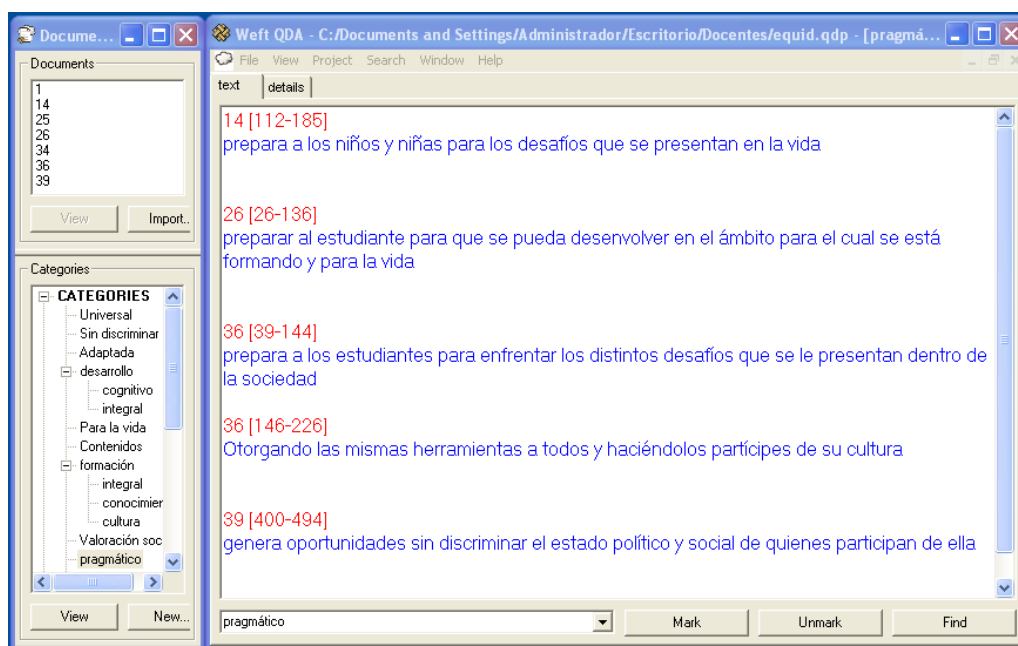


Figura 3. Ventana de resultados aportada por el programa Weft-QDA al realizar un análisis cualitativo de contenido sobre un corpus de siete documentos. En el recuadro inferior izquierdo se identifican las categorías, mientras que en el cuadro de la derecha se presentan las citas que ilustran uno de los códigos.

### **Análisis del discurso.**

En este caso, el análisis responde a preguntas de investigación referidas al nivel pragmático del texto. La problematización se focaliza en la dimensión simbólica, en el sentido contextual del texto; en el texto como discurso y el discurso como producción ideológica social, que deberá ser interpretado con herramientas hermenéuticas (Cárcamo, 2005).

En términos generales, el proceso aplicado en el análisis del discurso (AD) identifica los ejes temáticos presentes en el corpus textual, reconociendo su estructura argumentativa (explícita o implícita) dentro de cada uno de estos ejes y analizando sus efectos discursivos en las relaciones sociales. Es decir, trata de evidenciar cómo la práctica discursiva promueve y/o mantiene ciertas relaciones sociales de poder (Iñiguez, 2003).

Existe una amplia variedad de escuelas y modelos metodológicos para el análisis del discurso (Iñiguez, 2003), dependiendo —una vez más— de las perspectivas epistemológicas sostenidas por cada uno de las propuestas. A modo de ejemplificar la compleja diversidad de estas propuestas y por destacar sólo algunas de ellas, mencionaremos: el análisis crítico del discurso (Fairclough, 2008; Wodak y Meyer, 2009), análisis conversacional (Tusón, 2002), análisis del discurso narrativo y/o biográfico (Capella, 2013), análisis del discurso desde la perspectiva foucaultiana (González-Domínguez y Martell-Gámez, 2013), análisis sociológico del sistema de discursos (Conde y Del Alamo, 2009), análisis fenomenológico-hermenéuticos (Lindseth y Norberg, 2004).

La mayoría de los autores que utilizan este tipo de ADT se oponen al uso de programas computacionales para sus tareas hermenéuticas.

### **Síntesis y conclusión**

La figura 3, elaborada a partir de un esquema referido a los niveles de la realidad social, la interacción personal y los enfoques metodológicos para el análisis social (Ortí, 1999), permite sintetizar la taxonomía de análisis que acabamos de presentar.

## ANÁLISIS DE DATOS TEXTUALES. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

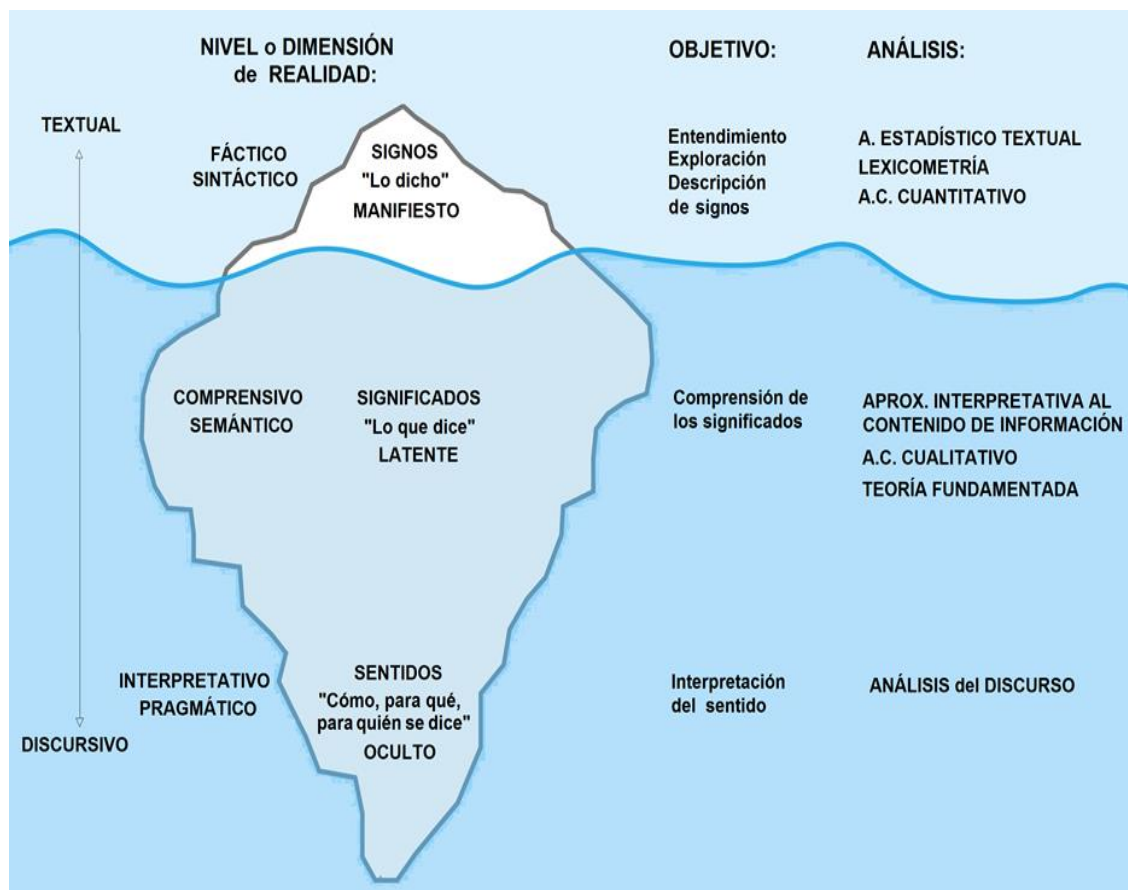


Figura 3. Análisis de datos textuales. Una taxonomía a partir de Ortí (1999, p. 93).

Texto y discurso forman parte de una misma práctica social, en la cual el primero es la parte visible, manifiesta, “objetiva”, fáctica, expresada sintácticamente (a través de los signos que son las palabras, las frases, las oraciones), “lo dicho”; mientras que el discurso es la práctica social latente, intersubjetiva, semántica (significativa), motivacional, simbólica, pragmática. Cuando problematizamos la realidad focalizándonos en el texto, nuestras preguntas de investigación tienden a orientarse hacia la descripción y explicación sintáctica (basándose en la cuantificación de la frecuencia de aparición de los signos); mientras que al problematizar acerca del discurso, orientamos nuestras preguntas investigativas hacia la interpretación y comprensión (hermenéutica) de significados y sentidos.

Los tres tipos de ADT que describimos taxonómicamente se integran en el continuo borroso de una compleja realidad social que puede problematizarse focalizando en múltiples dimensiones, desde diversos marcos teóricos y considerando distintos objetivos de investigación. Cada dimensión de la realidad social en la que focalicemos nuestro problema y

objetivo de estudio se corresponderá con un tipo de análisis de datos textuales específico. Aquellas preguntas de investigación orientadas al entendimiento, la exploración o descripción sintáctica de cierta textualidad ocuparán un análisis estadístico textual (lexicometría, análisis de contenido cuantitativo). Las preguntas orientadas a la comprensión de los significados de dicha textualidad (semántica) utilizarán una aproximación interpretativa al contenido de la información (análisis de contenido cualitativo, teoría fundamentada). Por su parte, aquellas preguntas que pretendan interpretar un discurso, desde su sentido pragmático, utilizarán el análisis del discurso.

La complejidad y la borrosidad que caracterizan la realidad social y su expresión a través de textos y discursos (representadas en el esquema por este iceberg que flota en un mar agitado) no estructuran ni determinan rígidamente esta categorización taxonómica de análisis que proponemos. Sin embargo, consideramos que el tipo de ADT que ocupemos para responder a nuestra pregunta de investigación debe guardar cierta correspondencia y coherencia con el nivel o dimensión de la realidad en el que focalicemos nuestra problematización.

### Referencias

- Armony, V. (1997). El análisis de datos cualitativos en ciencias sociales: nuevos enfoques y herramientas. *Revista de Investigaciones Folklóricas*, 12, 9-16.
- Bécue, M., Lebart, L., y Rajadell, N. (1992). El análisis estadístico de datos textuales. La lectura según los escolares de enseñanza primaria. *Anuario de Psicología*, 55, 7-22.
- Calventus, J. (2000). Acerca de la relación entre el fundamento epistemológico y el enfoque metodológico de la investigación social: la controversia 'cualitativo vs. cuantitativo'. *Revista de Ciencias Sociales*, 1 (2), 7-16.
- Capella, C. (2013) Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 12 (2), 117-128. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v12n2/art12.pdf>
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio*, 23. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>
- Conde, F.; Del Alamo, G. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS.

## ANÁLISIS DE DATOS TEXTUALES. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2 (1), 170-185. Recuperado de <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Fairclough.pdf>
- Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes*. Madrid: siglo XXI.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- González-Domínguez, C., y Martell-Gámez, L. (2013). El análisis del discurso desde la perspectiva foucauldiana: método y generación del conocimiento. *Raximhai*, 9 (1) 153-172. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46126366013.pdf>
- Guedes, S. M., y Bendassolli, P. F. (2014). The use of the qualitative content analysis in psychology: a critical review. *Psicologia em Estudo*, 19 (2), 191-199. Recuperado de [http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n2/en\\_03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n2/en_03.pdf)
- Iñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales, variedades, tradiciones y práctica. En L. Iñiguez (Ed.) *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 89-128). Barcelona: Editorial UOC.
- Lindseth, A., y Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18, 145-153.
- López-Escobedo, F., Solorzano-Soto, J., y Sierra, G. (2016). Analysis of Intertextual Distances Using Multidimensional Scaling in the Context of Authorship Attribution. *Journal of Quantitative Linguistics*, 23 (2), 1-23.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1 (1), 47-60. Recuperado de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/139>
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.

- Navarro, P., y Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.
- Ortí, A. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En: J. M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp.85-95). Madrid: Síntesis.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Thorne, S. (2000). Data analysis in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 3, 68-70. Recuperado de <http://ebn.bmj.com/content/3/3/68.full.pdf>
- Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido, en: *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 133-153.
- Villegas, M. (1993). Las disciplinas del discurso: hermenéutica, semiótica y análisis textual. *Anuario de Psicología*, 59, 19-60.
- Wodak, R., y Meyer, M. C. (2009). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

# El poema *Altazor* como deconstrucción del lenguaje

## The *Altazor* poem as a deconstruction of language

María Juliana Zamora Varela  
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

### Resumen

El poema *Altazor* o *el viaje en paracaídas* de Vicente Huidobro ha recibido acusaciones de ininteligibilidad. Críticas como la de Norma Ortega (2000) señalan que el texto “se nos ofrece como poesía, pero que, al momento de palpar a fondo, se desvanece en la nada dejando tan solo la estela de su inconsistencia.” (p. 231). Esto se debe no solo a que el poema plantea un desafío a la tarea de ofrecer una interpretación onmiabarcante, sino también a que el Canto VII, en particular, parece resistente a todo intento de atribución de significado. Frente a esta apreciación, defiendo la tesis de que sí puede darse una interpretación global del poema y que esta interpretación nos permite atribuir significado, en un sentido plural, al Canto VII; a saber, un significado general, uno ilocucionario y uno mágico. A fin de defender esto, llevo a cabo dos tareas. Primero, fundamento la idea de que el poema *Altazor* puede leerse como una deconstrucción del lenguaje dirigida a alcanzar la dimensión fónica de este último elaborando ideas de la poética huidobriana. Luego, explico en qué consiste la deconstrucción que tiene lugar a lo largo del poema y cómo, a partir de ella, puede explicitarse el triple significado que cabe atribuir al canto final.

*Palabras clave:* Altazor, Canto VII, vanguardias, Creacionismo, crítica literaria.

### Abstract

Huidobro's famous poem *Altazor, Or, a Voyage in a Parachute* has been a target of accusations of unintelligibility. Critics such as Ortega (2000) state that, when reading the text “we are offered with poetry; however, as we explore it at depth, it fades into emptiness, leaving behind nothing but the trail of its inconsistency” (p. 123). Two main circumstances seem to be the causes of this impeachment. On the one hand, the violence over language exerted by the poem challenges the possibility of giving a global interpretation of the poem. On the other hand, the closing chant

Recibido: 2/5/19. Aceptado: 17/6/19



María Juliana Zamora Varela es filósofa y profesional en Estudios Literarios por la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia.

Contacto: Carrera 7 No. 156-10 Torre Krystal Of. 1506. Correo electrónico: zamora.maria@javeriana.edu.co.

Cómo citar: Zamora Varela, M. J. (2019). El poema *Altazor* como deconstrucción del lenguaje. *Revista Stultifera*, 2 (1), 63-89. DOI: 10.4206/rev.stultifera.2019.v2n1-05.

(VII) appears to resist any kind of interpretation since it is composed mainly of graphs that cannot be acknowledged as words. Against this appraisal, I argue that a global interpretation of Huidobro's poem is possible and that this interpretation permits us to attribute a plural meaning to Chant VII; namely, a general meaning, a theoretical-specific meaning, and a magical meaning. In order to support this argument, I carry out two tasks. First, I present key ideas that support my thesis about the rightfulness of reading the poem as a deconstruction of language that aims to reach its phonic dimension. Then, I explain how the deconstructive process takes place along the poem and how the understanding of this destructive-creative movement unlocks the triple meaning of the final moment of this literary text – Chant VII-.

*Keywords:* Altazor, Chant VII, avant-garde movements, Creationism, literary critic.

### **Introducción**

Las literaturas de vanguardia suelen ser reconocidas por su tratamiento innovador, radical y desafiante de las estructuras convencionales del lenguaje. En ocasiones, este tratamiento es tan radical que lleva a que el apelativo *ininteligible* sea atribuido a este tipo de textos literarios. Sin embargo, no parece posible afirmar que la transgresión perpetrada por las literaturas de vanguardia haya resultado en una verdadera ininteligibilidad, es decir, en la determinación de sus producciones como carentes de significado en sentido *absoluto*. De haber sido así, las obras vanguardistas habrían sido unánimemente descartadas como textos (literarios) tanto por la crítica como por el público general.<sup>1</sup> Por el contrario, no solo se les reconoció un valor a dichas obras, sino que hubo numerosos esfuerzos de comprensión de las mismas, tanto del lado de los artistas, que expusieron sus apuestas estéticas en manifiestos o entrevistas, por ejemplo, como del lado del público, que propuso interpretaciones consistentes de aquellas.

El poema *Altazor o el viaje en paracaídas* de Vicente Huidobro, es cifra de esta tensión entre una aparente *ininteligibilidad*, fruto de la violencia ejercida sobre las estructuras convencionales de uso del lenguaje, y el esfuerzo de comprensión.

Por un lado, la destrucción del sentido parece marcar el poema: conforme avanzan los cantos, se pasa de una cierta continuidad narrativa a descripciones desarticuladas y palabras sueltas, hasta llegar al extravagante Canto VII, donde el lector queda ante grafos *sin significado*; es decir, conjuntos de letras que parecen valer únicamente por el modo en que suenan y que serían resistentes a cualquier intento de interpretación: “Ai aia aia/ ia ia ia aia iii/ Tralalí” (Canto VII, versos 1-3). Esta doble circunstancia –la destrucción del sentido en el poema y la ininteligibilidad



de su último canto— sustentaría posiciones como la de Ortega (2000), según la cual el final de *Altazor* sería el equivalente a la “designificación total” (p. 231) y el poema, como un todo, eludiría “toda interpretación que lo abarque en su totalidad [...] [al punto de que] aunque *hay consenso en cuanto a su importancia, no lo hay con respecto al porque*” (p. 16. La cursiva es mía).

Sin embargo, y por otro lado, no hay que perder de vista el hecho de que Huidobro elaboró y expuso una poética, una concepción de creación, que, por paradójica que parezca, debería ser tenida en cuenta para hacer inteligible el mentado poema. Esta poética es el Creacionismo, y su paradoja radica en que su *credo* hace eco de “la máxima anarquista de Bakunin «Destruir es crear»” (Calinescu, p. 124). En efecto, en la medida en que el Creacionismo reclama la *reconstrucción* de la comprensión del poeta como creador autónomo respecto de la naturaleza y la de la poesía como arte no-mimético, dicha poética exige, simultáneamente, la *destrucción* de las comprensiones tradicionales de ambas realidades (poeta y poesía) y de aquello en lo que tales comprensiones estaban asentadas: un cierto modo de usar el lenguaje; a saber, de acuerdo con ciertas normas o convenciones.<sup>2</sup>

Frente a esta tensión, en el presente artículo defiendo que es posible dar una interpretación global de *Altazor* y, consecuentemente, conferir significado en sentido plural al Canto VII; en concreto, un significado general, uno ilocucionario y uno mágico.

Ciertamente, bajo el lente del Creacionismo, el poema puede leerse como una progresiva *deconstrucción*<sup>3</sup> del lenguaje como significante referencial —es decir, como algo que significa solo en tanto que alude al mundo fáctico—, gracias a la cual se llega, no a la pérdida absoluta de la significatividad, sino a un origen, grávido de significado: la dimensión de lo fónico que configura al Canto VII. A fin de defender esto, llevo a cabo dos tareas. En primer lugar, fundamento la idea de que el poema *Altazor* puede leerse como una deconstrucción del lenguaje dirigida a alcanzar su dimensión fónica, elaborando ideas clave de la poética de Huidobro (el Creacionismo) y recurriendo a conceptos de la teoría de actos de habla de John Langshaw Austin (1995). En segundo lugar, explico en qué consiste la deconstrucción que tiene lugar a lo largo del poema y cómo, a partir de ella, puede explicitarse el triple significado que cabe atribuir al canto final.

### **Creacionismo deconstructivo: en busca de lo fónico-originario**

Esclarecer que *Altazor* se articula en torno a una deconstrucción del lenguaje, que busca alcanzar la dimensión fónica de este último a partir del Creacionismo, supone esencialmente, enfrentar un desafío. Este consiste en

el hecho de que en los escritos donde el autor chileno presenta su poética se tiende a afirmar la primacía del *hecho novedoso* o la *imagen creada* por sobre los aspectos fónicos de la obra; una jerarquización de los componentes del texto lírico que le conferiría a este último la posibilidad de ser traducible a cualquier lengua, preservando lo esencial. En palabras de Huidobro, si “lo que importa es presentar un hecho nuevo, [y no cómo suene el poema,] la poesía creacionista se hace traducible y universal, pues los hechos nuevos permanecen idénticos en todas las lenguas” (1994c, pp. 167-68).

No obstante, cuando se consideran detenidamente las afirmaciones de Huidobro respecto a lo que el poeta debe hacer para ser un verdadero creador, es posible sostener no solo que el *telos* del poema es la deconstrucción del lenguaje, sino que esta tiene como meta llegar hasta lo fónico.

Según el Creacionismo, el poeta debe

1. lograr que el lenguaje poético no sea la mera reproducción de lo que hay en el mundo, y, consecuentemente,
2. lograr que la poesía se constituya como ese auténtico espacio de creación en el que el escritor se erige como “un pequeño Dios” (1994d, p. 19) productor de “realidades propias” (p. 124); de un mundo con su fauna y flora particulares.<sup>4</sup>

Cumplir el primero de estos objetivos supone que la poesía esté “sin relación con el mundo externo” (1994c, p. 172), o lo que es lo mismo, que sea “[independiente] frente a la naturaleza” (1994a, p. 123). En términos prácticos, generar tal situación de independencia reclama que el poeta imite a la naturaleza, “[no] en sus formas exteriores, sino en su poder exteriorizador” (Huidobro, 1994b, p. 129); aquel debe, pues, ser un creador y no un fiel copista. Para ello, el poeta ha de usar, en su creación, elementos extraídos de sí y no del exterior.<sup>5</sup> Tales elementos son las palabras; de manera que ellas habrán de ser *el lugar y el medio* a través del cual el *viraje emancipatorio* del poeta respecto de la naturaleza podrá ejecutarse.

No obstante, estos materiales de creación ponen al escritor ante una paradoja, ya que es a través de y en las palabras —o lo que es lo mismo, el lenguaje— que se establece la remisión a una realidad exterior. ¿Cómo podrá el poeta entonces librarse de la remisión simplista a la naturaleza través de aquello mismo que lo fuerza a señalarla y, por ende, copiarla? “La creación pura. Ensayo de estética” (1994b) parece ser útil a este respecto. Allí, Huidobro establece distinciones importantes que esclarecen el estatuto del lenguaje en relación con el propósito creacionista.

Estas diferenciaciones separan y explican dos tipos de lenguajes y sus correspondientes significados.<sup>6</sup> Según el autor, hay un *lenguaje objetivo* caracterizado por la *significación gramatical*, es decir, por un modo de señalar la realidad en el que las cosas son nombradas sin que se las saque “de su calidad de inventario” (1994b, p. 125); caso en el cual *se imita a la naturaleza en sus formas*. Por otro lado, hay un *lenguaje poético* que solo puede constituirse o emerger en la medida en que el lenguaje es *liberado* de “la significación gramatical [propia] del lenguaje [objetivo]” (p. 125). Solo en tanto que esta liberación tiene lugar, las palabras quedan desatadas de la naturaleza, esto es, del mundo fáctico y de la particular lógica que lo rige.<sup>7</sup> Esto implica, por un lado, que es necesario *destruir* el lenguaje tal como lo conocemos (y el significado que le corresponde) para poder *crear* un segundo lenguaje (creador). En otros términos, una *deconstrucción* del uso convencional del lenguaje es impajaritable si lo que se quiere es alcanzar un lenguaje verdaderamente poético. Pero, por otro lado, esa comprensión del *lenguaje poético* supone que a este último le corresponde otro tipo de significación. A esta última, Huidobro la llama *significación mágica* y lo que la define es, precisamente, el hecho de que ella “rompe esa norma convencional [abriendo la posibilidad de un lenguaje en el que] las palabras pierden su representación estricta para adquirir otra más profunda que debe elevar al lector del plano habitual y envolverlo en una atmósfera encantada” (1994b, p. 125).<sup>8</sup>

Ahora bien, si *Altazor* ha de ser la puesta en escena de la poética creacionista, el poema ha de ofrecer alguna indicación respecto a su intención deconstructiva. Esto ocurre, de manera sutil, en el *mito de origen* del Prefacio. Allí, la oposición entre los significados *gramatical* y *mágico*, y entre los lenguajes *objetivo* y *poético*, queda enunciada como contraposición entre una palabra originaria —equivalente al lenguaje mágico— y una palabra hablada —equivalente al lenguaje objetivo— en el momento en que el personaje del Creador se pronuncia. Este último cuenta que él produjo “la *lengua de la boca* que los hombres *desviaron* de su rol, haciéndola aprender a *hablar* [...] [alejándola] para siempre de *su rol acuático y puramente acariciador*” (p. 58. Las cursivas son mías). Evidentemente, la lengua que *aprende a hablar* es la que está constreñida por las reglas de la gramática y las convenciones del uso (o de la producción literaria); por tanto, se funda en un significado gramatical. Tal significado, como indica el Creador, sustituye o encubre a *la lengua de la boca* y su significado *originario* (mágico) y, por ende, *creador*, al cual lo define la capacidad de acariciarnos o tocarnos.

Si esto es así y si *Altazor* es un poema creacionista, entonces podemos decir que el Prefacio establece como objetivo de aquel destruir las ataduras

de la lengua hablada (objetiva) para que la lengua de la boca (poética) pueda emerger y el poeta pueda constituirse como creador. Y, más aún, si la lengua de la boca es la que tiene un rol acariciador, entonces la liberación o deconstrucción del lenguaje que corresponde a *Altazor* consiste en retrotraer al lenguaje a ese rol *acuático y puramente acariciador*.

¿En qué consiste ese papel primigenio del lenguaje? ¿Cómo cabría entenderlo en clave del Creacionismo? Mi apuesta a este respecto es que tal rol equivale a la dimensión fónica de las palabras. La pista<sup>9</sup> fundamental a este respecto se encuentra en el Prefacio mismo, donde lo meramente sonoro queda establecido como *estado primigenio* y, por ende, como *fuerza de creación*. Esto ocurre cuando la voz poética (*Altazor*) recuerda que le oyó decir al personaje del Creador:

oí hablar al Creador, *sin nombre, que es un simple hueco en el vacío,*  
hermoso, como un ombligo.

«Hice un gran *ruido* y este *ruido* formó el océano y las olas del océano.»

Este ruido irá *siempre pegado a las olas del mar* y las olas del mar irán siempre pegadas a él. (p. 58. Las cursivas son mías)

Como se ve, en este pasaje se describe todo lo relacionado con la creación como un momento anterior a la aparición del lenguaje que habla, con lo que se fija el vínculo origen-sonido-creación. En efecto, no solo vemos que el Creador carece de nombre<sup>10</sup>, sino que, además ejecuta su labor mediante el mero ruido —no a través de la palabra—. <sup>11</sup>

Con todo, es pertinente afinar teóricamente esta idea de lo fónico como un papel o capacidad del lenguaje. Para ello, recurriré a algunas distinciones propuestas por J. L. Austin en su teoría de actos de habla (cfr. García, 1997, pp. 195-211). Lo que justifica mi recurso a la teoría de este filósofo británico es simple: las distinciones que propone se hallan encaminadas a dilucidar cómo es que hacemos cosas *con* las palabras<sup>12</sup>, o en términos más técnicos, en qué consiste un acto de habla.

A este respecto, lo primero que hay que decir, de la mano de Austin, es que un acto de habla es compuesto o complejo. El filósofo distingue tres elementos que están presentes en todo acto de habla, a cada uno de los cuales le corresponde un *sub-acto*. Los elementos de un acto de habla son los siguientes:

1. Un *contenido proposicional*, esto es, las palabras empleadas. Por ejemplo, las palabras *Te prometo que iré*.

2. Una *fuerza ilocucionaria*, es decir, la acción que se realiza al enunciar el contenido. Siguiendo con el ejemplo anterior, la fuerza ilocucionaria de esta sería *compromisoria* (García, p. 205), ya que al decir esas palabras se hizo una promesa.

3. Un *efecto* producido en el oyente a raíz de lo dicho. Continuando con el ejemplo anterior, diríamos que el efecto en el oyente podría ser la tranquilidad de saber que, quien ha hecho la promesa irá a donde dijo que iría.

Como dije, estos tres elementos entran en escena gracias a la ejecución de tres *sub-actos* que componen el acto de habla. El primero de ellos (contenido proposicional) entra gracias a un *acto locucionario*. Este último consiste en proferir una expresión con cierto significado o *contenido proposicional* (Pérez, 2015). Al segundo elemento, le corresponde un *acto ilocucionario*, que consiste en emitir una expresión con una fuerza determinada, por ejemplo, una fuerza de compromiso. El tercer elemento tiene lugar gracias a un *acto o efecto perlocucionario*; el efecto que se produce en el oyente.<sup>13</sup>

Ahora bien, aunque podría decirse que la conjunción del acto locucionario e ilocucionario (decir algo con una determinada fuerza) es lo que propicia el efecto perlocucionario, es sobre todo el *acto ilocucionario* el que *cierra el trato* en el acto de habla. Con esto quiero poner de manifiesto el hecho de que una misma frase u oración dicha con fuerzas distintas motiva efectos perlocucionarios muy diferentes, lo que implica que hay una relación de independencia entre lo locucionario y lo ilocucionario.

Tomemos, por ejemplo, la frase *Cierra la puerta*. Si esta fuera, digamos, la respuesta a la pregunta “¿qué hace la persona en esta fotografía?”, *Cierra la puerta* habría sido dicha con una fuerza asertiva. En tal caso, con esa frase se está dando a entender (entre otras cosas) que el hablante tiene “razones o indicios empíricos para [afirmar o negar] el contenido proposicional” (García, p. 207) —v.g., que la persona de la foto cierra la puerta— y el efecto perlocucionario consiste en hacer evidente que el hablante tiene tales razones o indicios de que la persona de la foto cierra la puerta. Sin embargo, si *Cierra la puerta* se profiere con una fuerza directiva (como orden), el mismo enunciado significa ahora que el hablante “desea que el oyente lleve a cabo una determinada acción” (García, p. 207), y este es el efecto perlocucionario que se busca.

Ahora bien, teniendo en cuenta esta *independencia* de la fuerza ilocucionaria respecto del contenido proposicional (y, por ende, sobre el acto

locucionario), puede afirmarse que hay dos circunstancias que invitan a determinar a la primera (a *la dimensión fónica*) como aquello que configura la *función acariciadora* del lenguaje. La primera es el hecho de que la fuerza ilocucionaria es la que termina de configurar, del lado del hablante, el modo en que las palabras tocan al oyente.<sup>14</sup> La segunda circunstancia radica en que es el *contenido proposicional* donde el vínculo con lo fáctico reside, y si es así, entonces, para desprender al lenguaje del mundo hay que arrancarle el contenido proposicional. Al llevar a cabo esta tarea el resultado coincide con el objetivo (creacionista) del poema que extrajimos del Prefacio: quedamos únicamente con la fuerza ilocucionaria (el ruido) y el efecto perlocucionario (una capacidad del lenguaje) en mano. Por tanto, con ello se reafirma que, en *Altazor*, la liberación creacionista ha de reducir el lenguaje al puro sonido.

Con todo, resta una pregunta esencial: ¿significa esto, como lo afirma Ortega, que al final (Canto VII) estaremos ante una “designificación total [...] [o un] espejo del vacío” (p. 231)? Mi respuesta es negativa. Pero, para llegar a ella, es preciso mostrar cómo *Altazor* cumple con el ideal creacionista en una deconstrucción que cabe dividir en tres estadios:

1. *Inicial*: comprende el Prefacio y Cantos I y II, y se enfoca en la deconstrucción de la continuidad narrativa *tradicional*.
2. *De transición*: abarca los Cantos III y IV, y se encarga de ejecutar el tránsito de la deconstrucción de la continuidad narrativa a la de la oración, la frase y la palabra.
3. *Final*: comprende los Cantos V a VII y desarrolla la deconstrucción que va de la palabra a la dimensión de lo meramente fónico.

### ***Altazor o el viaje en paracaídas: de la narración al sonido***

#### **Estadio inicial: continuidad narrativa tradicional y continuidad narrativa alterna (Prefacio y Cantos I y II).**

El proceso de deconstrucción del lenguaje que tiene lugar en *Altazor* comienza con un ataque contra *la gran estructura*, esto es, contra lo que llamaré continuidad narrativa tradicional.<sup>15</sup> Aquí, comprendo esta última como un modo de construcción y comprensión del texto (literario) que se configura gracias a la presencia de cuatro elementos, todos los cuales contribuyen a la consolidación de un todo coherente. Estos elementos son: (a) la posibilidad de familiaridad o la facilidad para hacernos una imagen de lo dicho, (b) relaciones causa-efecto que responden a la lógica del mundo

fáctico<sup>16</sup>, (c) la posibilidad de seguir o de encontrar una ordenación temporal, y (d) la unidad de los actantes.

Todos estos elementos, que contribuyen a que el lector pueda seguir con cierta naturalidad lo que se narra, son deconstruidos paulatinamente por el Prefacio y los Cantos I y II de *Altazor* mediante lo que llamaré *continuidad narrativa alterna*; un modo de hilar el texto que se acoge a la máxima anarquista de la destrucción creadora. Veamos esto.

En el Prefacio, Huidobro pone a funcionar uno de los principios centrales del Creacionismo: construye “situaciones extraordinarias que jamás podrán existir en el mundo objetivo” (1993, p.163), para desligar, de este modo, el poema de tal realidad. La puesta en marcha de este principio da inicio al proceso de deconstrucción de los dos primeros elementos que configuran la continuidad narrativa.

Por un lado, en el Prefacio se hacen descripciones como “Mi madre hablaba como la *aurora* y como *los dirigibles* que van a caer [...] *bordaba lágrimas desiertas* en los primeros arco-iris” (p. 57. Las cursivas son mías) o “He aquí la muerte que se acerca *como la tierra al globo que cae*” (p. 57), las cuales ponen al lector ante situaciones tan extravagantes que la experiencia resultante es análoga a la que se tiene con el quiliágono de Descartes<sup>17</sup>: se entiende lo que se describe, pero hacerse una imagen de ello resulta, si no imposible, a lo menos, sumamente difícil. Por otro lado, las constantes *elipsis* en la narración (alterna) del Prefacio minan el parámetro de las relaciones causa-efecto propias del mundo fáctico. Vemos, por ejemplo, una falta de conexión entre acciones y preferencias, como ocurre cuando *Altazor* indica que: “Una tarde, cogí mi paracaídas y dije: «Entre una estrella y dos golondrinas.»” (p. 57). Asimismo, notamos que, como en los sueños, hay saltos entre una *escena* y otra: “Ruedo interminablemente sobre las rocas de los sueños, ruedo entre las nubes de la muerte./ Encuentro a la Virgen sentada en una rosa, y me dice [...]” (p. 59). Conjugadas, estas dos estrategias crean una suerte de espacio ajeno a las leyes de la estricta ilación causal, a la que estamos acostumbrados cuando damos cuenta de sucesos del mundo fáctico. Ciertamente, en el caso del par acción-preferencia, falta algo que explique su conexión, algo como *y al ver el cielo noté que tendría que pasar entre una estrella y dos golondrinas*. En cuanto a la transición de escenas parece faltar algo que evite la sensación de estar ante una especie de *deus ex machina* —la Virgen apareciendo de la nada para cambiar el rumbo de la historia—.

Con todo, hay que reconocer que el Prefacio mantiene cierta concatenación temporal, lo que implica que hay un *respeto parcial* por el

orden de causas y efectos. La presencia de expresiones como “El primer día” (p. 57)<sup>18</sup> seguida de la especificación de “Hacia las dos aquel día” (p. 58), entre otras<sup>19</sup>, nos permiten tener una idea sobre la manera en que los eventos presentados se concatenan. Adicionalmente, la preservación de la unidad de los actantes contribuye a ese *respeto parcial* del segundo principio, ya que tal unidad nos permite aislar con relativa claridad cada *escena*; una circunstancia que proporciona elementos para conferir cierta linealidad, cohesión y unidad temática a este apartado. En efecto, es posible establecer esta secuencia: el poeta (Altazor) se presenta dando cuenta de sí y de sus padres; se encuentra con Dios y le oye hablar sobre el momento en que creó los medios para el lenguaje (la boca, la lengua); luego, Altazor sigue cayendo y, entre tanto, presenta sus propios pensamientos acerca del lenguaje y la poesía, etc.

Ahora bien, dada esta preservación parcial (segundo y tercer elementos) o total (cuarto elemento) de algunos elementos que configuran la continuidad narrativa tradicional, es evidente que el proceso deconstructivo debe continuar. En efecto, las grietas que la continuidad narrativa alterna del Prefacio introduce en la continuidad narrativa tradicional se convierten en fracturas en el Canto I. Esto ocurre por la introducción de una nueva estrategia deconstructiva: el contrapunteo entre los dos temples anímicos que marcan la crisis del hombre moderno, a saber, la angustia y el ímpetu. Dicho mecanismo tiene un doble efecto deconstructivo.

Por un lado, en la medida en que el canto se articula en torno a este contrapunteo y no a una sucesión, el uso de expresiones que denotan temporalidad es suprimido. De esta suerte, la elaboración de una ordenación temporal (c) desaparece, al ser reemplazada por tal tensión entre temples anímicos y, con ella, el recurso a la causalidad (b) sale también de escena. Ciertamente, el canto inicia con una suerte de *advocación* en la que se muestra la angustia a la que el poeta está sometido en razón de la *muerte de Dios*, entendida como pérdida de la realidad suprasensible como meta y fundamento de todo lo efectivamente real<sup>20</sup>: “Altazor ¿por qué perdiste tu primera serenidad?/ [...] / ¿Quién sembró la angustia en las llanuras de tus/ ojos como el adorno de un dios?/ ¿Por qué un día de repente sentiste el terror de ser?” (versos 1-5). El resto del canto, se consagra al desarrollo de esa crisis espiritual. Por momentos se observa una angustia en la que parece entreverse un apego al Dios ausente (“Estoy solo parado en la punta del año que agoniza/ [...] / Los planetas giran en torno a mi cabeza/ [...] Sin dar una respuesta que llene los abismos/ [...] / Una mano que acaricie los latidos de la fiebre/ Dios diluido en la nada y el todo” [versos 140, 142, 144 y 148-9]), mientras que en otros, emerge el ímpetu y el deseo de creación, como alentado por la presencia de la divinidad: “Las montañas de pesca/ Tienen



la altura de mis deseos/ Y yo arrojo fuera de la noche mis últimas angustias/ Que los pájaros cantando dispersan por el mundo” (versos 75-78).

Pero, como se dijo, esta tensión entre angustia y el ímpetu produce un segundo efecto deconstructivo: Altazor mismo —el personaje protagonista de este Canto— se fractura, desdobla y fragmenta, de modo que el cuarto elemento de la continuidad narrativa tradicional queda minado. Un primer Altazor abre el Canto I: “Soy yo Altazor/ Altazor/ Encerrado en la jaula de su destino [...] / que estoy hablando en este año de 1919” (versos 82-4 y 113). Seguidamente, este Altazor se desdobla en un segundo, “doble de [sí] mismo/ El que se mira obrar y se ríe del otro frente a frente / [...] el del ansia infinita/ Del hambre eterno y descorazonado” (versos 123-6). Luego, aparece un Altazor (tácito) que se identifica con *el hombre*, lo que nos deja, en el resto del canto, ante la incertidumbre sobre cuál de esas tres máscaras habla y cuáles, en cambio, callan: “Soy todo el hombre/ El hombre herido por quién sabe quién/ Por una flecha perdida del caos/ Humano terreno desmesurado/ Sí desmesurado y lo proclamo sin miedo/ Desmesurado porque no soy burgués ni raza fatigada” (versos 357-61).

Así las cosas, parecería que al Canto II no le queda mucho por hacer contra la continuidad narrativa tradicional. Sin embargo, hay una dimensión en la que tal continuidad ha quedado en pie, pasando casi desapercibida: ella prevalece presencia a nivel macro, pues aún puede trazarse entre el Prefacio y el Canto I. La continuidad narrativa tradicional se mantiene entre estos dos apartados del poema gracias a tres elementos: la presencia de Altazor en ambos apartes, la continuidad temática que la caída experimentada por aquel establece entre aquellos (de tipo más bien físico, en el Prefacio, y de naturaleza mucho más espiritual en el Canto I), y el tono común a ambos momentos, que se caracteriza por las descripciones *extravagantes* con las que se desafiaba la posibilidad del lector de hacerse una imagen de lo descrito.

Contra esta sutil prevalencia de la continuidad narrativa tradicional, se alza el Canto II. Su estrategia deconstructiva consiste en introducir una digresión *salida de la nada* que anula los tres elementos que conectaban al Prefacio y al Canto I. En efecto, en este canto no solo ocurre que Altazor y su caída desaparecen, al ser reemplazados por una voz poética que se dirige a un *tú* (una amada): “Mujer el mundo está amueblado por tus ojos/ Se hace más alto el cielo en tu presencia” (versos 1-2). Al mismo tiempo, la inserción de esa nueva voz poética diluye el tono extravagante del poema, dado que se dirige a ese ‘tú’ mediante una modulación estilística que recuerda inevitablemente a cierta *tradición* romántica: “He aquí tu estrella que pasa/

Con tu respiración de fatigas lejanas/ Con tus gestos y tu modo de andar” (versos 49-51); “Y ese beso que hincha la proa de tus labios/ Y esa sonrisa como un estandarte al frente de tu vida” (versos 163-4). De esta suerte, el Canto II desmorona la prevalencia de la continuidad en el nivel macro. En torno a esto, es importante destacar tal desmoronamiento como el cometido específico del Canto II, ya que, de lo contrario, podría tomarse a tal canto como un mero retorno a la continuidad narrativa tradicional a causa de la presencia de elementos como la unidad de los actantes (d) y la familiaridad o posibilidad de imaginar las descripciones de la amada (a). Con dicho canto, por el contrario, se da un último golpe contra la continuidad narrativa tradicional antes de entrar al segundo estadio, donde la deconstrucción se encaminará a alcanzar estructuras más pequeñas en virtud de las cuales el lenguaje permanece todavía atado al mundo fáctico y a la significación gramatical.

### **Estadio de transición: del texto narrativo a la palabra (Cantos III y IV).**

El segundo estadio es un estadio de transición. Su cometido es *comenzar* la deconstrucción de las estructuras en las que el texto, como macro estructura, se sostiene; a saber, la *oración*, en cuanto aquello que “la lingüística identifica como la unidad más grande de la que puede darse cuenta de manera fiable, a través de reglas *estructurales*”<sup>21</sup> (Lidov, p. 4. Las cursivas son mías), la *frase*, como unidad capaz de ejercer funciones pragmáticas y sintácticas, y, la *palabra*, como unidad morfológicamente identificable.<sup>22</sup> Tal transición del proceso deconstructivo tiene lugar en los Cantos III y IV, pero no de manera secuencial. Es decir, no ocurre que en el Canto III se dé el golpe de gracia a la gran estructura y que, luego, en el IV el poema se ocupe la deconstrucción de la oración y, seguidamente, de la de la frase y la palabra. Por el contrario, ambos cantos arremeten contra la gran estructura, si bien en cuanto a las estructuras más pequeñas el Canto III se ocupa específicamente de la oración, mientras que el IV lo hace con la frase y la palabra. Considerando esto, y por motivos de claridad expositiva, presento primero las particulares estrategias deconstructivas de la *macro estructura* que se emplean en los cantos señalados, y, luego, me ocupo de aquellas que utilizan contra las estructuras más pequeñas.

En primer lugar, es fundamental señalar que cuando digo que los Cantos III y IV deconstruyen la estructura *macro* no quiero decir que con ello estén completando el proceso que se suponía cerrado al final del primer estadio. En este último, la deconstrucción de la continuidad narrativa tradicional era un fin en sí misma y en ese sentido puede dársele por terminada. En este segundo estadio, en cambio tal destrucción-creadora se

lleva a cabo —como se dijo— *con miras a alcanzar a estructuras más pequeñas*; circunstancia que singulariza este proceso respecto del primero y permite singularizar este aspecto del segundo estadio respecto del que lo precede.

Ahora bien, para llegar hasta las *micro-estructuras* es preciso hacer uso de una estrategia de fragmentación que mine la unidad bajo la cual aquellas *se esconden*. Esto es justamente lo que se hace en los Cantos III y IV: allí la simultaneidad narrativa reemplaza la construcción secuencial que da lugar a la unidad. Esto se lleva a cabo de dos maneras.

La primera, se ve al inicio del Canto III (versos 1 a 40). En este momento el canto, encontramos *pares de versos* que presentan, cada uno, imágenes<sup>23</sup> que son temporalmente simultáneas. Tal simultaneidad se define por el uso de un mismo tiempo verbal y por una temática común a los pares de versos. Estos dos elementos, sin embargo, no son *únicos*; es decir, en el Canto III no hay un solo tiempo verbal y tema que abarque a todos los pares de versos (1 a 40), lo cual evita la recaída en una unidad o continuidad narrativa tradicional. Por el contrario, sucede que, entre los versos 1 y 20, la temporalidad verbal equivale al presente y el tema son los elementos necesarios para la creación (poética), mientras que, entre los versos 21 y 40, el tiempo verbal es futuro y se habla de la lógica que regiría a ese mundo que el poeta construirá.

Ciertamente, el primer intervalo de versos (1-20) parece enumerar los distintos componentes de la creación —el alma, el mar, el cielo, el lenguaje (verso 11)—, así como lo que se precisa para llevar a cabo esa labor de romper las ligaduras que atan al poeta y a su lenguaje al mundo (versos 1, 14 y 19). Se lee, por ejemplo:

El alma pavimentada de recuerdos  
Como estrellas talladas por el viento

El *mar* es un tejado de botellas  
Que en la memoria del marino sueña

*Cielo* es aquella larga cabellera intacta  
Tejida entre manos de aeronauta

Y el avión *trae un lenguaje diferente*  
Para la boca de los cielos de siempre. (Canto III, versos 5-12. Las cursivas son mías)

Por su parte, el segundo intervalo presenta una serie de ejemplos de una lógica (o causalidad) muy distinta a la del mundo fáctico, advirtiendo

así que se trata de un mundo emancipado de las ataduras del lenguaje objetivo y de la significación gramatical: “*Mañana* el campo/ Seguirá los galopes del caballo/ La flor se comerá a la abeja/ Porque el hangar será colmena/ [...] / Los cuervos se harán planetas/ Y tendrán plumas de hierba” (Canto III, versos 25-8 y 31-2. Las cursivas son mías). Aquí, de nuevo, notamos una serie de imágenes simultáneas que son, a su vez, fragmentarias, dado que no es posible establecer entre ellas una correlación causal, ni, por tanto, la unidad que cabe derivar de la presencia de secuencias temporales. Quedamos, por así decirlo, ante la sinfonía donde todo sucede al mismo tiempo y de modos extraordinarios.

En el Canto IV, por su parte, la simultaneidad se establece entre estrofas extensas mediante dos elementos: una expresión inicial anafórica —“No hay tiempo que perder” (versos 1, 22, 89, 115, 134, 136, 200, 262)— y un contenido que es temáticamente independiente. La expresión que se repite al inicio de cada estrofa, evita la secuencialidad y contribuye a configurar la simultaneidad en la medida en que ella ubica a todas las estrofas, por así decirlo, sobre un mismo plano. Si bien podría argüirse que su carácter anafórico anularía la fragmentación necesaria para avanzar en el proceso deconstructivo, tal peligro queda suprimido gracias al segundo elemento, a saber, el hecho de que cada estrofa desarrolla una idea que puede considerarse *autónoma* respecto de las demás. Esto puede verse en los siguientes versos:

No hay tiempo que perder  
Enfermera de sombras y distancias  
Yo vuelvo a ti huyendo del reino incalculable  
De ángeles prohibidos por el amanecer. (Canto IV, versos 1-4)

No hay tiempo que perder  
Y si viene el instante prosaico  
Siga el barco que es acaso el mejor  
Ahora que me siento y me pongo a escribir  
Qué hace la golondrina que vi esta mañana  
¿Firmando cartas en el vacío? (Canto IV, versos 69-74)

Ciertamente, mientras que el tema del primero de ellos gira en torno a alguien a quien se retorna, el del segundo, está mucho más centrado en una reflexión de talante introspectivo.

Ahora bien, esta fragmentación del texto, va poniendo ante nuestros ojos una estructura menor, en la que el gran armazón se sostiene: a saber, la *oración*. Como se indicó, es el Canto III el que se ocupa de su deconstrucción. Esta última, se ejecuta mediante un *juego de palabras* que

Norma Ortega describe como el establecimiento de “conexiones dispares [que enlazan] significados [de tal manera que el resultado es] una consecución de asociaciones derivadas unas de otras” (2000, p. 217). En efecto, entre los versos 68 y 103, se trastoca la relación paradigmática entre verbos y sustantivos, generando el tipo de asociaciones descritas por Ortega. Se dice, por ejemplo: “Embrujar turistas como serpientes/ Cosechar serpientes como almendras/ Desnudar una almendra como un atleta” (versos 80-2). Con ello, no solo se desgarran uno de los esquemas formales de la construcción de oraciones (el del paradigma)<sup>24</sup>, sino que, al mismo tiempo, el mundo comienza a ser arrancando del lenguaje en un nivel ‘micro’, de modo tal que el poema comienza a aproximarse al “Total desprendimiento [...] de voz de carne/ Eco de luz que sangra aire sobre aire” (Canto III, versos 157-8).<sup>25</sup>

En esta misma línea, el Canto IV da un paso más. Al interior del mismo, las extravagantes relaciones verbo-sustantivo que pueden rastrearse en sus primeros versos (donde el centro es la deconstrucción de la secuencialidad), dan paso a la introducción de estrategias que buscan desarticular la frase y, seguidamente, la palabra.

Para minar la frase como estructura menor, el Canto IV emplea un juego de palabras sobre el sustantivo *Ojo*. La presencia de este sustantivo va en aumento a partir del verso 31 —donde aparece por vez primera—, hasta que, en el verso 56, asume un lugar central<sup>26</sup> como eje de un *juego de asociaciones* con el que se minan las relaciones paradigmáticas<sup>27</sup> y conceptuales bajo las cuales estamos acostumbrados a concebir a esta palabra. Dichas relaciones quedan ejemplificadas en el verso 56, que corresponde a una de las frases más usuales en las que el sustantivo se emplea —v.g., “Ojo por ojo”—. Los versos posteriores se encargarán de desarticularlas, y esto lo harán a través de las cada vez más extraordinarias variaciones que aquellos introducen en el sintagma que colocan al lado de cada *Ojo*: “Ojo por ojo/ Ojo por ojo como hostia por hostia/ Ojo árbol/ Ojo pájaro/ Ojo río/ Ojo montaña” (56-61).

Pero no hay que perder de vista que con esta deconstrucción de la frase no solo se traen a la conciencia del lector las asociaciones de este peculiar sustantivo, sino que, al mismo tiempo, con tal deconstrucción se llama la atención sobre la siguiente estructura menor que hay que deconstruir: la palabra. Con todo, es preciso anotar que el poema no se aboca a la simple deconstrucción de la misma. Por el contrario, aquel tiene en cuenta el hecho de que, tradicionalmente, se reconocen cuatro tipos básicos de palabras: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios.<sup>28</sup>

## EL POEMA *ALTAZOR* COMO DECONSTRUCCIÓN DEL LENGUAJE

En el Canto IV, el ataque será contra los sustantivos y esto no es gratuito. Después de todo, nuestra percepción más común es que es a través de ellos, primordialmente, que el lenguaje queda atado al mundo fáctico.<sup>29</sup> De manera puntual, en este canto se aplican tres estrategias deconstructivas sobre este tipo de palabras.

Primero, se emplea un proceso análogo al que se utilizó con la frase, pero que, en este caso, busca desarticular y hacer ver las asociaciones —predeterminadas— de las vocales (la *a* de árbol, la *o* de oso, por ejemplo), para proponer nuevas relaciones (o nuevos modos de pensarlas): “O como la letra que cae al medio del ojo/ O como la muerte del perro de un ciego/ O como el río que se estira en su lecho de agonizante” (versos 138-40).

Con todo, el Canto IV no se reduce a trasladar el juego de asociaciones de los verbos a sustantivos y letras, en los cuales las palabras siguen siendo las mismas que conocemos. En segundo lugar, el mecanismo tergiversador de la asociación se aplica, no ya como una digresión sobre las vocales, sino *dentro de la palabra misma* (segunda estrategia deconstructiva). El sustantivo *golondrina*, por ejemplo, es violentado en su dimensión morfológica *creando* variaciones de la misma en las que su peculiar textura fónica se preserva, gracias a que las vocales *i* y *a* permanecen: *golonfina*, *golontrina* y *golcima* (versos 167-9). Esto mismo adquiere una forma ligeramente distinta en el caso de palabras como “horitaña”, “montazonte” o “goloncelo” (versos 162-3), donde hay una evidente fusión de palabras, aunque, como en el anterior, aún puede reconocerse de qué vocablos se trata (*horitaña*, por ejemplo, sería el resultado de *horizonte* y *montaña*).

La tercera estrategia de deconstrucción consiste en un juego que va en dirección inversa a la de los anteriores. Si en estos últimos se elaboraba una imaginativa composición de palabras, en el último juego el objetivo es encontrar palabras *escondidas* dentro de nombres propios: “Rosario río de rosas hasta el infinito” (verso 281); “Raimundo raíces del mundo” (verso 282). De esta suerte, la presencia del significado gramatical en la *raíz del lenguaje* —la palabra— comienza a diluirse de manera contundente. Con todo, aún restan algunos pasos para alcanzar la completa liberación del lenguaje de su atadura a lo *ya dado* de las cosas.

### **Estadio final: de la palabra al sonido (Cantos V, VI y VII).**

Como sus primeros versos lo indican, el Canto V es la puerta de entrada a un “campo inexplorado” (verso 1): aquel en el que las palabras empezarán a hacerse irreconocibles. Esto se debe, justamente, a que el objetivo y eje de este quinto momento de *Altazor* es deconstruir la idea de que hay distintos

*tipos de palabras* (sustantivos, adjetivos y demás), o más precisamente, la idea de que categorías como sustantivo o adjetivo son una *característica esencial o intrínseca de tal o cual palabra*, en lugar de ser funciones que aquellas pueden cumplir dentro de una frase u oración.

Esta deconstrucción se lleva a cabo en dos etapas. La primera tiene lugar en lo que llamo *el apartado sobre el molino*, esto es, en los versos 241 a 430. A primera vista, este apartado consistiría en la simple repetición de una estructura compuesta por la palabra *Molino* —que permanece invariante— y un compuesto preposición-palabra que iría variando de manera arbitraria: “*Molino de viento*” (verso 241), “*Molino del portento*” (281), “*Molino con talento*” (340).<sup>30</sup> Sin embargo, la aparente inocuidad de estos versos es únicamente eso: apariencia. No solo ocurre que la variación del compuesto preposición-vocablo está ordenada por intervalos en los que se usa un mismo *tipo* de palabra, sino que, adicionalmente, el término *Molino* está siendo aplicado a cada uno de tales tipos de vocablos (sustantivo, adjetivo, verbo). Literalmente se están moliendo los vínculos petrificados o sustancializados entre las funciones, entendidas como tipos de palabras, y las palabras. En efecto, entre los versos 241 y 243, el apartado del molino se ocupa de sustantivos que podríamos llamar *convencionales* (viento, aliento, cuento, intento), y luego, entre los versos 257 y 259, se hace cargo de sustantivos que se derivan de verbos (alejamiento, amasamiento, engendramiento). Más adelante, en un intervalo como el que va del verso 400 al 405, el molino se aplica a los verbos (*invento*, *ahuyento*, por ejemplo) y, luego, entre el verso 415 y el 430, aquel se emplea contra los adjetivos (*contento*, *opulento*, *corpulento*).

Empero, ha de reconocerse que el hecho de que el molino realmente está deconstruyendo el estatuto de las categorías gramaticales como propiedades intrínsecas de las palabras, solo se hace *plenamente patente* en la segunda etapa de la deconstrucción del Canto V. Explico esto.

La deconstrucción de la mentada sustancialización de los distintos tipos de palabras implica dar al traste con un código según el cual, por ejemplo, la palabra *corpulento* sirve única y exclusivamente para calificar a algo o alguien, y no para indicar, digamos, una acción. Consecuentemente, si el *molimiento* se ha llevado a cabo adecuadamente, en la segunda etapa debe haber algún indicio de que se ha liberado al lenguaje de la camisa de fuerza de la gramática y que, en virtud de ello, la *maleabilidad* del mismo se ha traído a escena (mediante algún tipo de construcción poética). En otros términos: si la primera etapa de deconstrucción tuvo éxito, entonces, de manera análoga a como el molino de piedra y madera hace al trigo dúctil para ser amasado y convertido en pan, el molino de *Altazor* ha de haber

hecho *maleables* las palabras al desustancializar la categorización que las mantenía rígidas y maniatadas.

Esto último, efectivamente, es lo que ocurre en la segunda etapa de la deconstrucción. La consecución del molimiento conduce a que, allí, las palabras sean *amasadas* de dos maneras —haciendo manifiesta la maleabilidad del lenguaje—. Por un lado, se toman palabras reales y se les da un uso que ‘no les corresponde’ según la concepción tradicional. Por ejemplo, en los versos 497 y 498 los sustantivos son usados como verbos: “La cascada que *cabellera* sobre la noche/ Mientras la noche se *cama* a descansar” (Las cursivas son mías). Por otro lado, se emplean palabras inventadas a las que —con todo y su carácter ficticio— es posible reconocerles una función específica dentro de la oración. Por ejemplo, en “Las *verdondilas* bajo la luna del *selviflujo*/ Van en *montonda* hasta el *infidondo*/ Y cuando *bramuran* los *hurafones*” (versos 551-53. Las cursivas son mías), podemos identificar sustantivos (*verdondilas*), adjetivos (*del selviflujo*), sintagmas adverbiales (*en montonda*) y verbos (*bramuran*).

Una vez culminada esta tarea del Canto V, la liberación del lenguaje del significado gramatical (y, por ende, el mundo externo) se siente cada vez más cerca. No obstante, es importante notar que las relaciones sintagmáticas siguen en pie, es decir, las palabras aún se organizan de tal modo que la combinación de las mismas permite capturar algún tipo de significado.<sup>31</sup> Por ejemplo, en el verso “Las verdondilas bajo la luna del selviflujo” (verso 551) es posible entender que algo está bajo algún tipo de luna, aunque no se sepa qué es ese *algo* ni a qué tipo de luna se alude. La pervivencia de este último aspecto (las relaciones sintagmáticas) es lo que conduce, precisamente, al Canto VI, cuyo objetivo será deconstruir este pilar restante, lanzándonos así a lo que Norma Ortega denomina “[una] desarticulación sin precedentes” (2000, p. 231).

La estrategia de deconstrucción que allí se emplea resulta patente desde el primer verso del canto: “Alhaja apoteosis y molusco”, anuncia que lo que marcará este sexto momento del poema serán las combinaciones arbitrarias de palabras. Esta estrategia de deconstrucción produce una suerte de ‘centelleo’ de términos acompañados ocasionalmente por artículos, conectores lógicos (*y*, *o*) o preposiciones que, las más de las veces, desafía los intentos por ofrecer una interpretación coherente del mismo, mientras que, en otros, la alienta. Sin duda, la presencia de conectores y preposiciones motiva esta última actitud. Después de todo, estos dos tipos de palabras son claves para establecer relaciones lógicas, espaciales o temporales y dar, así, una interpretación de lo dicho. De hecho, esto último parece posible en el caso de determinados pasajes, aunque dar unidad a la



totalidad del Canto parece mucho más complejo. Considérense, por ejemplo, los siguientes versos: “Quién diría/ Que se iba/ Quién diría cristal noche/ Tanta tarde/ Tanto cielo que levanta/ Señor cielo/ cristal cielo/ Y las llamas/ y en mi reino/ Ancla noche apoteosis” (102-11). Haciendo un esfuerzo imaginativo de gran envergadura, podríamos aventurar la hipótesis de que ellos hablan de alguien que ha partido (“Quién diría/ Que se iba”), probablemente un soberano (“en mi reino”), cuya ausencia ha propiciado la conquista de su reino (“Y las llamas/ y en mi reino/ Ancla noche apoteosis”). Sin embargo, una interpretación tal se basa en exceso en conjeturas o afirmaciones para las que no podría ofrecerse una justificación sólida. Considerando esto, podemos decir con certeza que en este Canto VI asistimos a la fase última de la paulatina deconstrucción de la oración y la frase, que ya había iniciado en los Cantos III y IV. Ciertamente, ahora estamos ante palabras respecto de las cuales apenas si puede afirmarse que hacen parte de una estructura mayor a cuyo significado contribuyen. Sin embargo, aquellas siguen siendo reconocibles aquí; son *las palabras de siempre*, esos nombres que señalan las cosas del mundo: “raíces”, “apoteosis”, “corazón”, “tarde”, “molusco”. Esto quiere decir, entonces, que el lenguaje aún se encuentra atado a la realidad fáctica, a la naturaleza. Pero, como lo ha dicho Huidobro, la poesía creada debe ser una poesía “sin relación con el mundo externo” (1994c, p. 172).

Por este motivo, la llegada del Canto VII resulta inevitable. En él, la estrategia de deconstrucción se dirige a las palabras mismas y consiste en presentar al lector grafos que aquel no puede reconocer como vocablos<sup>32</sup>: “Aruaru/ urulario/ Lalilá/ Rimbibolam lam lam” (versos 6-9). Con esto, sin duda alguna, se da el golpe final al lenguaje objetivo: en la medida en que ya no hay nada reconocible como palabra, ya no hay referencialidad alguna al mundo externo. Entonces, el objetivo creacionista del poema se ha cumplido.

Sin embargo, esta falta de referencialidad del lenguaje y su reducción a la dimensión puramente fónica, parece haber conducido a una especie de tartamudeo sin sentido, con lo que la tentación de decretar la ininteligibilidad del Canto VII crece de manera peligrosa. Entonces, es menester hacer frente a la cuestión que motiva este ensayo: ¿acaso carece el Canto VII por completo de significado, al punto de poder ser juzgado como “algo que se nos ofrece como poesía, pero que al momento de palpar a fondo, se desvanece en la nada dejando tan solo la estela de su inconsistencia” (Ortega, p. 231)? Mi respuesta, como anuncié, es negativa. El Canto VII no solo tiene significado, sino que lo tiene en un sentido plural: como *significado general*, como *significación mágica*<sup>33</sup> y como *significado ilocucionario*.

## EL POEMA *ALTAZOR* COMO DECONSTRUCCIÓN DEL LENGUAJE

El primer significado del Canto VII (v.g., el general) radica en el lugar que este ocupa como momento culmen —o *telos*— del proceso de deconstrucción que articula a *Altazor*. Dicho significado ha de entenderse como *general* ya que se deriva de la pertenencia del canto a una estructura mayor dotada de sentido. Ciertamente, una vez que una interpretación sólida y global del poema *Altazor* se ha establecido, el Canto VII puede dejar de ser visto como una arbitrariedad sin sentido y comenzar a ser reconocido como el momento en que se cumple el objetivo del poema anunciado en el Prefacio: retrotraer al lenguaje a la pura sonoridad originaria, desde el cual la verdadera creación es posible, siguiendo la poética huidobriana.

El segundo significado que cabe atribuir al Canto VII es *ilocucionario*. Este último tiene una doble cara.

Por un lado, este significado consiste en el hecho de que, al ser leídos, los distintos versos del canto adquirirán una fuerza ilocucionaria particular y, dado que la fuerza ilocucionaria tiene un importe significativo *propio*, puede concluirse que el Canto VII tiene esta misma propiedad (el significado). En efecto, aunque solo quedó sugerido en el momento en que abordamos este tema, la fuerza ilocucionaria tiene, en primer lugar, un importe relevante en lo que refiere al significado de lo que se dice. Como se vio en su momento, una frase tan simple como *Cierra la puerta* no quiere decir lo mismo cuando se emplea una fuerza directiva que cuando se utiliza una fuerza asertiva. En ese sentido, es claro que el significado de una preferencia no puede ser establecido de manera completa en ausencia de la fuerza ilocucionaria (cfr. García, p. 208). Así pues, a partir de esta toma de conciencia podemos aventurar, por ejemplo —y siguiendo a Austin—, que una lectura entusiasta de versos como “Al aia aia/ ia ia ia aia ui/ Tralalí/ Lali lalá” (1-5), nos permitiría determinar que el significado ilocucionario de los mismos consiste en ser una indicación de jolgorio (lo que puede calificarse como una fuerza ilocucionaria declaratoria o asertiva).

Pero, por otro lado, el significado ilocucionario consiste también en el efecto que esa lectura del poema tiene en el lector; después de todo, una vez que se ha arrancado el contenido proposicional al lenguaje, solo nos queda la fuerza ilocutiva y el *efecto perlocucionario* que esta última puede tener.<sup>34</sup> Tal efecto no es otro que el presentarle al lector, *a viva voz* ese aspecto central del significado que está presente en el lenguaje, pero que con frecuencia se le oculta: su fuerza ilocucionaria. La dimensión pragmática que este segundo aspecto del significado ilocucionario abre, nos dirige de inmediato al *significado mágico*. Lo que motiva esta conexión, es la centralidad que lo pragmático tiene en la definición de este último sentido en que atribuye significado al Canto VII, como veremos a continuación.

Tal como se señaló al principio de este ensayo, la significación mágica implica llevar a cabo dos *acciones* concatenadas: primero, romper con la norma de la *significación* gramatical y, segundo, elevar al lector por sobre “[el] plano habitual” (Huidobro, 1994b, p. 125). Este plano habitual, sin embargo, no es simplemente la realidad fáctica (o naturaleza exterior) y su peculiar lógica. Por el contrario, y como se ha visto a lo largo de la deconstrucción que se ejecuta en *Altazor*, dicho plano consiste simultáneamente en esa serie de parámetros (casi inconscientes) con base en los cuales se componen e interpretan los textos literarios. La unidad de los actantes, la posibilidad de establecer familiaridad con las descripciones del texto e, incluso, el seguimiento de reglas gramaticales o de construcción de oraciones (sintagma y paradigma) eran algunos de tales parámetros *subconscientes*.

Así pues, podemos decir, que la significación mágica del Canto VII —y el efecto perlocucionario que este produce— consiste en que, con su violencia sobre el último rescoldo del lenguaje objetivo, arranca al lector de su adormecimiento en el mundo fáctico de prácticas (lingüísticas) naturalizadas al hacerlo consciente de su naturalización de tales prácticas. Y, al lograr esto, el Canto VII eleva simultáneamente al lector al plano donde el papel puramente acariciador del lenguaje, o lo que es lo mismo, su fuerza ilocucionaria, se pone de manifiesto, develando su potencial creador. En este punto, significación mágica y significado ilocucionario se entretajan; mediante la primera, Huidobro nos señala la posibilidad de *crear algo nuevo*, mientras que, a través de la segunda, Austin elucida el sentido en que hacemos cosas con palabras que tienen un efecto directo sobre el mundo. Tal como lo indica la teoría de los actos, al “aprobar, excomulgar, nombrar, bautizar” (García, p. 204), algo del mundo se modifica; algo es incluido o excluido, cobra sentido o se hace visible, y entonces, tenemos frente a nosotros un nuevo estado de cosas que, como podría decirse en clave del Creacionismo, trastoca el sueño de lo ya dado.

Pero no solo ocurre que el significado ilocucionario y mágico establezcan un nexo entre sí por vía de lo pragmático. Al mismo tiempo, estos dos significados están en una relación dialéctica o de codependencia con el significado general atribuido al Canto VII.

Por un lado, hay que notar que este significado general no podría sostenerse sin la existencia del mágico y del ilocucionario, ya que es solo porque hay una reducción del lenguaje a lo meramente fónico en el último canto que este puede afirmarse como momento culmen del poema. Pero, al mismo tiempo, en la medida en que el canto hace parte del proceso de deconstrucción llevado a cabo por el poema, puede develarse el sentido de

ese conjunto arbitrario de grafos que componen este último momento de *Altazor*.

Esta mutua implicación de los significados nos pone sobre la pista de la paradoja (que no la contradicción) que acojo al defender una interpretación global del poema de Huidobro: para darle sentido a este último es necesario reconocer que el cometido del mismo es destruir el *sentido o la significación* en su acepción convencional, es decir, como esa serie de parámetros de composición e interpretación que han sido naturalizados. Con ello, valga aclarar, no se cae en contradicción alguna. Por el contrario, se hace la venia a “la máxima anarquista de Bakunin «Destruir es crear»” (Calinescu, p. 124) y, por ende, al Creacionismo mismo. Así, quedamos a salvo de la perspectiva, tan recurrente como quizás *simplista*, de juzgar al Canto VII como un mero balbuceo, y a *Altazor* como algo imposible de aprehender mediante un sentido completo.

### Referencias

- Apollinaire, G. (1994). Sobre la pintura. En *Meditaciones estéticas los pintores cubistas* (pp. 13-33). Madrid, España: Visor.
- Austin, J. L. (1995). Emisiones realizativas. En L. M. Valdés (Ed.), *La búsqueda del significado: lecturas de filosofía del lenguaje* (pp. 415-30). Madrid, España: Tecnos.
- Butler, C. (1994). The Dynamics of Change. En *Early modernism literature, music, and painting in Europe, 1900-1916* (pp. 1-14). Oxford: Clarendon.
- Calinescu, M. (2003). La idea de vanguardia. En *Cinco caras de la modernidad: vanguardia, decadencia, kitsch, posmodernismo* (Francisco Rodríguez Martín, trad., pp. 103-52). Madrid, España: Alianza.
- Descartes, R. (2009). *Meditaciones acerca de la filosofía primera seguidas de las objeciones y respuestas* (Jorge Aurelio Díaz, trad.). Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- García, A. (1997). Propositiones y actos de habla. En *Modos de significar: una introducción temática a la filosofía del lenguaje* (pp. 195-211). Madrid, España: Tecnos.
- Heidegger, M. (2001). La frase de Nietzsche: «Dios ha muerto». En H. Cortés (Ed.), *Caminos de Bosque* (Helena Cortés y Andrés Arturo Leyte Coello, trads., pp. 157-97). Madrid, España: Alianza.
- Huidobro, V. (2013). *Altazor* (Edición de René de Costa). Madrid, España: Cátedra

- Huidobro, V. (1994a). *Non Serviam*. En *Poética y estética creacionistas* (pp. 123-25). México D.F., México: UNAM.
- Huidobro, V. (1994b). La creación pura. Ensayo de estética. En *Poética y estética creacionistas* (pp. 129-39). México D.F., México: UNAM.
- Huidobro, V. (1994c). El Creacionismo. En *Poética y estética creacionistas* (pp. 160-76). México D.F., México: UNAM.
- Huidobro, V. (1994d). Arte poética. En *Poética y estética creacionistas* (p. 19). México D.F., México: UNAM.
- Lidov, D. (2005). Prelude: Is Language a Music? En *Is Language a Music? Writings on Musical Form and Signification* (pp. 1-14). Bloomington, EE. UU.: Indiana University Press.
- Ortega, N. A. (2000). *Vicente Huidobro: Altazor y las vanguardias*. México: UNAM, Coordinación de Humanidades, Programa Editorial.
- Pérez, M. Á. (enero-mayo de 2015). *Filosofía del lenguaje (A.S.O.)* (Comunicación personal de Profesor de planta, Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Filosofía).
- Real Academia Española. (2018). Palabra. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=RUI938s>
- Saussure, F. (1994). Lingüística sincrónica. En Saussure, F. *Curso de lingüística general* (24ª edición, Amado Alonso, trad., pp. 120-57). Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Torres Duque, Ó. (enero-mayo de 2017). *Historia de las literaturas de vanguardia* (Comunicación personal de Profesor de planta, Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Literatura).
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. (Alfonso García Suárez y Ulises Moulines, trads.). México D.F., México: UNAM.

### Notas

<sup>1</sup> Si bien es cierto que muchos rechazaron el arte vanguardista por considerarlo *ininteligible* (entre otras cosas), considero que el hecho de que hoy en día hablemos de las vanguardias y que estas tengan un lugar en la historia del arte (a lo menos) es una de las pruebas de que el arte vanguardista no fue desechado por todo el mundo.

<sup>2</sup> Esta idea se halla en el manifiesto “*Non serviam*”, donde la poética creacionista se expone por vez primera:

## EL POEMA *ALTAZOR* COMO DECONSTRUCCIÓN DEL LENGUAJE

El poeta dice a sus hermanos: «Hasta ahora no hemos hecho otra cosa que imitar al mundo en sus aspectos, no hemos creado nada. ¿Qué ha salido de nosotros que no estuviera antes parado ante nosotros, rodeando nuestros ojos, desafiando nuestros pies o nuestras manos? [...] /» Hemos cantado a la Naturaleza (cosa que a ella bien poco le importa). Nunca hemos creado realidades propias, [...] nosotros también podemos crear realidades en un mundo nuestro. (versos 123-24).

<sup>3</sup> En este ensayo, hablo de *deconstrucción* para hacer referencia al doble proceso signado en la máxima vanguardista *destruir para crear o crear destruyendo*.

<sup>4</sup> “Yo tendré mis árboles que no serán como los tuyos, tendré mis montañas, tendré mis ríos y mis mares, tendré mi cielo y mis estrellas/ Y ya no podrás decirme: «Ese árbol está mal, no me gusta ese cielo[...]los míos son mejores».” (Huidobro, 1994a, p. 124).

<sup>5</sup> De manera puntual, cabría decir que esta circunstancia había sido descrita por Apollinaire en el momento en que define el cubismo órfico como un “arte de pintar composiciones nuevas con elementos no tomados de la realidad visual sino enteramente creados por el artista y dotados por él de una poderosa realidad” (p. 31).

<sup>6</sup> En este ensayo, usaré *significación* y *significado* como términos intercambiables; esto es, como palabras con las que se señala el *sentido* de algo, que no su importancia.

<sup>7</sup> Aunque más adelante se especificará el sentido de esto, al hablar de *lógica* me refiero al modo en que funcionan las cosas del mundo que está atado, por supuesto, al modo humano en que comprendemos dicho funcionamiento. Por ejemplo, el hecho de que ciertas categorías se comprendan como aplicables a determinados objetos (decimos que un reloj es *grande* y que un hombre es *moral*, pero no lo contrario, que un reloj es *moral*) o el modo en que comprendemos ciertas relaciones causales (si el sol sale y la piedra se calienta, es porque el sol la ha calentado y no al contrario). Por otro lado, vale la pena apuntar la dificultad que esa *independencia* de la palabra respecto de la realidad fáctica supone, ya que, al pertenecer al hombre, no sería del todo independiente. Con todo, aquí seguiremos los planteamientos del Creacionismo; la anterior discusión excede el propósito de este ensayo.

<sup>8</sup> El sentido de tal *elevación* se aclarará una vez se explique el triple significado Canto VII.

<sup>9</sup> Hablo aquí de *pista*, dado que, solo cuando se comprenda el movimiento deconstructivo del poema y el sentido del Canto VII, esto quedará completamente sustentado.

<sup>10</sup> Cabe resaltar aquí el hecho de que la creación se describe como anterior al *nombre* (sustantivos) y no al *verbo* como ocurre en el relato bíblico. A mi modo, con ello se reafirma la pertenencia del poema al *credo* Creacionista, cuya preocupación central es lograr que el lenguaje se siga limitando a *nombrar las cosas del mundo*.

<sup>11</sup> Adicionalmente, hay que notar cómo la descripción del ruido como aspecto inseparable de *las olas del mar*, establece el vínculo entre lo sonoro y lo primigenio (el mar, el agua, de donde todo surge).

<sup>12</sup> A este respecto, es importante recordar que, a la hora de elaborar su teoría, el interés de Austin recae en acciones que *solo podemos llevar a cabo mediante las palabras*, como lo son prometer o bautizar, y no aquellas en las que las palabras son, digámoslo así, un elemento que puede acompañar o no determinada acción. Considérese el caso en el que se quiere asustar a alguien. Alguien puede llevar esto a cabo diciéndole a la otra persona que hay un fantasma merodeando por la casa, o simplemente ocultándose y saliendo repentinamente del escondite cuando la víctima se acerca (en cuyo caso no se acude a las palabras).

<sup>13</sup> En torno a esta división, es importante notar que mientras que el contenido proposicional y la fuerza ilocucionaria —y sus actos correspondientes— están del lado del hablante, el efecto perlocucionario queda del lado del oyente, es decir, depende de variables que la teoría de los actos de habla no entra a analizar.

<sup>14</sup> Vale notar que aquí pongo entre paréntesis el sinnúmero de variables del lado del oyente que contribuyen a la determinación del efecto perlocucionario. Ciertamente, como se comprueba fácilmente en numerosos escenarios de la vida cotidiana, elementos como el estado psíquico de quien escucha pueden incidir en el efecto perlocucionario que resulta de un acto de habla.

<sup>15</sup> Valga advertir al lector que esta *continuidad narrativa tradicional* será una suerte de muñeco de paja a partir del cual —espero— explicaré más claramente en qué consiste la continuidad narrativa alterna.

<sup>16</sup> Esto implicaría, por ejemplo, que si sabemos que, según *el orden del mundo*, la piedra se calienta (efecto) porque el sol ha salido y lleva un tiempo iluminando la piedra (causa), en el texto literario no se nos diga que es porque la piedra se ha calentado que el sol ha salido. En ese sentido se evitaría ir contracorriente de la *lógica del mundo*, haciendo lo dicho más fácilmente inteligible, circunstancia que tiende a verse interrumpida en el tratamiento que varias vanguardias dan al lenguaje.

<sup>17</sup> En la sexta meditación de sus *Meditaciones acerca de la filosofía primera*, Descartes comenta lo siguiente:

si quiero pensar en un Quiliágono, concibo en verdad muy bien que es una figura compuesta de mil lados, tan fácil como concibo que un triángulo es una figura compuesta solo de tres lados; *pero no puedo imaginar los mil lados de un Quiliágono como lo hago con los tres del triángulo*, ni, por decirlo así mirarlos como presentes con los ojos de mi espíritu. Y aunque, según la costumbre que tengo de servirme siempre de mi imaginación cuando pienso en las cosas corporales, sucede que al concebir un Quiliágono, *me represento de manera confusa alguna figura es, sin embargo, muy evidente que esa figura no es un Quiliágono*, porque no difiere en nada de la que me representaría si pensara en un Miriágono” (AT IX, 57-58. Las cursivas son mías).

## EL POEMA *ALTAZOR* COMO DECONSTRUCCIÓN DEL LENGUAJE

<sup>18</sup> Mantengo aquí el *p.* para evitar confusiones con las citas de los Cantos: los números en estas refieren al verso, mientras que las primeras corresponden a la página de la edición de Cátedra que aquí manejo.

<sup>19</sup> Como “Una tarde” (p. 57) y “*Entonces* oí hablar al Creador” (p. 58).

<sup>20</sup> En palabras de Heidegger, esto se condensa en lo que viene a ser el “sentido metafísico de la frase metafísica “Dios ha muerto” [y es que] el fundamento suprasensible del mundo suprasensible, pensado como realidad efectiva y eficiente de todo lo efectivamente real, se ha vuelto irreal” (Heidegger, 2001, p. 197)

<sup>21</sup> La traducción es propia:

For everyday speech (leaving aside the more elaborate special forms like jokes, orations, novels, and so on) linguistics identifies the *sentence* as the largest unit reliably accounted for by structural rules. The parts of a sentence constitute a stratified hierarchy: clauses, phrases [...], words, morphemes, phonemes. (Lidov, p. 4)

<sup>22</sup> Sigo aquí la definición de ‘palabra’ de la RAE: “Unidad lingüística, dotada generalmente de significado, que se separa de las demás mediante pausas potenciales en la pronunciación y blancos en la escritura” (2018).

<sup>23</sup> Se lee, por ejemplo:

Romper las ligaduras de las venas  
Los lazos de la respiración y las cadenas

De los ojos senderos de horizontes  
Flor proyectada en cielos uniformes (III, 1-4)

<sup>24</sup> El otro esquema formal sería el del sintagma o el de las relaciones sintagmáticas.

<sup>25</sup> En torno a esta desarticulación del vínculo usual (dentro de un lenguaje consensuado) entre verbos y sujetos que reciben o realizan la acción, es importante notar que, si bien ella ya estaba presente en el Prefacio y en los cantos anteriores, es en el Canto III donde se convierte en el centro de la construcción poética, de modo tal que la corrupción de las reglas de construcción oracional se hace manifiesta.

<sup>26</sup> “Por eso hay que cuidar el *ojo* precioso regalo del cerebro/ El ojo anclado al medio de los mundos/Donde los buques se vienen a varar/ ¿Mas si se enferma el ojo qué he de hacer?/ ¿Qué haremos si han hecho mal de *ojo* al *ojo*?/ Al *ojo* avizor afiebrado como faro de lince/La geografía del ojo digo es la más complicada” (IV, 31-36). “Los ojos que se clavan y dejan heridas lentas a cicatrizar/ Entonces no se pegan los ojos como cartas/ Y son cascadas de amor inagotables/ Y se cambian día y noche/ Ojo por ojo.” (Canto IV, versos 52-56).

<sup>27</sup> En virtud de este tipo de relaciones entendemos que, por ejemplo, en la oración “El caballo relincha”, *caballo* puede ser reemplazado por palabras como *corcel* o *potro*, pero no por *elefante*.



<sup>28</sup> Con esta anotación sobre *tipos* de palabras no quiero decir que no existan otras (más finas o analíticamente más potentes). Por el contrario, quiero aprovechar una visión común o generalizada —y también algo simplista— contra la cual considero que las vanguardias protestan a través de lo anárquico de su uso del lenguaje.

<sup>29</sup> Esta idea común sobre el lenguaje, la tomo de lo que se conoce en filosofía como ‘imagen agustiniana del lenguaje’, comprensión detectada y perfilada por el segundo Wittgenstein en su examen del fragmento de las *Confesiones* que abre las PI (§§1-28). En torno a ella, es importante notar su resonancia con el momento de creación al cual se alude en *el mito* del Prefacio, como un estadio *anterior al nombre* (y no al verbo).

<sup>30</sup> En todos los versos citados, las cursivas son mías.

<sup>31</sup> Aquí sigo lo dicho por Saussure (1994) sobre las relaciones sintagmáticas (cfr. pp. 148-49).

<sup>32</sup> Por supuesto, tal imposibilidad presupone -de modo implícito- que el lector posee una lengua conocido por Huidobro, y que en tal lengua no hay ninguna palabra que sea identificable con alguna de los grafos o *aparentes sintagmas* del Canto VII. En ese sentido, habría que disculpar el caso en el que uno esos grafos pudieran coincidir con alguna palabra de, pongamos por caso, una lengua indígena.

<sup>33</sup> Dado que este segundo sentido del significado del Canto VII se corresponde con un concepto de Huidobro, hablo de *significación* y no de *significado* como en los otros dos casos.

<sup>34</sup> No determino más pormenorizadamente esta segunda cara del significado ilocucionario, ya que el efecto perlocucionario está fuertemente sometido a elementos circunstanciales o contextuales relativos al oyente (altamente específicos).

# Las similitudes entre el teatro jesuita y franciscano como método de integración de culturas

## The similarities between the Jesuit and Franciscan theater as a method for integration of cultures

Jesús Lara Coronado  
Universidad Austral de Chile

### Resumen

En este artículo se abordará el teatro jesuita y su particular método de instrucción que desarrolló esta compañía en Nueva España a finales del siglo XVI (1574-1600). Nos proponemos realizar una breve comparación entre este recurso educativo y el desarrollado por los franciscanos en el comienzo de la conquista en este virreinato, específicamente entre 1531 y 1539, cuando los autos sacramentales vivieron su época de apogeo en este territorio. Asimismo, otro de los propósitos de este texto es plantear que el método educativo usado por ambas órdenes religiosas tenía una característica particular: respetar la cultura de los subyugados para integrarlos en las prácticas educativas realizadas por medio del teatro de conversión.

*Palabras claves:* teatro, conversión, jesuitas, franciscanos, cultura.

### Abstract

This article will deal with Jesuit theatre and its particular method of instruction developed by this company in New Spain at the end of the 16th century (1574-1600). We propose to make a brief comparison between this educational resource and that developed by the Franciscans at the beginning of the conquest in this viceroyalty, specifically between 1531 and 1539, when the autos sacramentales had their peak in this territory. Likewise, another of the purposes of this text is to state that the educational method used by both religious orders had a particular characteristic: to respect the culture of the subjugated in order to integrate them into the educational practices carried out through the theatre of conversion.

*Keywords:* theater, conversion, Jesuits, Franciscans, culture.

Recibido: 7/5/19. Aceptado: 14/6/19



Jesús Lara Coronado es Doctor en Pedagogía y trabaja como académico de la Escuela de Pedagogía Básica de la Universidad Austral de Chile

Contacto: Los Pinos S/N, Balneario Pelluco, Puerto Montt. Correo electrónico: [jesus.lara@uach.cl](mailto:jesus.lara@uach.cl)

Cómo citar: Lara Coronado, J. (2019). Las similitudes entre el teatro jesuita y franciscano como método de integración de culturas. *Revista Stultifera*, 2 (1), 90-111."DOI: 10.4206/rev.stultifera.2019.v2n1-06.

### Introducción

Es preciso aclarar que este análisis, que ubica la estrategia teatral como recurso pedagógico, parte como hipótesis central de la tesis doctoral desarrollada entre el año 2007-2010 (Lara, 2010), en la cual se desarrolló la idea de que los autos sacramentales realizados por la orden religiosa franciscana en el actual México, entre 1531 y 1539, tenían componentes educativos en su método de enseñanza y ejecución. En dicha investigación se logró reunir evidencia suficiente para establecer que los métodos didácticos empleados en las escenificaciones fueron un recurso pedagógico y que, por medio de ellos, se transmitían conceptos moralizantes, los cuales eran contextualizados en la época que se vivía. Por ejemplo, el auto sacramental titulado *Juicio final*, escenificado en 1531, el cual trata sobre el fin del mundo, tuvo estrecha relación con el momento histórico que atravesaba la mutilada cultura azteca; particularmente, responde a las pestes que la azotaron, lo cual originó miles de muertes, específicamente la de viruela en 1520 y la de sarampión en 1531 (Villanueva, 2004).

Bajo este contexto, los frailes aprovecharon la situación para representar una obra de teatro que tenía como argumento central que la única vía para salvar las almas, en el fin del mundo que estaba cerca, era convertirse al credo católico. En consecuencia, se pudo comprobar otra característica del teatro de conversión: las representaciones ejecutadas en ese decenio fueron influenciadas por la situación que se vivía, y los temas tratados en las escenificaciones se adaptaron al escenario social que les tocó vivir a los frailes y pueblos precolombinos.

A partir de lo anterior, es preciso destacar que se dejará de lado este último tema, el de dilucidar si el teatro jesuita (o de otras órdenes religiosas) utilizó esta herramienta bajo los mismos argumentos contextuales que los franciscanos. No obstante, resulta esencial considerar este tema para futuras investigaciones respecto al teatro de conversión colonial desarrollado no tan solo en Nueva España, sino también en el resto del continente americano.

Por otra parte, es preciso destacar que los conceptos *teatro* y *pedagógico* se entienden bajo un mismo propósito en este estudio. En este caso transitan en el mismo camino, pues ambos necesitan una preparación previa para realizar una presentación; también requieren de un proceso de reflexión y observación para llevar a cabo el contenido de la obra teatral, y las dos demandan una preparación para su ejecución; asimismo, tienen como objetivo principal enseñar un nuevo dogma. De ese modo, los libros escritos se transformaban en

verdaderos guiones teatrales, los cuales tenían como propósito la interacción entre el contenido y la actuación del actor (Rockwel, 2001). Por ende, lo educativo y lo teatral no se entienden como prácticas aisladas en este artículo; al contrario, se relacionan, pues cada una aporta desde su área: el teatro como método para el convencimiento, y lo pedagógico como herramienta para persuadir o viceversa, dependiendo del contexto o situación en que se llevó a cabo la representación.

Por último, es preciso mencionar que las características del teatro franciscano, de una u otra manera, se observan en el teatro desarrollado por los jesuitas, puesto que existen ciertas similitudes pedagógicas y teatrales, por ejemplo: la necesidad de penetrar en las culturas conquistadas para mostrarles y enseñarles nuevos conceptos morales, usar las costumbres festivas del conquistado para ocuparlas como recurso escénico y teatral, así como la preparación de los guiones en lengua autóctona. Por consiguiente, no es objetivo de este artículo profundizar en las prácticas educativas-teatrales de los franciscanos; se trata de usar la referencia teórica existente en torno a este tema, para realizar el estudio comparativo con las prácticas educativas usadas por los jesuitas a finales del siglo XVI en el actual territorio mexicano.

### **Antecedentes históricos del teatro de conversión en Nueva España**

Aunque las épocas y los contextos sociales son diferentes (pues los franciscanos vivieron su apogeo escénico y catequístico entre 1531 y 1539; en cambio, los jesuitas lo experimentaron más de tres décadas después, 1574-1600), la manifestación teatral, en ambas órdenes religiosas, fue un instrumento educativo utilizado para la conversión al credo católico.

En el caso específico de los autos sacramentales usados por los franciscanos, estos son el resultado final de siglos de representaciones realizadas en Europa, las cuales se establecieron como obligatorias en el lejano siglo XII por Urbano IV.<sup>1</sup> En los autos sacramentales se mezclaron el drama, la fiesta, la vestimenta, la historia y la fe; posteriormente estas representaciones comenzaron a introducir figuras fantásticas, mezclándose con la alegoría y, en el caso específico de América, con la historia no tan solo de los conquistadores, sino también de la cultura del conquistado. Incluso, es preciso señalar que, al menos durante las primeras dos décadas de la conquista de este territorio, los hijos de Asís fueron los únicos que usaron esta herramienta educativa para persuadir al nuevo dogma.<sup>2</sup>

## SIMILITUDES ENTRE EL TEATRO JESUITA Y FRANCISCANO

En el teatro usado por los jesuitas, se recoge este tipo de experiencias; sin embargo, la iniciativa educativa de los ignacianos nació bajo un contexto de educación formal, específicamente el universitario, práctica que, posteriormente, usaron como fuente de inspiración para ser ocupado en las misiones con fines evangelizadoras, especialmente en Asia y ulteriormente en América, por medio de las misiones moralizantes.

No es casualidad que los ignacianos hayan llegado a Nueva España después de un poco de más tres décadas de la fundación de su orden religiosa<sup>3</sup>, pues la fama que les rodeaba hacía de ellos un grupo indispensable en el quehacer evangelizador de estas nuevas tierras conquistadas. Los más interesados en este aspecto fueron los franciscanos que, ya en los inicios de la segunda mitad del siglo XVI, solicitaban la venida de estos clérigos a este territorio.

En 1554 el provincial de San Francisco escribía al monarca con frases que son expresivas de lo que se esperaba de la nueva orden.

Tenemos noticias de una nueva institución que hay de la Compañía de Jesús, viviendo como nos dicen que viven, tendríamos por acertado que, pues, en algunas partes que hay nueva conversión, como las idas del rey de Portugal, tienen conventos, que vuestra alteza enviase a estas partes algunas de ellos, porque más caso hacemos de la virtud que del hábito, y como vamos todos en un fin, va poco que los caminos sean diferentes. (Gonzalbo, 1989, p. 15)

Con respecto al argumento de los franciscanos para solicitar la venida de sus colegas de hábito, este apuntaba a la integridad moral que observaban en ellos, similar a uno de sus pilares filosóficos: dar el ejemplo con las acciones. Y, aunque los métodos empleados por los hijos de Asís tenían algunas diferencias con el usado por los jesuitas, ya que las situaciones vividas y los contextos históricos fueron diferentes, lo que realmente le importaba a los franciscanos eran los procedimientos evangelizadores que habían utilizado los jesuitas: el teatro como recurso educativo. Estas prácticas pedagógicas y de conversión deben haber adquirido notable fama y notoriedad entre las otras órdenes religiosas, puesto que, a menos de dos décadas de la fundación de la orden jesuita, ya daban sus frutos los métodos de cristianización usados por los ignacianos al otro lado del mundo. De hecho, una parte de estos religiosos se encontraban catequizando en Asia cuando los franciscanos hicieron la solicitud. El método educativo usado por los jesuitas fue sistematizado por medio de la *Ratio Studiorum*.<sup>4</sup> Este documento fue una de las bases de sus enseñanzas, la cual vivió profundos cambios a lo largo de su confección.

A finales de 1565 se encontraba ya terminado la parte del *Ratio Studiorum* dedicadas a las letras humanas, en 1569 fue enviada a las distintas provincias de la compañía. Fue promulgada por el Padre General Francisco Borja, por lo cual fue llamada "*Ratio Borgiana*", se aplicó hasta 1591. (González, 1997, p. 45)

Esto nos demuestra que los jesuitas poseían una base teórica-pedagógica fundamentada en principios morales, sociales y en las acciones de sus primeros fundadores; por ejemplo, respetar la cultura del conquistado para llevar a cabo el proceso de evangelización. Esto quedó normado e indicado en el manual interno que regía a esta orden religiosa; asimismo, este servía para orientar a los futuros catequistas sobre cómo debían educar a sus discípulos. De este modo, con esta iniciativa lograron homogenizar el método de conversión, que, en uno de sus aspectos, se basaba en didácticas teatrales. Según González, "El padre Ledesma acabó una obra titulada *De Studiis Collegii Romani* en 1564. Este trabajo es una síntesis de los varios sistemas de enseñanza que habían experimentado en dicho colegio" (1997, p. 46). Lo anterior nos demuestra la profunda preocupación que tenían los jesuitas por la enseñanza, la cual se dirigía tanto a jóvenes como adultos, con el fin de atraer a estos hacia las costumbres morales y cristianas católicas. Asimismo, nos indica que uno de sus propósitos era formalizar y sistematizar sus enseñanzas para, posteriormente, transmitir las a sus ulteriores discípulos. Con esto aseguraban que su filosofía educativa, al menos en el papel, se mantuviera inalterable y tuviera como base la experiencia de haberla utilizado en otros contextos educativos.

Desde que los franciscanos solicitaron la venida de los jesuitas en 1555 a Nueva España, debieron pasar algunos años más para que se concretara esa petición. Esto pudo haber tenido diversos motivos; por ejemplo, buscar aliados dentro del clero o, tal vez, la identificación con los métodos misionales jesuíticos, ya que aquellos religiosos no tenían buenas relaciones con las otras dos órdenes con las cuales convivían en este territorio desde hace décadas: los dominicos y los agustinos. También durante aquella época se vivió el período de prohibición de los autos sacramentales<sup>5</sup>, lo cual nos sugiere que, quizás, los franciscanos no tan solo buscaban asociados eclesiásticos respecto a la forma de pensar, sino también estaban enfocados en encontrar similitudes didácticas para la catequización. Cabe pensar, pues, que la solicitud de venida de los ignacianos serviría para reutilizar un método de conquista audiovisual que estaba viviendo una crisis, y que tantas alegrías y celebraciones había brindado a los franciscanos.

Luego de los franciscanos en 1524, llegaron los dominicos en el año 1526, posteriormente llegaron los agustinos en el año de 1533, y los últimos en llegar

## SIMILITUDES ENTRE EL TEATRO JESUITA Y FRANCISCANO

fueron los jesuitas en 1572. Estos últimos debieron adaptarse a los territorios que estaban libres a su llegada y cuando el teatro estaba en un proceso de prohibición y debilitamiento. (Lara, 2010, p. 56)

Al igual que los franciscanos, los jesuitas practicaron el teatro como un elemento de conversión y de captación, aceptando culturalmente a los nuevos conversos y adaptando este recurso escénico a la cultura subyugada. Es preciso recordar que los franciscanos se dieron cuenta del gusto por las representaciones de los nahuas (aztecas), y este fue uno de los grandes motivos por el cual estos religiosos utilizaron esa herramienta pedagógica de instrucción:

La evangelización empezó a ser ejecutada por los franciscanos, pues son ellos los primeros en llegar al territorio novohispano. Pero no comenzó formalmente con la llegada de los doce religiosos en 1524, sino que se inició en 1523 con un fraile que tuvo la habilidad de reconocer ciertos gustos en los nahuas, nos referimos a fray Pedro de Gante. (Lara, 2010, p. 66)

Los doce religiosos franciscanos fueron un grupo de clérigos enviados a Nueva España para iniciar la evangelización de manera sistemática; no obstante, fray Pedro de Gante la comenzó un año antes mediante el contacto que tuvo con los aztecas. Este fraile tuvo la capacidad de observar y utilizar los deleites de la cultura mexicana, la afición que tenían por el baile, el canto, las representaciones dramáticas e históricas; con estas, aquellos narraban historias a su pueblo (similar a lo vivido por los jesuitas en Asia). En este sentido conviene destacar:

En la india, por ejemplo, los misioneros reconocieron que su espectáculo teatral era el mejor medio de atraer a la gente, dado que esta era especialmente aficionada a la poesía y existía una tradición dramática muy desarrollada. Y así como en las poblaciones medievales se escribieron obras en honor y alabanza de los santos propios, muy pronto en el escenario jesuita de Goa se representaba la vida de Francisco Javier.<sup>6</sup> Lo mismo sucedió en Japón, donde los jesuitas conservaron casi enteramente las formas y costumbres del país y solo sustituyeron los temas mitológicos japoneses con temas de la historia bíblica. (Frost, 1992, p. 22)

Lo anterior nos indica que existieron similitudes en el método utilizado por parte de ambas órdenes religiosas, franciscanos y jesuitas, ya que en uno y otro caso las estrategias se fundamentaban en su postura educativa: respetar la cultura del subyugado y, desde ahí, comenzar a proponer e instaurar nuevas temáticas religiosas a través del teatro. Por tal razón, este tipo de manifestación fue multicultural y sincrética. Pero esto no fue algo espontáneo o que se realizó

de manera disimulada; al contrario, fue un proceso promovido por los religiosos y totalmente consciente de la práctica pedagógica y cultural que llevaron a cabo.

En cuanto al antecedente más antiguo que se tiene sobre la utilización del teatro por parte de la Compañía de Jesús, se conoce una obra, perteneciente al padre Pedro Pablo de Acevedo, una tragedia titulada *Metanea*, que fue escrita en Córdoba en el año de 1556. Del mismo autor y fecha tenemos también una égloga titulada *In Honoren Divae Catherinae* (González, 1997, p. 51).

Los fundamentos educativos y catequísticos de los jesuitas, desde la fundación de su orden religiosa, estuvieron relacionados con las herramientas audiovisuales como estrategia de convencimiento; específicamente, con el teatro como recurso de conversión: “Idea que surgió en los jesuitas por las universidades, donde las mascaradas y los juegos de escarnio, atraían a los estudiantes” (Quiñones, 1992, p. 15). Y, para atraer a nuevos conversos, ellos utilizaron las escenificaciones como un elemento más de la pedagogía activa que utilizaron en sus aulas.

La llegada de los jesuitas a Nueva España estuvo llena de contradicciones, pues el primer obispo que solicitó su venida, don Vasco de Quiroga, jerarca de Michoacán, murió en 1565; por lo tanto, no se concretó su solicitud. No fue sino hasta el año de 1566 que se les permitió a los jesuitas viajar a América; pero no al lugar que había solicitado Quiroga, sino que a Florida y Perú.

Tuvo que pasar más de un lustro para que la Compañía de Jesús concretara sus intenciones de llegar a Nueva España. “Una real cédula, dada en Aranjuez, a cuatro de mayo de 1571, decidió la salida del primer grupo de jesuitas misioneros a Nueva España” (Gonzalbo, 1989, p. 16). No obstante, la llegada de los jesuitas a este virreinato fue en septiembre de 1572, más de un año después de expedido el decreto (y más de una década más tarde de la solicitud realizada por los franciscanos).

Es así como una nueva orden religiosa llegaba a Nueva España para apoyar las labores de las órdenes devotas que llegaron antes, especialmente en lugares alejados de las grandes ciudades. En estos territorios, los ignacianos utilizaron las misiones para poder concretar sus objetivos de conversión con los pueblos menos dóciles al nuevo credo, aunque en un principio sus enseñanzas se limitaron solo a la ciudad de México.<sup>7</sup>



## SIMILITUDES ENTRE EL TEATRO JESUITA Y FRANCISCANO

A pesar de no ser una compañía de larga tradición como las que antes habían llegado a Nueva España, los jesuitas desde de su fundación venían desarrollando y expandiendo sus métodos de conversión, pues la experiencia obtenida en Asia había marcado los caminos a seguir para los futuros misioneros de esta agrupación religiosa. Esta era contraria a la utilización de las armas en la evangelización, ya que, al conocer a culturas como la japonesa y la hindú, se pudo valorar las costumbres de otros pueblos; en esto se basó su forma de evangelización, que sería adoptada por los misioneros de la Compañía de Jesús en tierras americanas.

### **Las similitudes teatrales-educativas entre jesuitas y franciscanos.**

Al llegar a Nueva España, los jesuitas no tardaron mucho en organizarse en torno al elemento del indio y el de los criollos, pues venían con una fuerte carga ideológica y metodológica para enseñar a los nuevos discípulos de una manera particular: respetar las cargas conceptuales del dominado para integrarlas en sus escenificaciones. Sin embargo, los jesuitas tuvieron los mismos problemas que los frailes anteriores a ellos: el idioma. Se trata de un obstáculo que tal vez pudo haber representado menores dificultades, pues ya había muchos indios y religiosos bilingües, lo que pudo haber facilitado la tarea comunicativa: “Cuando ingresaron al noviciado los P.P. Saldaña, Tovar y Fernández en 1573 fue posible predicar en lengua mexicana y aun editar un catecismo en ese idioma” (Churruca, 1980, p. 267). Hay una semejanza con los franciscanos, como se aprecia en la siguiente cita: “Fray Andrés de Olmos perfeccionó los instrumentos necesarios para la evangelización, al componer, en lengua náhuatl, un teatro moralizante destinado a instruir religiosamente a los mexicanos entre 1536 y 1539” (Lara, 2010, p. 64). Los jesuitas también querían mantener el idioma autóctono durante las labores evangelizadoras y no censurar su uso, estrategia que fue consecuente con la idea que venían desarrollando desde que comenzaron a utilizar el elemento teatral en Asia.

No obstante, fue un tiempo muy bien aprovechado, pues, poco después de su llegada, los jesuitas utilizaron el recurso teatral en Nueva España. Arribaron en 1572, y ya en 1574 escenificaban su primera obra teatral.

Pero algo que no les causó muchos problemas, ya que supieron adaptar los temas bíblicos a los gustos y necesidades de la época en la cual ellos llegaban a Nueva España. Así hay noticias de una primera representación celebrada el 29 de junio de 1574, día de los santos patronos del establecimiento escolar jesuita. Se trató de una tragicomedia acerca de las

injurias y sufrimientos que la esposa de Cristo, la iglesia de Roma, sufría a manos de los herejes, por una parte, y por otra del sanguinario Selim. Representación tan conmovedora que ninguno de los espectadores pudo contener el llanto. Para fin de año, 12 de diciembre, se hizo otro festejo “aludiendo a la materia de la consagración y el palio. (Frost, 1992, p. 25-26)

Desde que llegaron a Nueva España, los jesuitas deben haberse enterado de la tradición existente en tierras novohispanas: las representaciones o autos sacramentales realizados por los franciscanos desde la década de los treinta del siglo XVI. No olvidemos que fueron estos quienes comenzaron a animar el arribo de los ignacianos a estas tierras y seguramente mantenían contacto permanente, sobre todo, respecto a los métodos de conversión empleados con los conquistados, para enseñar historia bíblica y promover valores moralizantes cristianos por medio de estas representaciones.

Esto facilitó aún más el uso de la alternativa pedagógica que ellos muy bien utilizaban. Sin embargo, el entusiasmo, así como el desconocimiento del contexto social que rodeaba al teatro de Nueva España por décadas, era un asunto que al parecer los jesuitas desconocían, ya que antes de su arribo se habían promulgado muchas leyes para prohibirlo.<sup>8</sup> Principalmente, eran sensibles los temas que se consideraban paganos o las actuaciones en que los indios representaban verdaderas fiestas idólatras, según los frailes opositores al teatro de evangelización.

A dos meses de abierto su primer colegio —el de San Pedro y San Pablo— el 18 de octubre de 1574, ya se aprestaban a participar con una representación teatral, el 12 de diciembre, uniéndose a los festejos por la consagración y toma del palio del arzobispado don Pedro Moya de Contreras, solo que el entremés del alcabacero, representado en la catedral el día 8 del mismo mes, disgustó tanto al virrey, don Martín Enríquez de Almanza, que muy enojado abandonó el lugar y mandó que en adelante nada se representará sin antes no pasaba por la censura de la Real Audiencia. (Frost, 1992, p. 12)

Por lo tanto, los jesuitas suspendieron sus representaciones por casi un año. Venían recién llegando y la idea era no tener problemas con las autoridades; lo que menos necesitaban era un escándalo de la realeza. Esto sirvió de experiencia para seleccionar el contenido de los guiones de las futuras obras de teatro que desarrollaron a fines del siglo XVI.

## SIMILITUDES ENTRE EL TEATRO JESUITA Y FRANCISCANO

Por esta misma razón, en 1574 llegó el padre Vincenzo Lanuchi<sup>9</sup> para hacerse cargo de organizar los estudios clásicos latinos. Como sostiene Quiñones, “él mismo tendría mucho que ver con el espectáculo de las grandes representaciones jesuíticas: la tragicomedia de 1575 en la festividad de los apóstoles San Pedro y San Pablo, y la tragedia *Triunfo de los Santos*, de 1578” (1992, p. 17). El teatro jesuita ya venía fuertemente influenciado por las universidades italianas, y ahora un italiano se hacía cargo de llevar a cabo estas manifestaciones ante el público de Nueva España. Según Quiñones, era “un teatro culto y humanístico con lenguaje escogido y vulgar, hecho para seguir en todas sus normas, como tragedia, al teatro italiano del renacimiento” (1992, p. 19). Se comenzaba a practicar un nuevo estilo de teatro en Nueva España, la tragicomedia. Ahora bien, en cuanto a motivos de celebración de las representaciones teatrales, no variaron mucho, pues para los franciscanos era muy común realizar autos sacramentales por visitas reales o por fechas de gran importancia para el calendario litúrgico. Los jesuitas, en este sentido, no cambiaron la costumbre que se venía desarrollando desde el comienzo de la conquista, ya que una de sus más grandes representaciones, *El triunfo de los santos*, formó parte de la relación que da cuenta de los festejos celebrados en la ciudad de México por la llegada de las reliquias en 1578.

Los jesuitas representaron en los colegios metropolitanos dos piezas por año normal, en 26 años, 1575-1600, prepararon solo en la ciudad capital, 52 piezas, sin contar, además un número igual o doble en el resto del entonces no mutilado territorio nacional. (Llanos, 1982, p. 26)

Es una cifra considerable, ya que, si se compara con los autos sacramentales realizados por los franciscanos desde 1531 hasta 1600 en lengua náhuatl, son aproximadamente veintisiete las obras realizadas, aunque la mayoría de ellas fueron representadas en la década del treinta, ya que luego comienza el período de prohibición. La comparación se hace en el sentido de cantidad, no de calidad ni preparación de las obras; las representaciones jesuitas, muchas de ellas realizadas al interior de las escuelas San Pedro, San Pablo y San Idelfonso,<sup>10</sup> demuestran el gusto y la confianza que tenían por el teatro como recurso educativo y de conversión.

La primera representación teatral de los jesuitas en la capital de la Nueva España, de que hay noticia, fue el 29 de junio de 1575, fiesta de los apóstoles San Pedro y San Pablo, patronos del colegio de mismo nombre; se escenificó entonces una tragicomedia histórica-religiosa, representada por los alumnos y repetida al día siguiente a petición del arzobispado de México y el obispo de Tlaxcala. (Llanos, 1982, p. 35)

La temática de la representación posee un contexto verídico; narra la matanza de los cristianos realizada por Selim II. También muestra la fe que tenían los cristianos para resistir todo tipo de ataques, porque el propósito de estas representaciones era demostrar que la convicción espiritual era más fuerte que cualquier arma. Al contrario de la censura vivida en 1574 con el “entremés del alcabacero”, esta vez los jesuitas representaron guiones del interés y gusto de los patriarcas de la iglesia que estaba constituida en México y Tlaxcala, situación que los franciscanos manejaron de otro modo en el período de prohibición, pues no estuvo en sus planes dar el gusto a los exponentes máximos de la Iglesia. Por ello, los autos sacramentales de la época de prohibición fueron reemplazados por los *nexcuitillis* (dar el ejemplo). Los *nexcuitillis* eran pequeñas representaciones que se realizaban en forma de pantomima, con la intención de no interrumpir el sermón dominical. Dicho de otro modo, fue una adaptación didáctica al período de restricción de las representaciones.

Mucho debe haber gustado esta escenificación, la de Selim II, para que el arzobispado pidiera su repetición; tal vez vieron en ella una muestra de convicción, realismo y conversión para los observantes y aprendices. Además, tanto México como Tlaxcala venían desarrollando obras teatrales con temáticas religiosas desde de los años treinta en Nueva España dirigidas por los franciscanos. Esto indica que estos territorios ya poseían una cultura teatral antes de la llegada de los jesuitas. Seguramente había alumnos de mayor edad, sobre todo en Tlaxcala, que venían practicando el teatro con los franciscanos desde hace décadas, y tuvieron que dejar de realizarlo por las prohibiciones. A aquellos, los jesuitas les ofrecían la oportunidad de desarrollarlo nuevamente. Sin embargo, las condiciones sociales eran otras: la población india había disminuido considerablemente y aumentado la criolla, lo que le daba otro matiz al teatro desarrollado. Es muy posible y casi cierto que estas obras de teatro hayan sido actuadas tanto por indios como por hijos de españoles nacidos en Nueva España. Para Viveros, “el teatro conventual y de colegio, surgido también en el ámbito eclesiástico, ya no tuvo intención de ganar o hacer adeptos, sino servir y complacer a los criollos y españoles que ya giraban en la órbita del catolicismo” (2002, p. 242). Sí utilizó muy bien a los indios que se habían educado bajo el yugo católico para apoyar las representaciones, tanto en el ámbito actoral, como también musical. Este teatro ya contaba con el elemento popular que quisieron evitar por todas las vías las primeras leyes que lo comenzaron a prohibir.

Por otra parte, la temática de este género teatral tenía raíces afianzadas en fuentes bíblicas o de vidas de santos, en la reflexión teológica, en la abstracción

## SIMILITUDES ENTRE EL TEATRO JESUITA Y FRANCISCANO

e incluso en la tradición clásica grecolatina, todo ello considerado desde una perspectiva alegórica y en ocasiones popular. (Viveros, 2002, p. 243)

Hay vestigios de muchas representaciones jesuitas en Nueva España durante los últimos años del siglo XVI, pero solo cuatro de ellas sobrevivieron o al menos se conocen en su totalidad. Nos referimos a, las siguientes obras representadas entre 1578 y 1600: *Triunfo de los Santos*, *Diálogo para la visita del padre Antonio de Mendoza*, *Diálogo en la visita de los Inquisidores*, *Égloga Pastoril al nacimiento de Jesús*. Quiñones sostiene que “El lugar que ocupan en el teatro mexicano las cuatro piezas antes mencionadas es único y, como tal, muy importante” (1992, p. 33). Es el único rastro impreso que se tiene del teatro jesuita realizado en Nueva España.

Otra de las semejanzas del teatro jesuita con el franciscano es lo realizado por los ignacianos en las misiones del norte de México, donde los pueblos eran más renuentes a querer participar en cualquier tipo de acción evangelizadora. Los jesuitas, a través de las misiones, supieron penetrar por la vía escénica, con el propósito de integrar nuevos aliados a la iglesia católica. Estos nuevos asociados se incluían con sus costumbres culturales, aunque bajo los nuevos preceptos dogmáticos impuestos, los cuales eran un estimulante del sincretismo religioso y cultural que se comenzó a practicar a través de esta estrategia teatral.

Para celebrar la navidad de 1585 en la misión de Sinaloa, los indios pusieron en escena una comedia. Según el padre Cuevas, estos festejos, cantares, ornamentación pública, bailes típicos, juegos de caña, entremeses, etc., que tan bien sabían organizar los jesuitas, suavizaron indudablemente las costumbres y comunicaron a aquellos bárbaros el beneficio, que buena falta les hacía, de una sana alegría que reemplazara sus pasiones de venganza y tristeza. (Frost, 1992, p. 30)

A pesar de los años transcurridos, ya más de sesenta años después de la conquista y más de cincuenta de la primera obra de teatro realizada en Nueva España, el juego de cañas pasó a ser un aspecto fundamental para los jesuitas, similar al que desempeñó con los moros en la reconquista (Garrido, 1980). Los términos despectivos en contra del indio fueron una constante en las crónicas de los españoles, los cuales servían para justificar las prácticas educativas utilizadas.

Para Frost, “la carta anua de 1596 habla de otra celebración de navidad en la que no solo hubo danzas de pastores y mitote, sino “un coloquio en su lengua y de su invención” que los mexicanos representaron vestidos de ángeles”

(1992, p. 30). Al igual que los franciscanos, los jesuitas dejaron la narración evangélica bajo la responsabilidad de los subyugados. “Y lo mismo que los frailes menores, no temieron dejar el relato evangélico en manos de los indios para que éstos, al trabajarlo en su lengua, lo hicieran suyo” (Frost, 1992, p 31). Y es que, al hacerlo propio, se identificarían aún más con lo que estaban realizando. Esta estrategia fue usada por los franciscanos, sobre todo, con los indios de las misiones del norte de México y, anteriormente, con los mexicas en el centro de este territorio.

Los jesuitas mantuvieron la tradición de respetar la cultura a la cual estaban evangelizando en tierras aztecas, similar al método usado por sus predecesores con los hindús y los japoneses. Esto se menciona, como manifestación y no como creencia, ya que su principal tarea era convertir a los conquistados y no obligarlos a realizar manifestaciones culturales de otras geografías. No se debe olvidar que sus enseñanzas eran regidas bajo fuertes patrones pedagógicos, ideológicos y morales, como la ya mencionada *Ratio Studiorum*.

Sin embargo, la Compañía de Jesús, así como los franciscanos, no estuvieron exentos de críticas por la representación de obras de teatro, pues no se puede olvidar que la primera escenificación que realizaron los jesuíticos en Nueva España generó polémicas. Pero no solo recibieron advertencias negativas respecto al teatro, sino que, con el pasar del tiempo, los argumentos fueron diversos y se enfocaron en los resultados académicos de los estudiantes:

Rectamente el doctor Juan de la Plaza, provincial de Nueva España, 1579-1584, escribiéndole al general Aquaviva (20 de octubre de 1583), señala que el posible bajo nivel de los estudiantes se daba a que ellos participan vivamente en las representaciones teatrales. Los estudios de nuestras escuelas tienen puesto el blanco en que haya coloquios y comedias de romance, porque con esto dicen que hay calor en los estudiantes y florecen los estudios, y los que miran sin pasión, ven que con estas oraciones los estudiantes se distraen en sus estudios, y en la virtud vuelven atrás. (Llanos, 1982, p. 28)

Lo que querían los superiores religiosos era tener aprendices ejemplares; por lo tanto, que los estudiantes convirtieran las representaciones en festividades se alejaba del concepto de enseñanza que tenían los detractores de esta manera de enseñar. Sin embargo, las obras de teatro que realizaban los estudiantes se convertían en celebraciones enormes y solemnes, las cuales integraban las culturas participantes, pues la sometida y la sometidora aportaban ideas para el desarrollo de esta. Por otro lado, lo que pretendían los

## SIMILITUDES ENTRE EL TEATRO JESUITA Y FRANCISCANO

más ortodoxos era que simplemente se impusiera la religión sobre los conquistados; dicho de otro modo, los dogmáticos más duros proponían una filosofía educativa más vertical.

Por otra parte, aquí notamos indicios de un discurso que se he mantenido inalterable en el tiempo, sobre todo en la educación en Latinoamérica: que los estudios más importantes corresponden a las áreas del lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales, relevando o dejando de lado el desarrollo del arte. Por ejemplo, podemos señalar, hipotéticamente, que quizás había excelentes artistas, pero no se consideraban estudiantes talentosos; pero, si obtenían logros óptimos en teología, arte, cánones o gramática, podían ser considerados genios.

Aunque preferentemente los jesuitas en Nueva España utilizaron un teatro de escuela, que era más privado (ya que se celebraba en el interior de los recintos), también practicaron el teatro popular como recurso educativo y catequístico. Dicho de otro modo, los ignacianos, al igual que los franciscanos (no olvidar los *nexcuitillis* realizados en el período de prohibición), supieron adaptar sus escenificaciones a los diversos contextos donde se encontraban:

La égloga pastoril al nacimiento de Jesús muestra; un espectáculo abierto realizado también al exterior del colegio, ante un público mucho más popular, teatro que media entre lo culto y lo vulgar y participó bastante del drama pastoril, por la retórica, la competencia versificadora y los juegos de palabras que a veces imita la jerga de los pastores, y es ejemplo tal vez, aunque no se haya representado la pieza, de lo que la compañía solía representar, cuando tomaba a su cargo las fiestas de navidad. (Quiñones, 1992, p. 18)

La intención de este tipo de obras era que fueran comprensibles para todo tipo de público; de hecho, anteriormente, los franciscanos las representaron en náhuatl para poder llegar a la población azteca. En este sentido, “cuando pudieron aprender la lengua náhuatl, los evangelizadores comenzaron a escribir en este idioma las primeras misas y, posteriormente, los primeros autos sacramentales” (Lara, 2010, p. 69). Los jesuitas, tal como los hijos de Asís, realizaron las escenificaciones en idioma culto y vulgar. Se adaptaban al tipo de espectador con el que contaban. Hay que considerar que, a finales del siglo XVI, la población hispanoparlante había crecido considerablemente y disminuido el idioma autóctono, pues se había castellanizado su idioma oral: “Después de que un cuerpo de escritores y nobles nahuas hubo aprendido la escritura alfabética, y la producción de documentos de estilo español con los frailes españoles (1535-1545), la nueva tradición pronto se perpetuó a sí misma” (Lockhart, 1999, p. 490).

Si bien, de alguna manera, la influencia precolombina se manifestaba en lo escrito y en lo oral a través de la castellanización del idioma autóctono, los frailes habían logrado llevar a la escritura toda una tradición de oralidad heredada desde hace siglos. Los jesuitas se encontraron, al menos en México, con una población noble india, ya educada (y más docta que la de los comienzos de la conquista) en términos cristianos y religiosos occidentales.

Otra característica usada por los jesuitas, similar a lo que acostumbraban los franciscanos, era que el teatro estaba conectado en algunas ocasiones con las misas; por ejemplo, el auto sacramental el *Juicio Final* realizado por los hijos de Asís tenía las siguientes características:

El tema de este auto está tomado de los evangelios que se leen el último domingo de Pentecostés (San Lucas 21: 25-33) y en el primero de Adviento (San Mateo). Por ello se puede suponer que este drama fuera presentado en conexión con las misas de uno de estos domingos. (Lara, 2011, p. 82)

En el caso de los jesuitas, seguían el mismo patrón educativo y didáctico: primero se daba todo el sermón religioso, para posteriormente reforzarlo con imágenes actuadas y llenas de mensajes moralizantes. Si nos ponemos a pensar de manera pedagógica, tanto franciscanos como jesuitas practicaban un sistema educativo basado en la repetición, en la memoria audiovisual, pero que además era integrador e íntegro, pues incluye la multiplicidad de estrategias para enseñar. Primero, los hacían escuchar y, luego, los hacían participar; de una pedagogía pasiva pasaban a una pedagogía activa; de lo espiritual y solemne, a lo festivo y religioso.

El domingo 2 de noviembre de 1578, terminada la misa, fue presentada la tragedia intitulada *El triunfo de los santos* por la orden jesuita:

Su tema se basa en la persecución que sufría el cristianismo, o iglesia en los territorios del imperio romano, principalmente en Roma; bajo el gobierno de Diocleciano. Subyacente lleva el propósito doctrinario de que pertenecer a la iglesia es el remedio a todos los males, pues sus sacramentos son eficaces para mejorar al hombre, sobre todo el bautismo, tal como aconteció al emperador Constantino, que vio venir la prosperidad del reino cuando fue bautizado y permitió la práctica libre de la religión cristiana. (Quiñones, 1992, p. 25)

El tema sobre la persecución de la iglesia fue recurrente tanto en las escenificaciones dirigidas por los franciscanos como en las obras jesuíticas. Por ejemplo, en los autos sacramentales de los hijos de Asís, los argumentos



## SIMILITUDES ENTRE EL TEATRO JESUITA Y FRANCISCANO

enviaban el siguiente mensaje: la religión católica se mostraba como la víctima de otros credos, pero al mismo tiempo es la que tenía mayor fortaleza para poder superar el obstáculo de fe al cual se enfrentaba; ahora bien, para sobrellevar los inconvenientes debían realizar un último ritual: el bautismo. En el caso de las escenificaciones franciscanas:

[...] el auto *La natividad de la anunciación de San Juan Bautista*, contó con la especial circunstancia de que la correspondiente ceremonia de la circuncisión de San Juan fue sustituida por el no simbólico, sino que real y efectivo bautizo de un niño indígena nacido esos días. (Rojas, 1973, p. 29)

Al igual que Constantino, el infante Juan, el cual era hijo de caciques nobles, todos sus problemas terminaron cuando se realizó el sacramento de purificación. En ambos casos, se bautizó a un personaje de una alta estratificación social, con el objetivo de que, luego, sirva de ejemplo a la comunidad donde estaba integrado o donde se iba a integrar.

Por lo que se refiere a las celebraciones de 1578, no solo fueron fiestas solemnes y obras de teatro, sino que, además, organizaban una multiplicidad de eventos en que los jesuitas, junto con los indios y criollos, debían demostrar lo ejercitado. Estas fechas servían para exponer todo lo aprendido en los colegios: “El 4 de noviembre de 1578, durante las fiestas por la llegada de las reliquias, cuando en forma clara y expresa se dice que ‘se representó un diálogo, compuesto parte de él en latín y en verso heroico y lo demás en metro castellano’” (Llanos, 1982, p. 36).

Una vez finalizada la obra de teatro *El triunfo de los santos*, se comenzaron a hacer los preparativos para representar en cuatro días más otra:

El sábado, día ocho, después de la misa y del sermón, fue escenificado una disputa entre el interés y la honra, que fue resuelta por la intervención de la justicia. Ocurrió entonces la entrega de los premios que habían sido prometidos. Resultó vencedor el internado de San Pablo y San Pedro, con *El triunfo de los santos*, que volvió a representarse al día siguiente domingo 9 de noviembre, ante la asistencia del virrey y de las autoridades. (Churruca, 1980, p. 364)

Así pues, las obras de teatro jesuíticas de finales del siglo XVI contaban con un ingrediente del teatro profano<sup>11</sup>, la entrega de premios, lo que hace pensar que no solo fue un teatro escolar o profesional (como lo llaman), sino también un teatro competitivo. Una de sus finalidades era ganar y enseñar o enseñar y ganar, lo que le dio un vuelco al objetivo propuesto por los franciscanos en la

década de los treinta. Puede ser que las fuertes presiones del arzobispado hayan llevado a los jesuitas a desarrollar un teatro con fines de competición, o tal vez el competir le daba un aliciente más de motivación para que los colegios se prepararan con mayor dedicación y devoción. No en vano, ganar significaba prestigio, y este se traducía en mayores ingresos y aportes para la iglesia; por lo tanto, también pudo haber tenido un ingrediente económico. Asimismo, los concursos funcionaban como un método de evaluación de lo que los jesuitas estaban realizando.

No obstante, sus temáticas igualmente tenían argumentos moralizantes. Por ejemplo, el interés, la honra y la justicia antes descritos, son conceptos que representan conductas sociales. Estas eran ejecutadas por los protagonistas a cargo de ejemplificar los valores morales. De esa manera, a cada uno de ellos le correspondían guiones, los cuales funcionaban como sermones; a su vez, estos contenían mensajes del credo católico. Ocurría algo semejante a los argumentos expuestos por medio de los autos sacramentales, pues en ellos se mezclaba las figuras fantásticas con lo alegórico. En el caso jesuita, esto lo realizó el personaje llamado “Justicia”. Este protagonista integró lo mágico con lo festivo, pero además cumplía la función de un personaje omnipotente; es decir, era la representación de Dios con un mensaje moralizante, el cual debía orientar al personaje “interés” y fortalecer a la “honra” para que no equivoque el camino de la rectitud. En el caso de los franciscanos, en el auto sacramental titulado *La caída de nuestros primeros padres*, aunque los conceptos moralizantes tienen nombre de personas, la educación transmitida tiene relación con la honradez, el interés y la obediencia, temas que eran tratados por medio de nombres de individuos. En este ejemplo, Lucia funcionó como un homólogo de María Magdalena:

Aquí encontramos una importante similitud con los castigos que recibió María Magdalena y la liberación de los siete demonios, la diferencia es que a Lucia no se le perdona, seguramente para acentuar el impacto buscado en las mujeres nahuas. Cuando está a punto de terminar el cuadro, se hace hincapié en que Lucia no escuchó a su familia; así, nuevamente los valores sociales y familiares se hacen presentes e inducen a la reflexión en las familias. Era una educación que transmitía valores sociales, morales y, sobre todo, religiosos. (Lara, 2011, p. 86)

Específicamente, los franciscanos inculcaron estos valores por medio de temáticas familiares, a diferencia del método usado por jesuitas, pues a los hijos de Asís les tocó vivir una época distinta. Estos últimos fueron los que iniciaron este camino y la forma como escogieron realizarlo fue a través de mensajes

## SIMILITUDES ENTRE EL TEATRO JESUITA Y FRANCISCANO

moralizantes dedicados al tronco de la sociedad: la familia. Fue en este núcleo social donde ellos enfocaron sus prácticas educativas por medio de mensajes difundidos en las obras de teatro; por ejemplo, la poligamia, el fin del mundo, las virtudes morales que debía tener una familia católica, entre otros. En cambio, los jesuitas difundieron su discurso a un público más amplio, es decir, más pluricultural, aunque no dejaron de lado las lecciones educativas. Sus mensajes fueron realizados por medio de conceptos que transmitían lecciones moralizantes, las cuales representaban actitudes sociales del bien y el mal; esto lo hicieron sin necesidad de recurrir a nombres de personas para que los ejecutaran. Dicho de otro modo, su mensaje fue más implícito, en este sentido, que el difundido por sus colegas de hábitos los franciscanos y se orientaba a cuestiones sociales más generales que específicas.

### **Conclusiones**

Llama la atención que, antes de la primera mitad del siglo XVI, los franciscanos en América hayan comprendido que la educación no era transferencia de conocimiento, sino que la educación debía basarse en la comprensión del tejido social. Los jesuitas, casi paralelamente, iniciaron un método instructivo similar al de los hijos de Asís, también con la convicción e intención de que el respeto por las cargas conceptuales del dominado sería un aliciente para que estos no rechazaran participar en las prácticas educativas propuestas por estos religiosos. Esta idea tenía como principio involucrarlos, sobre todo, en las puestas en escena, en la construcción de los guiones, en las actuaciones, en el diseño de la representación, entre otros.

Podríamos decir que, en Nueva España y territorios aledaños, surgió todo un modelo pedagógico para concebir el teatro como herramienta de conjunción cultural, el cual asumía que la cultura que era sometida tenía derecho a proponer sus propias manifestaciones en las liturgias cristinas. No se trataba tan solo de realizar la conversión de forma ortodoxa, sino también de practicar una catequesis que ponía la otra mejilla, pues cedía espacios para que esta herramienta cultural fuera llevada a cabo.

Por otro lado, los conceptos morales transmitidos por la vía teatral-educativa, ya sea por medio de nombres de personajes extraídos explícitamente de la Biblia o mediante palabras que tenían como propósito comunicar valores moralizantes, transmitían un mensaje similar: posicionar a la fe del Dios católico como el método para salvar almas. Todo esto se hacía mediante la actuación de situaciones sociales, puesto que por medio de ellas se mostraban lecciones de

vida. Estas experiencias tenían como objetivo convencer al espectador (esto es, al indio, mestizo o criollo) de que las actitudes de las personas debían regirse bajo ciertos patrones ideológicos que se comenzaron a establecer con los franciscanos y a los cuales los jesuitas dieron continuidad: honradez, justicia, obediencia, familias monógamas, arrepentimiento, pecado, liturgias cristianas, entre otras.

Tanto en el caso de los franciscanos como de los jesuitas, independientemente de las libertades que les otorgaron a los pueblos conquistados (por ejemplo, cómo bailaban, cómo actuaban o cómo se vestían para escenificar), estas debían estar dedicadas a un nuevo dios, a su Dios católico, y esto traía consigo, de alguna u otra manera, una imposición filosófica respecto a cómo se debía entender la vida los dominados. Ahora bien, las libertades permitieron, de algún modo, que esta expresión cultural sincrética fuera adquiriendo ingredientes de ambas culturas, lo cual no tan solo fue un elemento superficial que se introdujo en las liturgias católicas; al contrario, le dio toda una identidad a un teatro-educativo, que asimiló conscientemente los elementos de quien imponía y del que se sometía.

Lo anterior se ve reflejado en la capacidad que tuvieron ambas órdenes religiosas para readaptar esta herramienta, a veces prohibida, de modo que el teatro complaciera no tan solo a las autoridades eclesiásticas, sino también de los ejecutantes. Estos, desde al menos las primeras representaciones realizadas por los franciscanos, comprendieron que estas escenificaciones eran la oportunidad para manifestarse y expresarse por medio de un mecanismo que llevaban en la sangre, la festividad religiosa. Así, el argumento central estaba dedicado a nueva deidad, explícitamente católica, aunque las vestimentas, los bailes y cantos estuvieran implícitamente dedicados a otros dioses por los actuantes.

Las variantes teatrales que ambas órdenes religiosas practicaron para adaptarse a las situaciones de su época fueron, en el caso de los franciscanos, primero los autos sacramentales y luego los *nexcuitillis*; en el caso de los jesuitas, estos usaron el teatro escolar con su variante del teatro profano, el cual en algunas oportunidades tenía como propósito la competición y en otras la conversión, en particular, en las misiones del norte de México. Esta herramienta educativa-teatral siempre estuvo acompañada de decisiones pedagógicas, las cuales supieron irse adaptando de acuerdo no tan solo con el contexto, sino también con el propósito educativo que se buscaba conseguir: instaurar un nuevo credo por medio de los autos sacramentales y, posteriormente, a través

## SIMILITUDES ENTRE EL TEATRO JESUITA Y FRANCISCANO

de las representaciones teatrales jesuitas, sin importar la forma cómo fueron escenificadas.

### Referencias

- Churruga, A. (1980). *Primeras fundaciones jesuitas en Nueva España 1572-1580*. México: Porrúa.
- Frost, E. (1992). *Teatro profesional jesuita*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Garrido, A. (1980). *Moriscos e indios precedentes hispánicos de la evangelización en México*. México: UNAM.
- Gonzalbo, P. (1989). *La educación de los jesuitas*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- González, C. (1997). *El teatro escolar de los jesuitas 1555-1640*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Horcasitas, F. (2004). *Teatro náhuatl. Época novohispana y moderna, tomo I*. México: UNAM.
- Iberoamericana, U. (2003). *Ad maiorem dei gloriam*. México: Universidad Iberoamericana.
- Lara, J. (2010). *El teatro de evangelización del siglo XVI como recurso educativo y generador de posteriores representaciones religiosas y culturales* (Tesis de doctorado). México: UNAM.
- Lara, J. (2011). La educación moral en los autos sacramentales del siglo XVI en Nueva España. *Perfiles Educativos*, 34 (136), 79-97.
- Llanos, B. (1982). *Diálogo en la visita de los inquisidores representado en el colegio de San Idelfonso y otros poemas inéditos*. México: UNAM.
- Lockhart, J. (1999). *Los nahuas después de la conquista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quiñones, J. (1992). *Teatro mexicano historia y dramaturgia*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Ricard, R. (1986). *La conquista espiritual de México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwel, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 11-26.

Rojas, J. (1973). *El teatro en Nueva España en el siglo XVI*. México: Secretaria de Educación Pública.

Sten, M. (1982). *Vida y muerte del teatro náhuatl*. Veracruz: Universidad Veracruzana.

Villanueva, L. (2004). El sistema hospitalario en la Nueva España del siglo XVI. Una tema para la reflexión del siglo XXI (1° parte). *Revista de la facultad de Medicina*, 47 (2), 117-120.

Viveros, G. (2002). Coloquio Jocosario de Elementos. *Novohispana*, 6, 231-315.

### Notas

<sup>1</sup> Más de dos siglos contaba el uso de las representaciones devotas así establecidas en España, cuando en 1263 ordenó el pontífice Urbano IV, de buena memoria, que todos los años, en el jueves siguiente a la octava Pentecostés, se celebrase la festividad del Santísimo Sacramento (Horcasitas, 2004).

<sup>2</sup> Aunque ha llegado a nosotros el recuerdo de una representación teatral organizada por dominicos en 1575, parece totalmente de la exclusiva franciscana. Claro está que la mayoría de los temas tratados (caída de Adán, sacrificio de Isaac, nacimiento del Bautista, adoración de magos y pastores, tentación de Cristo, Juicio Final) son de la mayor trivialidad posible. Los hallamos a cada paso ya en la iconografía de fines de la Edad Media, ya en el teatro religioso, así español como francés. Con todo lo cual, aún es necesario hacer notar que esa enseñanza, bajo forma teatral sumamente sencilla, pero muy llena de vida, parece pertenecer mucho más a la tradición franciscana (Ricard, 1986, p. 318). Respecto a esta afirmación Fernando Horcasitas está de acuerdo y nos da detalles respecto de ella. Es una representación del Corpus Christi que se representó en lengua zapoteca en Etna, Oaxaca. Ver *Teatro náhuatl I* del autor antes mencionado. El auto antes citado es de una fecha mucho más tardía, y no es paralelo al proceso de conversión que se inició en la década de los treinta con los autos sacramentales en Nueva España (Horcasitas, 2004).

<sup>3</sup> La compañía de Jesús existe oficialmente a partir de la bula del papa Paulo III emitida el 27 de septiembre de 1540 (Iberoamericana, 2003, p. 23).

<sup>4</sup> Realmente, el *Ratio Studiorum* fue un simple manual práctico; fue un “Ordo”; en este sentido, contiene órdenes, preceptos, reglas concretas en como a la forma y al contenido de la educación de los Jesuitas. (González, 1997, p. 45)

<sup>5</sup> En 1539, la III junta eclesiástica, acuerda en los artículos IV y IX que desaparezca cosa de teatro o espectáculo en las fiestas de la iglesia (Sten, 1982, p. 211).

## SIMILITUDES ENTRE EL TEATRO JESUITA Y FRANCISCANO

<sup>6</sup> Francisco Javier fue el primer misionero de la Compañía de Jesús. Compañero de estudios de Loyola, partió a Asia a petición del rey de Portugal, Juan III, aun antes de la consolidación de la orden. Su primer destino fue la India donde bautizó masivamente, protegido por los soldados portugueses (Iberoamericana, 2003, p. 212).

<sup>7</sup> A partir de 1579 se establecieron en el curato de Huixquilucan para aprender el otomí y en 1589, ya en tierras chichimecas, fundaron San Luis de la Paz en el actual estado de Guanajuato. En 1591 se establecieron en Sinaloa; en 1598 fundaron el pueblo de Parres, en el hoy estado de Durango, punto clave para la incursión Tarahumara. En 1600 iniciaron la evangelización de los tepehuanes en Durango; en 1608 la Tarahumara baja; en 1614 se inició la misión entre los yaquis y mayos y cinco años más tarde la Pimería Alta en el estado de Sonora (Iberoamericana, 2003, p. 216).

<sup>8</sup> La última representación que se desarrolló en esta década fue en el año de 1539, en Tlaxcala, y se llamó San Jerónimo en el desierto. Esto no significa que en las décadas posteriores no se realizaran mas escenificaciones, sino que disminuyeron considerablemente por las constantes prohibiciones de los arzobispos Zumárraga y Montufar. Aunque en una primera instancia las autoridades eclesiásticas apoyaron estas representaciones, fue el paso del tiempo y la constatación de la influencia india en los autos lo que llevó a estos arzobispos a prohibir dichas manifestaciones (Lara, 2011, p. 81).

<sup>9</sup> Nació en Sicilia en 1543; a los 16 años entró a la Compañía de Jesús en Mesina. Llegó a México como jefe de la expedición de 1574. Y pisó los suelos de Nueva España en septiembre de ese mismo año. Al año siguiente, en 1575, ya estaba enseñando retórica en el colegio de San Pedro y San Pablo (Rojas, 1973, p. 107).

<sup>10</sup> Por ello, los jesuitas, una vez convencidos de la verdad del axioma horaciano “afecta vivamente el ánimo lo que entra por los oídos que lo que se ofrece a la vista” emprendieron una labor teatral regular que tuvo como base los establecimientos escolares. Lo cual no significa que se deba identificar este teatro con el escolar, aunque se llevara a cabo dentro de los colegios y corriera un curso paralelo (Frost, 1992, p. 17).

<sup>11</sup> Así se nos ofrece hoy el teatro jesuítico y el carmelitano de época virreinal, con una diferencia importante: el primero era parte de un sistema educativo y se le aceptaba también con intención festiva o de celebración; el segundo sobresalía esta última de manera tal vez exclusiva. Hago énfasis en el “tal vez”, porque el teatro carmelitano de Nueva España —y en menor escala el jesuítico— es escasamente conocido y aún hay textos que permanecen ignorados o bien inéditos. Esto hace impropio emitir juicios que pudieran parecer definitivos (Viveros, 2002).

# **La enseñanza de la Historia de Venezuela en el marco del proyecto de educación de la sistemología interpretativa**

## **The teaching of History of Venezuela within the framework of the project of education of interpretative systemology**

Miriam Esther Villarreal Andrade  
Universidad de Los Andes, Venezuela

### **Resumen**

Desde hace más de diez años la sistemología interpretativa ha venido desarrollando un proyecto educativo para primaria y secundaria cuyo objetivo fundamental es el cultivo de las habilidades requeridas para propiciar en los individuos una voluntad de sentido holístico. Dicho proyecto ha dejado un profuso aporte teórico a través de los trabajos emprendidos en tesis doctorales, de maestría y de pregrado en la carrera de ingeniería de sistemas, así como una praxis iluminadora a través de la Escuela Piloto Paideia creada y apoyada por el Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa como espacio para el enriquecimiento de la comprensión acerca de los procesos pedagógicos. El resultado de este esfuerzo ha sido un conjunto importante de manuales que detallan las actividades pedagógicas para los niveles de primaria y secundaria que deben ser llevadas a cabo enmarcadas en las exigencias del currículo nacional venezolano. En este artículo se exponen las ideas rectoras de este proyecto educativo y se presenta una reflexión en torno a la enseñanza de la Historia de Venezuela, así como los aspectos resaltantes del diseño efectuado para la enseñanza de dicha asignatura y su puesta en marcha en la Unidad Educativa Colegio José Félix Ribas de la ciudad de Ejido, del estado Mérida, Venezuela.

*Palabras clave:* educación, enseñanza de la historia, pensamiento de sistemas, práctica de sistemas, sistemología interpretativa.

Recibido: 17/4/19. Aceptado: 23/5/19



Miriam E. Villarreal Andrade es doctorado en Ciencias Ingeniería y trabaja como profesora en el Centro Investigaciones en Sistemología Interpretativa de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Los Andes, Venezuela.

Contacto: Universidad de Los Andes, Venezuela. Correo electrónico: miriamv@ula.ve

Cómo citar: Villarreal Andrade, M. E. (2019). La enseñanza de la Historia de Venezuela en el marco del proyecto de educación de la sistemología interpretativa. *Revista Stultifera*, 2 (1), 112-132. DOI: 10.4206/rev.stultifera.2019.v2n1-07.



## Abstract

For more than ten years the Interpretive Sistemology has been developing an educational project for primary and secondary school whose main objective is the cultivation of the skills required to propitiate in individuals a will of holistic sense. This project has left a profuse theoretical contribution through the work undertaken in doctoral theses, Master's and undergraduate in the engineering career of systems, as well as an enlightening praxis through the *Paideia* pilot school created and supported by the Center of Research in Interpretive Sistemology as a space for the enrichment of understanding about pedagogical processes. The result of this effort has been an important set of manuals detailing the pedagogical activities for the primary and secondary levels that must be carried out under the requirements of the Venezuelan national curriculum. This article sets forth the guiding ideas of this educational project and presents a reflection on the teaching of Venezuelan history as well as the highlights of the design carried out for the teaching of this asignature and start-up in the educational unit Colegio José Félix Ribas of the city of Ejido, Mérida state, Venezuela.

*Keywords:* education, teaching history, systems thinking, systems practice, intrepertative sistemology.

## El sentido de la educación desde el enfoque sistémico-interpretativo

Desde la perspectiva de la sistemología interpretativa se ha estudiado el fenómeno cultural del presente a la luz de la comprensión del devenir de la cultura occidental a través del aporte de sus bases conceptuales (Fuenmayor 1991a; 1991b) y del pensamiento de filósofos como M. Heidegger, L. Wittgenstein, A. MacIntyre, Ch. Taylor (Fuenmayor, 2001a, p. 52), entre otros. En particular, se ha profundizado en la comprensión de la fractura de la visión moderna (Fuenmayor, 1994).

Al respecto, Fuenmayor (2001a, pp. 45-46) afirma que la unidad de sentido de la modernidad fue la narrativa<sup>1</sup> del *progreso* del espíritu, o de la razón, cuya fuerza motriz fue la autonomía racional. Esta noción tenía sentido en tanto fuese guiada por un principio de respeto a los dictados universales de la razón que, en consecuencia, eran válidos para todos los seres racionales. Por esta razón, el afán de autonomía racional no podía desligarse de un afán de justicia, imprimiéndole a la narrativa del progreso la esperanza de una humanidad cada vez más justa.

Esta narrativa tuvo muchas versiones, desde las más elaboradas, nacidas del pensamiento filosófico, hasta la de las personas comunes, a quienes les llegaban de múltiples maneras esas versiones más elaboradas.

En ambos casos, se trataba de la creación, recreación, difusión y adquisición de un lenguaje en el que se entretrejan los nuevos ideales. Este lenguaje es llamado *lenguaje madre* para resaltar su carácter de lenguaje primario, básico, a partir del cual podemos entendernos en los aspectos comunes que nos atañen a todos.<sup>2</sup>

En este orden de ideas, la educación fue concebida como la encargada de transmitir en forma sistemática la narrativa de sentido de la modernidad para formar a los seres humanos capaces de conducir su vida en sintonía con los ideales de justicia, libertad, democracia, ciencia, etcétera. El proceso educativo moderno no era otra cosa que un proceso de humanización —de adquisición del lenguaje madre— en el que se adiestraban a los seres humanos para adquirir las habilidades y los conocimientos que les permitirían ejercer plenamente su función de ciudadanos en sociedades organizadas racionalmente.

Ahora bien, el agotamiento de la narrativa del progreso (Fuenmayor, 2001, pp.46-49) dio al traste con la unidad que cohesionaba en un todo a las nociones ya referidas, las cuales fueron los motores de la organización de las sociedades europeas y de aquellas que se gestaron a partir del siglo XIX como consecuencia de las luchas independentistas, como es el caso de América Latina.

Si consideramos la preponderancia histórica de los ideales del progreso en la constitución de las sociedades occidentales, no es difícil imaginar las consecuencias tremendas de dicho agotamiento. En efecto, nuestra vida individual y colectiva fue desplegándose en torno al lenguaje moderno y a un entramado de instituciones creadas para que garantizaran las condiciones propias de una vida regida por principios racionales. Aun hoy día continúan resonando aquellas nociones y, sin lugar a dudas, nuestras instituciones siguen manteniendo, al menos en sus postulados formales, su naturaleza moderna. Al debilitarse la narrativa de sentido moderna nos encontramos en un mundo en el que algunas de las cosas más importantes para nuestra vida individual y colectiva van perdiendo sentido, pues sus nociones fundamentales permanecen como fragmentos despojados de lo que las unía y les daba sentido pleno, razón por la cual adquieren una “plasticidad” que les permite ser usadas de cualquier manera. Por ejemplo, difícilmente hoy día usamos la palabra *libertad* o *autonomía* en vinculación esencial con un ideal universal de justicia.

Al desaparecer la fuerza vital de los ideales modernos, las

instituciones creadas también fueron quedando en un estado precario en relación con dichos ideales. Así, la educación, habiendo sido concebida como el arma más poderosa para la socialización del uso de la razón, se transformó en una institución que reproduce un entrenamiento en y para el fortalecimiento de la fragmentación del *lenguaje madre*, contribuyendo muy poco en la formación de individuos capaces de dar sentido a lo que les acontece en lo personal o en lo colectivo, puesto que no pueden encajar sus experiencias vitales en una narrativa de sentido. La educación en el presente tal vez solo refuerza la adquisición de “capacidades” poco útiles para hacer sentido holístico.

Podríamos pensar, sin embargo, que en el presente estamos ante la presencia simultánea de, por un lado, una visión del mundo afincada en la narrativa moderna con un lenguaje debilitado que no nos auxilia mucho en nuestra relación vital con el mundo, y, por el otro, una visión asentada en una narrativa emergente, no moderna, que nos permite hacer pleno sentido. Pero, el asunto resulta más preocupante cuando, de acuerdo con Fuenmayor (2001), no parece que haya surgido una nueva narrativa matriz que sustituya a la moderna, con lo cual, entonces, aparecen serias dificultades para darle sentido a lo que ocurre.

Ante este panorama vale la pena preguntarse por las condiciones de posibilidad del sentido holístico en el presente. Puede decirse que esta inquietud ha guiado el trabajo de eminentes filósofos del siglo XX y XXI (A. MacIntyre, M. Heidegger, M. Foucault, Lyotard, Ch. Taylor, entre muchos otros), quienes han desarrollado sus ideas en torno al afán por entender cómo llegamos a esta condición de empobrecimiento del sentido. Nutrida por estos trabajos en vinculación con sus bases teóricas, la sistemología interpretativa ha planteado la necesidad en el presente de comprender lo que nos ha acontecido, estructurándolo en formas narrativas que den cuenta de las raíces más profundas que gestaron las distintas cosmovisiones aparecidas en el devenir de la cultura occidental. Creemos que la difusión de esas formas narrativas, especialmente a través de la educación formal, es el camino más idóneo para posibilitar una “reconstitución histórica” (Fuenmayor, 2001, p. 52) que nos permita entendernos como resultado del devenir cultural y así abonar el terreno para el florecimiento de una voluntad de sentido holístico.

A partir de estas ideas, la sistemología interpretativa ha adelantado, desde hace más de dos décadas, un proyecto de educación que, inspirado en las ideas anteriormente expuestas, posibilite la formación de seres

humanos capaces de entender y dar cuenta de lo que ocurre en términos de contextos de sentido cada vez más ricos. Dicho proyecto contempla distintas etapas comenzando por la primaria y secundaria como las formadoras de habilidades básicas requeridas para el estudio más profundo y riguroso en etapas posteriores. A continuación, se resume en qué consiste dicho proyecto.

### **El proyecto de educación de la sistemología interpretativa**

Las actividades pedagógicas propuestas para la primaria y secundaria son diseñadas a partir de la lectura de cuentos infantiles y juveniles, los cuales tienen el propósito de cultivar el lenguaje en torno a las formas narrativas consideradas como más fértiles para dar sentido, pues una buena narración le brinda unidad a los aspectos que ella contempla. Así, el uso de cuentos se convierte en un vehículo para adquirir destrezas en el uso del lenguaje, y sirve como elemento integrador de los contenidos temáticos que deben adquirirse de acuerdo con lo establecido en el programa oficial, por cuanto se aprovecha el cuento para explicar, por ejemplo, algún tema de geografía, si esta explicación es necesaria para la comprensión cabal del cuento. Los cuentos son seleccionados de acuerdo con su calidad en el uso del lenguaje, sus posibilidades para abordar contenidos temáticos y la moraleja contenida en su relato.<sup>3</sup>

El desarrollo del diseño consta de la elaboración de manuales muy específicos en cuanto a las actividades que deben realizarse partiendo de la lectura de un cuento. Todas estas actividades deben tributar al cultivo de habilidades de lectura y comprensión.

Cada manual se estructura en dos partes. La primera es la que hemos denominado, *cultivo del cuento*, en la que se proponen actividades como hacer resúmenes orales y escritos del cuento leído o escuchado, realizar juegos y actividades en las que esté presente, de algún modo, la historia del cuento, hacer dibujos referidos al mismo, etcétera.

Este conjunto de actividades se concentra en el cultivo del lenguaje, lo cual significa mucho más que adquirir una pericia en el uso de un número mayor de palabras. La preponderancia de esta actividad radica en el sentido que tiene el lenguaje más allá de ser un mero instrumento de comunicación, pues el lenguaje se entiende en vinculación esencial con el acontecer, tal como se deriva de la noción de *juego lingüístico* de L. Wittgenstein. Veamos lo que plantea Fuenmayor (2001) al respecto:

Estoy usando esta frase en el sentido que entiendo es usada en el libro *Investigaciones Filosóficas* de Ludwig Wittgenstein (1978). Uno de los ejemplos que Wittgenstein usa para caracterizar lo que llama “juego lingüístico” son esos juegos infantiles en los que los niños cantan una canción mientras realizan, en conjunto, una serie de actividades (“acciones dentro de las cuales se teje un lenguaje”, p. 5) relacionadas con la letra de la canción... En general pienso que se trata de un modo de hablar “entretejido” con un modo de actuar (o, un modo de actuar entretejido con un modo de hablar), diferente de otros modos de hablar-actuar, en el que el modo de hablar le da sentido al modo de actuar (además, lo comanda, comenta, reporta, proyecta); y en el que el modo de actuar realiza, le da sentido, concreción y ubicación al modo de hablar; de manera que no es posible ni pensar ni vivir el modo de actuar sin el modo de hablar, ni el modo de hablar sin el modo de actuar. La unidad indisoluble que ellos constituyen se llama “juego lingüístico”. En un “juego lingüístico” las palabras son comprensibles en términos del contexto brindado por todo el “juego lingüístico”. Y este “ser comprensible” no significa que ellas “signifiquen” algo en el juego lingüístico (como una palabra que buscamos en un diccionario “significa” su definición), sino que tienen un (o unos) “uso(s)” en el “juego lingüístico”. (p. 47)

A la luz de esta noción se entiende que el entrenamiento en el lenguaje es un entrenamiento en los usos vinculados a actividades particulares, o *prácticas*<sup>4</sup>, lo cual permite una adquisición del lenguaje enraizada en contextos que le brindan una significación más rica. Por lo tanto, la etapa de *cultivo del cuento* se orienta por esta idea de “juego lingüístico”, sumergiendo al alumno en el mundo expuesto por el relato del cuento a través de actividades en las que recrea su lenguaje y su ambiente. Entre las actividades podemos mencionar la realización de resúmenes orales y escritos una vez que se ha leído el cuento en voz alta bajo la guía del maestro, juegos de dramatización basados en los personajes del cuento, escritura de cuentos inspirados en el cuento leído, realización de dibujos referidos al cuento, etcétera.

Como uno de los criterios de selección del cuento es la posibilidad que brinda para enseñar algunos contenidos temáticos requeridos según el currículo nacional. El paso siguiente es el desarrollo de las explicaciones temáticas surgidas del cuento. Esta es la etapa de *desarrollo de los contenidos temáticos*.

Esta etapa se concentra en el desarrollo cuidadoso de los temas que surgen a propósito del cuento. Se trata de que el estudiante no solo reciba

un conocimiento general que enriquezca su formación en medio de la necesidad de comprender lo que se plantea en la trama narrativa del cuento, sino también que se cultive el ejercicio de otras habilidades consideradas básicas para orientar el espíritu hacia el dominio de las disciplinas humanísticas y científicas del nivel superior educativo. En esta etapa aparece la necesidad de manejar conceptos, usar adecuadamente los recursos como mapas, mapamundis, realizar experimentos científicos sencillos, exponer trabajos de investigación, entre otros.

### **Una breve reflexión sobre la enseñanza de la historia de Venezuela**

De acuerdo con lo dicho en este artículo, el objetivo del proyecto de educación es cultivar seres humanos con una voluntad de sentido holístico, vale decir, una voluntad para encontrar significado del acontecer, tanto individual como colectivo, en contextos cada vez más ricos. Recordemos que este planteamiento surge de la comprensión ganada en torno al empobrecimiento de la última narrativa de sentido de la cultura occidental como lo fue la narrativa del progreso, lo cual trajo como consecuencia un estado de cosas en el que pululan ciertas nociones y formas institucionales —como la educación— desprovistas de la unidad que les brindaba sentido pleno, con lo cual han ido perdiendo su sentido original al mismo tiempo que se invocan como legítimas aquellas nociones y formas institucionales en el presente.

El camino para volver a darle sentido a lo que fue nuestra herencia moderna y propiciar culturalmente otras posibilidades para ordenar la vida individual y colectiva en el presente es nuestra reconstitución histórica, es decir, reconocernos como seres resultantes de ese devenir complejo que nos ha constituido del modo como lo ha hecho.

En este orden de ideas, la enseñanza de la historia, tanto nacional como la que atañe a la cultura occidental, en general, se ofrece como un ámbito preparatorio a lo largo de las distintas etapas educativas en el cultivo de la comprensión acerca de nuestro devenir.

Y, ciertamente, la enseñanza de la historia ha formado parte de los currículos educativos bajo la óptica de la educación moderna. Sin embargo, debemos acotar que dicha enseñanza tiene como propósito mostrar a los educandos el estado más avanzado que la humanidad ha adquirido con la instauración del imperio de la razón. De aquí que se han establecido categorías como *salvaje*, *subdesarrollado*, *atrasado*, *en vías de desarrollo*,

para referirse a sociedades pretéritas y presentes en contraste con las sociedades *avanzadas, desarrolladas, del primer mundo*, constituidas por los pocos países que fueron el origen del pensamiento moderno ilustrado o aquellos en los que se impuso de manera triunfal este orden por la vía de la conquista y la colonización, como el caso de los Estados Unidos de Norteamérica.

Así pues, la enseñanza de la historia ha sido predominantemente la enseñanza de la historia del progreso, una enseñanza que transmite una carga de valoraciones que atentan contra el reconocimiento de la variedad cultural que ha preñado el acontecer histórico americano. Diversos autores han cuestionado desde hace unos cuantos años<sup>5</sup> la presencia en los textos escolares de una perspectiva que da cuenta de la historia asentada en una postura eurocentrista, de manera implícita o explícita. En consecuencia, la historia ordena el acontecer teniendo como trasfondo un eje evolutivo respecto a la variedad cultural, en el cual la cultura europea, evidentemente, ocupa el valor más positivo. El resultado ha sido, además de la invisibilización de las culturas no europeas, la difusión de una historia en la que se ha desvanecido el hecho de que el afán por imponer los ideales europeos condujo a un estado de cosas plagado de injusticias aun respecto a los mismos ideales europeos. Todo esto hace difícil que la enseñanza de la historia posibilite que lleguemos a entendernos en Latinoamérica, como el resultado acrisolado de diversas culturas y, en consecuencia, se obstaculiza la comprensión sobre nuestra realidad presente y las posibilidades futuras. Al difundirse a través del sistema educativo unos contenidos preñados de eurocentrismo, es de suponer que los espíritus más jóvenes van asimilando dicha concepción, aun en forma fragmentada.

Cabe preguntarse, entonces, por el sentido de esta enseñanza a la luz de lo que ya sabemos, a saber, que la narrativa del progreso es una particularidad histórica que ya está en retirada y no el estadio más avanzado y definitivo de la cultura occidental como lo pensaron nuestros antepasados modernos. Además, hemos dicho que debemos comprender lo que ha sido ese proceso de agotamiento de dicha narrativa para ubicarnos en el presente con una visión enriquecida que nos permita hacer sentido holístico.

Con estas dos inquietudes se planteó la necesidad del diseño de actividades para la enseñanza de la historia de Venezuela en un momento bastante avanzado del proyecto de educación, pues existió una duda acerca del alcance de esta enseñanza en el nivel de primaria, en particular en los

primeros años, dado que esta etapa se concentra en la adquisición de la lecto-escritura y los conocimientos más básicos de la aritmética.<sup>6</sup> La enseñanza de la historia de Venezuela está contemplada en el currículo nacional desde primer grado.

Ante la duda, aún se podría considerar la importancia de introducir desde el inicio de la escolarización el conocimiento histórico nacional, en tanto, sirve como un proceso de familiarización acerca de personajes, batallas y eventos cruciales, todo lo cual ayuda a darle sentido a cosas, tales como la conmemoración de las fechas patrias. Sin embargo, habría que preguntarse acerca de las posibilidades que tiene tal proceso de familiarización si consideramos la complejidad de nuestra historia americana, pues esta involucra un entramado muy rico de realidades geográficas, culturales, políticas, económicas —por nombrar sólo algunas— tanto de Europa como de América, todo lo cual constituye el contexto que le dio sentido a las formas institucionales que posibilitaron al gobierno colonial y a los ideales que movieron las luchas independentistas.

En el caso del período independentista venezolano, su sentido y su desarrollo a lo largo de más de diez años (desde los primeros movimientos insurreccionales antes de 1810) termina limitándose, en la enseñanza escolar dominante, a la sucesión de hechos puntuales abstraídos del trasfondo en el que se entretajan aspectos ideológicos, políticos, geográficos, etcétera, que —repetimos— constituyen los contextos que le dan sentido a las acciones destacadas dentro de tal proceso histórico.

Como consecuencia, el aprendizaje gira en torno a la memorización de sucesos aislados, lo cual, además de tedioso, fomenta una visión fragmentada del acontecer histórico que nos fue constituyendo como nación, cuya asimilación es en extremo pobre tal como puede uno constatarlo con estudiantes que han culminado el bachillerato.

### **El diseño educativo para la enseñanza de la Historia de Venezuela en el Unidad Educativa Colegio José Felix Ribas**

El diseño presentado en esta sección fue llevado a cabo en el marco de un proyecto de grado para optar al título de ingeniero de sistemas de la Universidad de Los Andes (Venezuela). Dicho proyecto fue realizado por Figueroa (2017a y b) bajo la tutoría de la autora. El resultado de este proyecto es un manual que puede ser utilizado por el profesor y los alumnos para el desarrollo de los contenidos relacionados con la etapa histórica



comprendida entre 1830 y 1958, etapa de la cual forma parte el inicio de la explotación petrolera en Venezuela.<sup>7</sup>

El trabajo se desarrolló partiendo de un diagnóstico general basado en la observación y la evaluación cualitativa de habilidades de lectura y escritura de los 25 alumnos que conformaban el curso, en virtud de las exigencias del proyecto educativo en cuanto al uso de cuentos como material básico para la enseñanza. Respecto a la etapa de observación, Figueroa (2017) comenta lo siguiente:

En esta etapa se determinó el desinterés por la asignatura, esto se basó principalmente en la observación de tres aspectos.

- Negación a participar: se observó que al menos 10 de los 25 alumnos cursantes de la asignatura se negaban a participar en clases.
- Fácil distracción: de los 25 alumnos, generalmente 17 de ellos distraían con facilidad durante las clases.
- Comentarios no referentes al tema de estudio: durante las clases de la asignatura Historia de Venezuela, un promedio de 15 de los 25 alumnos de la sección realizaba comentarios que no se referían al tema de estudio ocasionando interrupciones en el desarrollo del mismo.

Esto nos muestra que un poco más de la mitad de los estudiantes de la sección, sienten desinterés por el estudio de la asignatura. (p. 26)

En cuanto a la evaluación de las habilidades de lecto-escritura se procedió del siguiente modo:

Habilidades de lectura: se les pidió a 14 alumnos que leyeran parte de un cuento. De estos alumnos 12 no mantenían una lectura fluida y omitían letras, sílabas y palabras. Además, utilizaban como estrategia de lectura deducir la palabra viendo solo sus primeras sílabas, con lo que muchas veces la palabra pronunciada no coincidía con la palabra escrita.

Habilidades de escritura: se les pidió a los 25 alumnos cursantes de la asignatura que realizarán un escrito sobre algún tema de interés. Los resultados arrojaron que 18 de los alumnos tenían por lo menos un error ortográfico, además reflejó que 5 de los escritos mostraba falta de contenido. (Figueroa, 2017, p. 26)

También se realizó una encuesta a 24 de los 25 alumnos basada en las siguientes preguntas: (a) ¿Tiene Ud. interés por el estudio de la asignatura

Historia de Venezuela?; (b) Durante las clases de la asignatura Historia de Venezuela, ¿presta Ud. total atención?; (c) ¿Participa en las actividades realizadas en el salón de clase?; y (d) Cree Ud. que sus compañeros se interesan por la asignatura?

Cotejando las respuestas se llegó a la conclusión de que más de la mitad afirman que solo a veces prestan atención y participan en las actividades de la asignatura (p. 28).

El trabajo en el aula inició con la lectura —y desarrollo de las explicaciones necesarias para su cabal comprensión— de un cuento corto llamado *La memoria del mundo* de Pedro Ugarte (Figuroa, 2017b, pp. 2-8). Su propósito fue introducir a los estudiantes en la metodología que se seguiría con el texto narrativo principal para enseñar los contenidos del programa oficial, a saber, la novela *Casas Muertas* de Miguel Otero Silva.

El argumento del mencionado cuento se centra en el esfuerzo que hacen los sobrevivientes de una explosión que casi aniquila a la humanidad. Tales esfuerzos abarcan desde la reconstrucción de ciertas condiciones materiales hasta uno que llega a ser entendido como necesario, a saber, el esfuerzo por la recuperación de la memoria.

Con este cuento se logran varios objetivos dentro de los planteamientos del proyecto educativo de la sistemología interpretativa: por un lado, se presenta el sentido que tiene el cuidado de la memoria que, en consecuencia, debe ser registrada y transmitida; por el otro, es necesario revisar e indagar sobre aspectos históricos universales mencionados en el cuento, como los mayas, los vikingos, Alejandro Magno, entre otros asuntos.

Al exponer el sentido de la historia en la trama narrativa en cuestión, se presenta a los estudiantes una posibilidad de entender por qué no podemos prescindir del conocimiento histórico para entender lo que somos en el presente. Esto es especialmente importante cuando se trata de la educación de los más jóvenes, pues las nuevas generaciones, embarcadas en los procesos educativos formales, se ven empujados a tomar conciencia —bajo una conducción con mayor sistematicidad y rigor— de un mundo que puede resultar desconocido para ellos hasta ese momento. Por ejemplo, en esta asignatura de Historia de Venezuela comenzarán a comprender el contexto histórico a partir de 1830 hasta 1958.

La mención en el cuento de una serie de asuntos vinculados con lo que conocemos como “Historia Universal”, posibilita su indagación y tematización de contenidos temáticos en función de la comprensión cabal del cuento. Se espera con ello acostumbrar al estudiante a pensar en términos de contextos más amplios que le dan sentido a asuntos puntuales. En el caso particular del cuento, la comprensión de los contenidos relacionados con los pueblos antiguos, como los vikingos o los mayas, adquiere sentido para reforzar el argumento narrativo centrado en la necesidad de recuperar el registro histórico de una humanidad casi diezmada por una catástrofe. Recordemos que una etapa dentro de las actividades pedagógicas propuestas por el proyecto educativo que nos ocupa es el desarrollo de los contenidos temáticos.

En el espíritu de esta lectura se fue preparando el escenario para inducir en los estudiantes preguntas acerca de la historia de la institución en la que ellos estudian. Esto condujo a la tarea de investigar en esta dirección y la de escribir un pequeño cuento en el que se mostrara la importancia de la historia (Figuerola, 2017a, p. 23). De este modo, se propicia el cultivo de un afán de sentido, tal como es el propósito del proyecto educativo, además del ejercicio de las habilidades de escritura de textos donde ordenen las ideas derivadas de una investigación bibliográfica, como fue en este caso.

Habiendo cumplido esta especie de fase preparatoria, se procedió a la lectura de la novela *Casa Muertas*. La razón por la que se escogió esta novela fue su valor como muestra de las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales de Venezuela durante el gobierno de Juan Vicente Gómez (1908-1935). Tales condiciones son las que rodean al inicio de la explotación petrolera en manos de compañías extranjeras y comienza en Venezuela un proceso problemático de transformación de la economía rural a la economía rentística.

La novela muestra el impacto social del ejercicio de un gobierno despótico, cruel con sus detractores políticos, que abandonó a su suerte a una cantidad importante de pueblos campesinos que fueron menguando ante la enorme atracción que ejerció la explotación petrolera concentrada en pocas regiones del país, especialmente al occidente y al oriente.

A continuación, mostraremos y comentaremos algunos de los aspectos que consideramos más relevantes del manual diseñado en cuanto al desarrollo de los contenidos temáticos. Recordemos que en esta etapa

cada una de las explicaciones dadas, no solo brindan una cierta información pertinente para la trama del cuento, sino que también se fomenta el ejercicio de ciertas habilidades y disposiciones intelectuales que, como un todo, constituyen una voluntad movida por un afán de sentido holístico.

**Una habilidad necesaria: inferir.**

La lectura de esta novela<sup>8</sup> comienza con una reseña biográfica del autor y un ejercicio de imaginación acerca del tema de la novela basado en su título. El propósito de este ejercicio es fomentar la habilidad de hacer inferencias para contrastarlas con el conocimiento adquirido posteriormente. Podemos decir que la comprensión de algo que acontezca puede conducirnos a inferir una serie de asuntos para conformar explicaciones más ricas en torno a un suceso particular. Además, esta habilidad está implícita en los procesos sistemáticos de indagación de las disciplinas científicas.

**La ubicación espacio-temporal del pueblo protagonista de la novela.**

Manejo de las representaciones geográficas como mapas y mapamundis para ubicar físicamente la región mencionada en la novela.

La novela se sitúa en un pueblo llamado Ortiz ubicado en los llanos venezolanos, lo cual es aprovechado para llamar la atención sobre la ubicación en el territorio nacional de este pueblo. Veamos cómo lo introduce el manual:

Pensemos un poco sobre lo que este capítulo nos presenta. Empecemos por familiarizarnos con los personajes y con el ambiente en donde se desarrolla la trama.

Al leer las primeras líneas nos damos cuenta que la historia comienza con un entierro, con el entierro de Sebastián, un muchacho que era “joven como la madrugada, fuerte como el río en invierno, voluntarioso como un toro sin castrar”. Este entierro se lleva a cabo en un pueblo llamado Ortiz, que el autor dibuja desde el comienzo como una aldea de muertos.

Pero, ¿sabemos dónde se encuentra ubicado Ortiz? Tratemos de deducirlo con base en lo que el autor nos va develando en la historia.

Sabemos que es un pueblo que se encuentra en el llano, entonces pensemos ¿cuáles son los estados que componen la región llanera de Venezuela? Trate

de recordarlos antes de pasar a la siguiente página. (Figuroa, 2017a, p.20)

A continuación, se muestra el mapa de Venezuela en dos versiones, a saber, una referida a las regiones que componen el territorio (para ubicar la región de los llanos en la totalidad) y otra en la que se muestra el mapa político de la nación donde se especifican los distintos estados y las ciudades principales. Como el pueblo de Ortiz se encuentra en el estado Guárico, se muestra enseguida un mapa de dicho estado señalando con un círculo dicho pueblo.

### **La ubicación histórica que le da sentido a la preponderancia que tuvo el pueblo de Ortiz tal como lo presenta la novela.**

Al finalizar la lectura del segundo capítulo, llamado “La rosa de los llanos”, Figuroa (2017b), introduce el fondo histórico en el que se desarrolla la novela:

En este capítulo conocemos a nuevos personajes como: Hermelinda la de la casa parroquial, la Señorita Berenice la maestra de escuela, el Señor Cartaya y Epifanio el de la bodega.

Se muestra la historia de un pueblo que como muchos pueblos venezolanos, luego de vivir épocas de gran esplendor, entraron en el declive a causa de la crisis de la economía agrícola venezolana de finales de siglo XIX y comienzos del siglo XX. La novela cuenta la manera cómo apareció el paludismo, la hematuria, el hambre y la úlcera para ir aniquilando aquel pueblo llanero que una vez fue próspero, que fue la capital de Guárico. La ciudad más poblada y linda del Guárico. La rosa de los llanos.

Sabiendo esto podemos entonces preguntarnos ¿en qué momento de la historia venezolana Ortiz fue capital de Guárico?

Respuesta

La primera capital guariqueña fue Calabozo en 1848, cuando fue creada la provincia, hasta 1884, cuando Joaquín Crespo asume la presidencia de la República y otorga esa condición a Ortiz. Y no es sino en 1934 que San Juan de los Morros se convierte en la capital de este estado.

Es propicio comentar un poco más sobre el estado Guárico y su conformación político-territorial. En el gobierno de Guzmán Blanco estuvo presente la alteración de la organización del territorio nacional; como dice Pérez Vila (1985). A propósito de Guzmán Blanco, el mencionado congreso (“Congreso de plenipotenciarios”, mejor conocido como Congreso Federal)

reduce los 20 estados hasta entonces existentes a 7, algunos de los cuales engloban a varios de los anteriores”. Gracias a la decisión de este congreso el Estado Guárico deja de existir. En 1848 tendrá su origen como provincia, y en 1864 se denomina “Estado”. Pero Guzmán Blanco lo agregará como sección Guárico al Gran Estado guzmán Blanco, que luego se denominará Estado Miranda. No es hasta el gobierno de Cipriano Castro que Guárico vuelve a su antigua autonomía, pero con acentuados cambios en su conformación territorial que muestran las arbitrariedades de los caudillos de turno.

Con respecto a esto, y conociendo los problemas fronterizos que tuvo Venezuela, es interesante preguntarnos en resumen ¿cómo fue la conformación política del territorio venezolano a partir del período estudiado? (pp. 37-48)

En este punto se asigna como tarea responder a dicha pregunta a partir de la lectura de un material ofrecido en el manual para asegurar que todos tengan acceso a la información requerida.

**Enriquecimiento en la comprensión de la época en la que se ubica la trama.**

Atención a la arquitectura heredada del siglo XIX y la impuesta a principios del siglo XX a través de las obras de los respectivos gobiernos.

El capítulo IV titulado “La iglesia y el río” permite detenerse en aspectos vinculados con las características culturales de la época. Veamos:

Este capítulo continúa mostrándonos las características culturales de la época, en este caso, la arquitectura: “La iglesia era un edificio digno del viejo Ortiz, el señero vestigio que quedaba en pie del viejo Ortiz. Es cierto que nunca concluyeron la construcción, pero la parte levantada era sólida y hermosa...”

La iglesia de Ortiz la cual lleva el título de Santa Rosa de Lima por su arquitectura del siglo XIX, se incluye entre los templos más hermosos que existen en Venezuela.

En visita pastoral efectuada por el obispo Mariano Martí en 1780, se señaló que el templo era de una sola nave y de antigua construcción, pero el terremoto de 1812 afectó fuertemente su estructura. Es por esto que en 1886 se inició la construcción de una segunda iglesia, quedando esta inconclusa en 1895. A finales del siglo XX entre 1990 y 1997 se reinicia la construcción y se concluye el templo bajo la responsabilidad de la

Arquidiócesis de Calabozo.

A continuación, se muestra una imagen de la actual iglesia de Ortiz.

A partir de esta imagen podemos imaginarnos cómo era la arquitectura venezolana en este periodo.

Arquitectura venezolana:

Durante el periodo que ocupa este estudio el movimiento arquitectónico estuvo encerrado en los moldes del estilo colonial con tendencia al renacentismo, en numerosos templos de Caracas y del interior. Para la segunda mitad del siglo XIX el estilo barroco estaba en vigencia en la construcción de edificios, de los cuales quedan algunas muestras en San Carlos de Cojedes, Guanare, Barinas, Coro y Valencia. El mayor esfuerzo arquitectónico se hace en función de la construcción de iglesias. Entre 1830 y 1870 se construyen edificaciones religiosas en Caracas, Puerto Cabello, Mérida, Ciudad Bolívar, Barquisimeto y La Guaira.

Con la llegada del General Antonio Guzmán Blanco al poder (1870) va cambiando la fisonomía arquitectónica, especialmente de las edificaciones de Caracas. Es resaltante la influencia del neoclasicismo francés en las obras ejecutadas por el gobierno guzmancista. En el gobierno del General Joaquín Crespo florecieron las construcciones de ornato para el embellecimiento de la capital venezolana. Cipriano Castro se centró en la realización de edificios públicos, vías de comunicación y obras de ornato y conmemoración histórica. En los tiempos de Juan Vicente Gómez, las obras públicas constituyeron unos de los principales aportes del régimen gomecista; los edificios administrativos, militares, sanitarios, culturales y recreativos merecen relevancia dada su magnitud, diversidad y presencia en el territorio nacional. (Figuroa, 2017b, pp. 72-75)<sup>9</sup>

### **Acercamiento a la historia contemporánea nacional a partir de una narrativa.**

Finalmente hemos querido transcribir un fragmento de la novela en el que se expone el drama de los estudiantes presos en cárceles donde se les condenaba a una muerte segura por su oposición al gobierno de Juan Vicente Gómez. Este es un episodio cierto de nuestra historia contemporánea.

Creemos que es más pertinente el encuentro con el pasado que nos constituye a través de la lectura de una obra que, además, es de una gran calidad literaria. La trama narrativa en la que se van entretejiendo los

personajes y los hechos que los vinculan, sean ficticios o inspirados en acontecimiento pasados, va creando una perspectiva más rica en la que brillan por su ausencia la justicia, el respeto, la libertad. Creemos que este camino es más propicio para ir forjando espíritus movidos por los ideales heredados de la modernidad que aún siguen siendo valorados en el presente.

Panchito refirió cuanto sabía de aquellos presidios: Palenque, la China, el Coco. Su mujer lloró al escucharlo. Marta estaba embarazada y seguía siendo linda con su barriguita, su caminar pausado y su llanto por los estudiantes presos.

—Los tiran a dormir en el suelo, les remachan grilletes en los pies, los sacan a trabajar desde la madrugada, les caen a latigazos si intentan descansar, los matan de hambre, les pega el paludismo, los revienta el sol —enumeraba Panchito implacablemente.

Y Martica se enjugaba las lágrimas en el extremo de la manga, como ayer, cuando él encontró una calavera en las bóvedas del viejo cementerio.

—Deben haberse puesto feas las cosas en Caracas cuando mandan los estudiantes a morir en Palenque —opinaba Pericote en la bodega de Epifanio.

—Mejor es que no te pongas a hablar pendejadas —le aconsejaba el bodeguero—. Si así tratan a los estudiantes, ¡qué dejan para nosotros!

Y los dos se quedaron mirando en silencio el vuelo de una mosca gorda y verdosa que llegó atraída por el vaho de las sardinas rancias.

—¿Qué se estarán creyendo esos cagaleches? —denostaba el coronel Cubillos en la Jefatura, con el secretario y dos policías como auditorio.

—¿Que van a tumbar el general Gómez con papelitos? En la carretera van a saber cómo se bate el cobre.

—Sí, coronel —musitaba rastreramente el secretario.

—Fusilarlos es lo que ha debido hacer el general Gómez para que se acabara la guachafita. Los pone en la Universidad, les paga los estudios y ahora le salen con protestas. ¡Son unos malagradecidos!

—Sí, coronel —volvía a decir el secretario. (Figuroa, 2017b, p. 111)

Respecto a los resultados obtenidos con la implantación del manual, se hizo un diagnóstico posterior que arrojó una mejoría considerable en cuanto a las habilidades de los estudiantes para la lectura y la escritura, la capacidad para generar hipótesis y planteamientos originales, la realización de las actividades planteadas en el manual, así como su interés hacia la



materia. Además de la valoración positiva efectuada por la autora del diseño hay que mencionar la opinión favorable aportada por el profesor titular de la materia (2017b. pp. 27-29).

### **Una reflexión final**

El lenguaje es *lenguaje vivo*. El lenguaje nos ocurre hablando, escribiendo. La gramática es la disección del lenguaje como si fuese una mariposa muerta, una mariposa iridiscente que ha dejado de volar, por aquí y por allá.

Una mariposa muerta no algo tras lo cual un niño pueda correr, impulsado por su afán infantil de apropiarse de un mundo nuevo para él que lo atrae porque lo invita a sumergirse en él, con sus juegos, con ese estilo conmovedoramente absurdo con el que los niños a veces preguntan y se explican las cosas que ven.

Si el lenguaje se enseña leyendo, escribiendo, fomentando la imaginación infantil —con la que siempre podremos contar— el niño establece una relación más propicia para hacerse en ese mundo al cual ha venido y que se le entrega, y que le *debemos* entregar a través del lenguaje, la lengua madre, para brindarle al niño mayores posibilidades de hacer sentido.

Si lo que se le entrega al niño es un lenguaje empobrecido, tanto en su significación como en el despliegue de usos que el lenguaje posibilita, el mundo que recibe es un mundo pobre que le ayudará muy poco a comprender la realidad humana que es compleja siempre y más aún en esta época en la que predominan los fragmentos de una narrativa agotada como la del progreso, y carente de alguna otra narrativa de sentido que nos permita entender lo que nos pasa, que nos permita hacer sentido trascendente.

Así pues, la mayoría de nuestros jóvenes estudiantes viven un proceso devastador a lo largo de unos once o doce años de escolarización en medio de una cultura que padece el empobrecimiento del lenguaje. A esto hay que sumarle ese fenómeno reciente del uso de tecnologías masificadas, como los teléfonos celulares, y todo lo que conlleva en los modos de comunicación que se plantean como terriblemente reducidos, pero muy eficientes para entenderse con códigos triviales en extremo. Sumemos el uso y abuso de la imagen en estos nuevos códigos que elimina,

casi por completo, la necesidad de las palabras.

En este sentido, el joven egresa del bachillerato sin un buen manejo del lenguaje que le permita estructurar, con cierta coherencia, un conjunto de ideas que puedan ser expresadas apropiadamente y tampoco puede entenderlas muy bien cuando se enfrenta a ellas. Bajo estas condiciones, resulta cuesta arriba fomentar un pensamiento ordenado, que considere distintas posibilidades, pues lo poco que tiene es como una camisa de fuerza que restringe enormemente la formación y el despliegue discursivo de ideas. Esta es la tragedia educativa de nuestro tiempo.

### Referencias

- Aranguren, C. (1997). *La enseñanza de la historia en la Escuela Básica*. Mérida: Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes.
- Figueroa, Y. (2017a). *Diseño de un sistema de actividades pedagógicas para la enseñanza de la Historia de Venezuela en la etapa de cuarto año de educación media: Un aporte al proyecto de educación de la sistemología interpretativa* (Proyecto de grado para optar al título de ingeniero de sistemas). Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Figueroa, Y. (2017b). *Manual de actividades pedagógicas para la enseñanza de la Historia de Venezuela en la etapa de cuarto año de educación media* (Proyecto de grado para optar al título de ingeniero de sistemas). Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Fuenmayor, R. (1991a). The self-referential structure of an everyday-living situation: A phenomenological ontology for interpretive systemology. *Syst. Pract.*, 4, 449–472.
- Fuenmayor, R. (1991b). Truth and openness: An epistemology for interpretive systemology. *Syst. Pract.*, 4, 473–490.
- Fuenmayor, R. (1994). El olvido del sentido holístico en la época post-moderna. *Sistemas*, 1, 1-22.
- Fuenmayor, R. (2001a). Educación y la reconstitución de un lenguaje madre. *Lógoi*, 4, 39-58.
- Fuenmayor, R. (2001b). *Interpretando Organizaciones*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Mora, J. (2011). *Estrategias didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de la historia de Venezuela en el Liceo Bolivariano “Dr. José Ramón Vega”*, Zea,

edo. Mérida (Trabajo especial de grado). Universidad de Los Andes, Venezuela.

Pages, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30(82), 281-309, Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Villarreal, M. (2007). *Inicio en la Grecia Clásica de una historia ontológica de la educación occidental y muestra del diseño de actividades pedagógicas para 1o, 2o, 3o y 5o de educación primaria (Un aporte al proyecto de educación de la sistemología interpretativa)* (Tesis de Doctorado en Ciencias Aplicadas). Universidad de Los Andes, Venezuela.

### Notas

<sup>1</sup> Se puede decir que Fuenmayor considera como *narrativa* cualquier forma de articulación que brinde sentido. Por esta razón, la inclusión de las construcciones filosóficas forma parte de la narrativa del progreso, aun cuando los filósofos modernos se embarcaron en desarrollar los conceptos fundamentales siguiendo un modelo axiomático en clara oposición con las formas narrativas que eran consideradas propias de la tradición.

<sup>2</sup> Debemos aclarar que la denominación de *lenguaje madre* es utilizada por Fuenmayor para designar el lenguaje propio de cualquier narrativa de sentido, como por ejemplo, la narrativa cristiana que dominó en Europa en la Edad Media.

<sup>3</sup> Respecto a este último punto, debemos mencionar que el elemento moral es considerado en la medida en que el cuento pueda plantear distintas posibilidades de interpretación que puedan ser mostradas a los estudiantes para acostumarlos a presenciar la variedad cotidiana que se ofrece en cuanto a la conducta humana.

<sup>4</sup> Esta noción se refiere a la definición de A. MacIntyre citada por Fuenmayor (2001b, p. 107) del siguiente modo: [Una práctica es] una forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, socialmente establecida, mediante la cual se realizan bienes internos a esa forma de actividad, en la medida en que se intentan alcanzar esos patrones de excelencia que son apropiados para —y que parcialmente definen a— esa forma de actividad; con el resultado de que los poderes humanos para alcanzar excelencia y las concepciones de los fines y bienes envueltos son sistemáticamente mejorados (traducción de Fuenmayor).

<sup>5</sup> Véase Aranguren (1997).

<sup>6</sup> La tesis doctoral de la autora (2007) se concentró en el diseño de manuales para la educación primaria. En dichos manuales las referencias a los contenidos de la historia de Venezuela son muy escasos.

<sup>7</sup> El diseño no contempla todo el programa debido a que el trabajo en el aula solo pudo efectuarse tres meses después de haber iniciado el año escolar. Así, el diseño se concentra en los temas correspondientes al segundo y tercer lapso de la planificación escolar.

<sup>8</sup> La novela aparece transcrita por capítulos en el manual junto con las explicaciones y las actividades que deben realizar los estudiantes correspondientes al desarrollo de cada capítulo. En cada clase se leía un capítulo por parte de los alumnos, incluyendo una nueva lectura por parte de la autora del diseño si ella lo consideraba necesario.

<sup>9</sup> La referencia a los estilos arquitectónicos ameritaría una explicación adicional que pudiera cubrirse con una clase de educación artística, si pensáramos en una enseñanza integrada en torno a cada una de las narrativas utilizadas. Este no era el caso del colegio donde se implantó el diseño y el desarrollo por parte de la autora del mismo estaba fuera de su alcance.

# RESEÑAS





**Reseña de Chomsky, N., Mouffe, Ch., Ramonet, I., ...  
Butler, J. (2017). Neofascismo. De Trump a la  
extrema derecha europea. Ciudad Autónoma de  
Buenos Aires: Capital Intelectual. ISBN: 978-987-  
614-533-6**

Natalia Picaroni Sobrado

Universidad Austral de Chile, Universidad de Los Lagos, Chile

Esta compilación de la editorial de *Le Monde Diplomatique* agrupa trabajos de periodistas, sociólogos y filósofos publicados originalmente entre 2009 y 2017 que incluyen comentarios, ensayos breves y dos entrevistas. En el prólogo el periodista y sociólogo argentino Pedro Brieger señala que *Neofascismo* “busca problematizar el ascenso de las nuevas fuerzas políticas calificadas de ‘extrema derecha’” en una Europa muy diferente a la de los años 1930 y a la del período 1945-1989. La globalización neoliberal y la migración desde las ex-colonias a las metrópolis europeas serían dos de los procesos que marcan a esta “nueva” Europa en la que se instala el discurso antimigratorio y xenófobo en la arena política, mientras se expande la mal llamada “radicalización” de jóvenes europeos que perpetran actos violentos en sus países. El libro presenta múltiples opiniones y definiciones en torno al fenómeno del “neofascismo”, dando cuenta de que no existe consenso respecto de cómo denominarlo, pero sí un consenso más o menos explícito entre sus autores y autoras, respecto de la necesidad de buscar formulaciones progresistas que permitan una movilización hacia la igualdad y la justicia social, una democratización real y profunda como única opción para contrarrestarlo.

Recibido: 12/4/19. Aceptado: 15/6/19



Natalia Picaroni Sobrado es Antropóloga (Universidad de Viena) y Doctora en Ciencias Sociales y Económicas (Universidad de Viena). Actualmente realiza docencia de pregrado y postgrado en la Universidad Austral de Chile y en la Universidad de Los Lagos.

Contacto: C/Los Pinos S/N, Balneario Pelluco, Puerto Montt, Chile. Correo electrónico: natalia.picaroni@gmail.com

Cómo citar: Picaroni Sobrado, N. (2019). Reseña de Chomsky, N., Mouffe, Ch., Ramonet, I., ... Butler, J. (2017). Neofascismo. De Trump a la extrema derecha europea. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital Intelectual. *Revista Stultifera*, 2 (1), 135-141. DOI: 10.4206/rev.stultifera.2019.v2n1-08.

Las reflexiones están organizadas en tres capítulos. El primero, titulado “Las raíces del fascismo contemporáneo” incluye aportes de Chantal Mouffe, Alain Badiou y Jean-Yves Camus, tres destacadas personalidades de la Europa francoparlante. Mouffe y Camus —al igual que Balibar, quien escribe el epílogo del libro— privilegian desde hace tiempo en sus análisis el uso de la categoría “populismo”, considerando que la identificación con el fascismo y las comparaciones con los años 1930 son inadecuadas para comprender a los “movimientos populistas de derecha” que ganan desde 1980 cada vez más espacio como resultado de la situación “post-democrática” y del consenso “post-político” provocado por la globalización neoliberal. Etiquetarlos como fascistas serviría, por un lado, para desoír de antemano todas sus demandas, incluyendo legítimas demandas de justicia social. Por otro lado, la equiparación del populismo con la extrema derecha y el fascismo serviría, según Mouffe, para “descalificar a todas las fuerzas que cuestionan el *status quo*” (p. 20) o, en términos de Camus, para “desacreditar toda crítica al consenso ideológico neoliberal” (p. 32). Este movimiento retórico que permite asociar a la izquierda crítica y a cualquier movimiento popular con el autoritarismo y el totalitarismo sin vacilación ni argumentos, como señalan varios autores y autoras en el libro, perpetúa lo que Mouffe llama “la impotencia política”. Para esta autora solo una recuperación y radicalización de la democracia desde un movimiento populista de izquierda puede confrontar a la “post-democracia” que alimenta a los populismos de derecha (p. 22).

Badiou, por su parte, defiende el uso del término fascismo desde un ángulo diferente y no necesariamente opuesto. A partir de una mirada psicoanalítica, propone entender de manera general al fascismo como “la subjetividad popular generada y suscitada por el capitalismo” (p. 23). Esta subjetividad reactiva organiza una pulsión de muerte articulada en un lenguaje identitario. Se trata de una forma fascistizante interna al capitalismo globalizado que el autor ejemplifica con “la firma Daesh (Estado Islámico)”. Esta forma fascistizante constituiría —hoy como en los años 1930— una “perversión capitalista”. A los jóvenes que se ven al margen “del trabajo asalariado, del consumo y del porvenir” (p. 25) la fascistización les ofrecería una mezcla de heroísmo sacrificial y criminal con una satisfacción de “occidente” (de consumo). La religión, por su parte, ofrecería una “salsa identitaria” para este fenómeno no siendo su componente central. Queda abierta la cuestión de si este esquema pensado para explicar que algunos jóvenes franceses se sientan atraídos por la “firma Daesh”, podría dar cuenta de casos como el de Breivik, que Remi Nilsen discute en el capítulo



que sigue. El joven “rubio alto de ojos azules, nacido en los barrios acomodados de Oslo” que en 2011 atentó contra un encuentro de jóvenes laboristas para hacer comprender a sus compatriotas que los “marxistas culturales” están entregando Europa a los musulmanes (p. 75-76).

El segundo capítulo del libro titulado “La nueva cara de la extrema derecha en Europa” presenta discusiones en torno a procesos variados como el apoyo a Marine Le Pen en Francia (Serge Halimi y Eric Dupin), el Brexit y la “crisis de los refugiados” en Alemania (Wolfgang Streeck), el gobierno de Orbán en Hungría (G. M. Tamás), la islamofobia en Noruega (Remi Nilsen), la institucionalización del racismo en Austria (Pierre Daum) y la llegada al gobierno de un “populismo xenófobo con tinte social” en Polonia (Cédric Gouverneur). Esta serie de escritos sobre procesos que sus autores analizan mientras suceden y desde adentro, constituye, a mi entender, el aporte más interesante del libro. Permite desde lo cotidiano descubrir similitudes y diferencias entre las expresiones locales del proceso global que el libro analiza; sea o no “neofascismo” la forma más adecuada de definirlo. Para quienes no han tenido la oportunidad de seguir más o menos de cerca estos sucesos, la información que se brinda permite un primer acercamiento a asuntos complejos sobre los cuales se puede profundizar en otras fuentes. Para quienes han tenido un contacto más directo con los mismos, la presentación breve y condensada de cristalizaciones locales del siglo XXI de procesos que vienen incubándose, por lo menos desde los años 1980, invita a la reflexión. Permite apreciar las derivaciones de procesos globales en las situaciones históricas particulares en distintas partes de Europa. Al mismo tiempo, recordar estos sucesos y escuchar las voces de algunos de sus protagonistas y de algunos de sus analistas desde el Sur austral de Chile invita a interrogarse sobre el rumbo que ha llevado a la legitimación política de Macri, Bolsonaro o Kast al tiempo que el racismo y la xenofobia se vuelven otra vez más explícitos en las interacciones sociales cotidianas en esta parte del mundo.

El tercer y último capítulo brinda una mirada sobre el triunfo electoral de Trump en EEUU a poco tiempo de sucedido; el análisis se limita a la campaña electoral del ahora ya bien establecido presidente estadounidense. Ignacio Ramonet teme se abra un nuevo ciclo geopolítico signado por un “autoritarismo identitario” como “peligrosa característica ideológica principal” (p. 115), mientras Immanuel Wallerstein entiende a Trump como el líder de un imperio en decadencia, “débil en poder real y muy fuerte en armamento” (p. 136), lo cual no sería menos peligroso. Además, se ofrecen dos entrevistas; una a Noam Chomsky y la otra a Judith Butler. Mientras él

ve en la situación actual de Europa “una reminiscencia de lo que sucedió en 1930” y propone que “el ascenso de Trump recuerda al ascenso del fascismo en Alemania” (p. 121); ella considera que conviene distinguir los “viejos” de los “nuevos” fascismos y asocia el “momento fascista” en Trump a una “indiferencia arrogante” que sería “atractiva para muchos” (p. 140).

A modo de cierre, procuraré sintetizar cuatro aspectos que desde mi perspectiva atraviesan los variados análisis y puntos de vista presentados en *Neofascismo*. En primer lugar, es necesario destacar la multicausalidad. El ascenso de la extrema derecha no es un fenómeno unívoco, lineal, ni tan reciente; sus causas son múltiples y profundas. Entender esto es fundamental para entender la observación de Halimi de que “todo beneficia a la extrema derecha francesa” (p. 37). Sobre todo, dado que sus “adversarios intelectuales, llenos de tristeza, derrotas, escisiones, y divisiones encuentran con demasiada frecuencia refugio y sostén en el radicalismo de papel de los claustros universitarios” (p. 39). En Europa, la ausencia de partidos de izquierda y el descrédito *a priori* de cualquier crítica al “consenso ideológico liberal”, ha cedido todo espacio de disenso a las camaleónicas figuras de una “extrema derecha” que en sí misma es diversa. Incluye desde partidos abiertamente fascistas a aquellos que proponen instrumentalizar las estructuras de la democracia liberal e incluso a “formaciones soberanistas” que hacen suya la temática de la identidad, de la inmigración y de la decadencia cultural, procurando evitar el discurso abiertamente racista y xenófobo (Camus, p. 32). Estos partidos han sido impulsados por una derecha conservadora que desde hace unos 20 años ha propiciado alianzas de gobierno con partidos ubicados lo largo de todo el espectro de la “nueva derecha”. Esa derecha conservadora o tradicional, igual que la socialdemocracia y la centroizquierda, acepta, reproduce y promueve los mismos análisis y las mismas políticas que la derecha populista. Por eso, se pregunta Halimi: “¿cómo no va a ganar el Frente Nacional [el partido de Marine Le Pen] la batalla de las ideas si sus presuntos adversarios la llevan a cabo en su lugar y sobre sus temas favoritos?” (p. 40-41). Daum, por su parte, señala que, para llevar a cabo sus políticas respecto de los extranjeros, la extrema derecha austríaca no necesita estar en el poder; sus políticas son puestas en práctica por conservadores y socialdemócratas por igual. Por esto, las derivas xenófobas y racistas de la política europea y norteamericana son el segundo aspecto que me interesa resaltar. El racismo y la xenofobia son procesos transversales de muy larga data; atraviesan todos los extractos sociales y a la institucionalidad misma no solo de Austria, sino que de toda Europa y América (*cfr.* Menéndez 2018).

Varios de los autores de *Neofascismo* se esfuerzan por demarcar una línea entre los países que tuvieron colonias y aquellos que no respecto del ascenso actual de la derecha en ellos. Desde otra perspectiva y más allá de las diferencias que se puedan reconocer, el colonialismo y el imperialismo subyacen a la conformación actual de Europa y América. La lógica de la explotación de unos seres humanos y de unas partes del planeta en beneficio propio se estableció como una obviedad incuestionable junto a todo un potente aparato de legitimación ideológica. El impacto de esta lógica de desprecio de la vida y privilegio de los intereses propios a cualquier precio, aunque declarándolos como universales, a mi juicio, subyace a ese “consenso neoliberal y post-democrático” que permite todo tipo de alianzas con una “derecha desacomplejada” que ya no necesita ceñirse a lo políticamente correcto. Si bien el asunto en *Neofascismo* no aparece problematizado en los términos que aquí propongo, considero que conviene recordar lo que Fanon, el psiquiatra martiniqués y excombatiente de la segunda guerra mundial, proponía en 1961: “dejemos a esa Europa que no deja de hablar del hombre al mismo tiempo que lo asesina dondequiera que lo encuentra, en todas las esquinas de sus propias calles, en todos los rincones del mundo” e invitaba a que “tratemos de inventar al hombre total que Europa ha sido incapaz de hacer triunfar” (1994, 158-159). Sesenta años después y a pesar de valiosos intentos, no solo ese triunfo “del hombre total” sigue sin suceder, sino que la impostura respecto del triunfo europeo en el terreno de la democracia y los derechos humanos se perpetúa con severas consecuencias.

Esta impostura está también en el centro del tercer aspecto discutido en *Neofascismo* que quiero destacar. Streeck propone un análisis del Brexit a partir de la influencia que pudo tener sobre los votantes ingleses la manipulación por parte del gobierno alemán de la “crisis de los refugiados” de 2015, en beneficio propio. La estrategia de Merkel de obligar a abrir las fronteras europeas para recibir inmigrantes a partir de la fórmula de asilo y refugio, según un deber moral y humanitario, es interpretada por el autor como una “política inmigratoria camuflada” que responde a intereses como la necesidad crónica de mano de obra de la economía alemana. Así presentada, esta política hubiera sido muy impopular. Estas manipulaciones que Streeck considera sustentadas en un “malentendido etnocéntrico profundamente enraizado” (p. 57), a mi entender, no son en absoluto patrimonio alemán ni de los partidos de derecha. Considero que tienen que ver con lo que, en el tercer capítulo de *Neofascismo*, Chomsky destaca como una de las características de la campaña de Trump: “la

irrelevancia de los hechos” (p. 118). Si bien el prestigioso analista estadounidense se manifiesta sorprendido por el hecho de que ya no importe qué hechos son verdaderos y cuáles falsos, este fenómeno es de muy larga data. La disociación entre el decir y el hacer es fundante de la modernidad (*cf.* Dussel, 2000). Por eso, el presidente húngaro Orbán, que había sido un “aplicador diligente y eficaz” de las políticas neoliberales que llevaron al colapso al modelo social húngaro, puede ahora diagnosticar que el capitalismo financiero y las multinacionales son culpables de la situación de deterioro en Hungría lo mismo que los pobres, proletarios y comunistas (p. 69). Tanto en Francia como en Austria y Polonia, la derecha y la derecha populista, en particular, impulsó y aplicó las recetas económicas neoliberales, pero ahora se presenta como promotora de programas sociales. Por lo mismo, según propone Nilsen, los neoliberales noruegos se empeñan en demostrar, contra toda evidencia, que el modelo nórdico de Estado de Bienestar no funciona y que los inmigrantes son culpables de ello; y convencen, promoviendo una islamofobia particularmente violenta. La irrelevancia de los hechos también queda de manifiesto en la reflexión de una militante de un partido de izquierda polaco cuando propone que en Polonia ya había antisemitismo casi sin judíos a partir de la Shoah, y ahora hay xenofobia sin inmigrantes (p. 105).

Finalmente, como cuarto y último aspecto articulador de la propuesta de *Neofascismo*, sus autores y autoras están de acuerdo en que las raíces del ascenso de la derecha, o lo que Chomsky llama “la salida del espectro” (p. 122) para el caso estadounidense, guarda íntima relación con el capitalismo y, en particular, con el neoliberalismo que “en la Polonia del deterioro y la precariedad” (p. 96), lo mismo que en la riquísima Noruega “donde sigue imperando el Estado de Bienestar” (p. 78), incrementa exponencialmente las desigualdades y, por tanto, se opone, en cualquiera de sus versiones, a la justicia social y a la democracia.

### Referencias

- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (1ª ed., pp. 41-53). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Fanon, F. (1994). *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Menéndez, E. (2018). *Colonialismo, neocolonialismo y racismo. El papel de la ideología y de la ciencia en las estrategias de control y dominación*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.



## **Presentación de Revista *Stultifera* y normas de publicación**

*Stultifera*, revista semestral de Humanidades y Ciencias Sociales, es publicada por un equipo interdisciplinario la Sede Puerto Montt de la Universidad Austral de Chile. Recibe durante todo el año artículos, comentarios críticos de artículos recientes y reseñas. Los artículos deben vincularse con el foco temático de la revista, que cubre los tópicos de la crítica, la cultura popular y la contracultura.

### **Línea editorial**

El proyecto cultural moderno se sustenta en el autocuestionamiento reflexivo de las propias condiciones de inteligibilidad sociohistórica, y genera tal escisión de lenguajes y prácticas culturales que, en el curso de la modernidad, se han instituido formas autónomas de mediación entre los renovadores de los léxicos culturales y los diferentes públicos. La crítica es, pues, un elemento constitutivo de los procesos de modernización, aunque con frecuencia su ejercicio se neutraliza mediante la institucionalización de una crítica cultural académica, incapaz de comprender las demandas sociohistóricas que pesan sobre los lenguajes culturales; con ese gesto, la crítica cultural deviene ideología cómplice de la escisión elitista de la cultura académica. En ese sentido, la crítica académica no siempre logra dar cuenta de las formas disruptivas de contracultura que la propia modernización cultural genera ni tampoco es capaz de acoger las voces de unas culturas populares cada vez más sujetas a la homogeneización y, eventualmente, la gestión cultural.

Desde ese punto de vista, *Stultifera* se propone asumir las tareas de una crítica comprometida con la elucidación de la actualidad y, en consecuencia, pretende recoger todas las voces reflexivas discordantes con la cultura oficial, el pensamiento único y la institución académica. Por eso, *Stultifera* recibe aportaciones a la crítica filosófica, literaria, educativa, social o política; estudios transdisciplinarios en educación y ciencias sociales, estudios de género, así como estudios sociales, antropológicos, psicosociales o históricos relativos a la contracultura o las culturas populares. La línea editorial de la revista se caracteriza, pues, más en términos de intereses epistemológicos y políticos que en torno a los cotos disciplinares trazados en la institución académica.

### **Normas de publicación**

Quienes deseen enviar sus investigaciones a la revista deben cumplir con los requisitos de normas APA, sexta edición, indicar su afiliación institucional, correo electrónico e incluir un *abstract* y un resumen (de entre 150 y 250 palabras), así como señalar entre tres y cinco palabras claves en inglés y español. Los trabajos deben tener un mínimo de 15 cuartillas (hoja tamaño carta) y un máximo de 30, letra *Times New Roman*, interlineado 1,5, con todos los márgenes de tres centímetros. En la sección “Discusiones”, se publicarán comentarios críticos, diálogos entre autores y respuestas a artículos recientes (con una extensión de

entre cinco y diez páginas). También se recibirán reseñas (de entre tres y cinco cuartillas) de textos no reseñados previamente o de publicaciones recientes.

Los textos enviados para evaluación no pueden haber sido publicados previamente ni estar sujetos a evaluación por otra revista.

### **Proceso de arbitraje**

Los artículos recibidos serán sometidos a evaluación con el sistema doble ciego por expertos externos. La decisión final de aceptar, solicitar modificaciones o rechazar cada artículo la adoptará el Consejo Editorial a partir de las evaluaciones obtenidas de los dos evaluadores. El Director de la revista comunicará el resultado del proceso de evaluación a los autores, y los artículos se publicarán en el siguiente número de la revista, salvo que se trate de un número con editores especiales.

### **Ética editorial**

La revista se compromete a respetar escrupulosamente las normas éticas relacionadas con la publicación académica: imparcialidad en la evaluación, precaución ante posibles conflictos de interés, confidencialidad en el manejo de información de los autores y evaluadores, reconocimiento de la autoría, así como prevención del plagio y del autoplagio.

### **Derecho de autor**

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

### **Dirección**

Para más antecedentes, envíen sus consultas al siguiente correo: [revstul@uach.cl](mailto:revstul@uach.cl). También pueden visitar la página de la revista, en la dirección:

<http://revistas.uach.cl/index.php/revstul>





# REVISTA STVLTIFERA

DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

VOLUMEN 2, NÚMERO 1, PRIMER SEMESTRE DEL 2019

ISSN 0719-983X

**Acceso abierto: hacia la gestión asociativa de bienes cognitivos.**

*Santiago José Roca Petitjean*

**Cobertura de servicios digitales, posconflicto y creatividad en Colombia: un análisis crítico.**

*José Rodrigo Córdoba-Pachón*

**Análisis de datos textuales. Una primera aproximación.**

*Joan Calventus Salvador*

**El poema *Altazor* como deconstrucción del lenguaje.**

*María Juliana Zamora Varela*

**Las similitudes entre el teatro jesuita y franciscano como método de integración de culturas.**

*Jesús Lara Coronado*

**La enseñanza de la Historia de Venezuela en el marco del proyecto de educación de la sistemología interpretativa.**

*Miriam Esther Villarreal Andrade*

**Reseña de Chomsky, N., Mouffe, Ch., Ramonet, I., ... Butler, J. (2017). *Neofascismo. De Trump a la extrema derecha europea*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital Intelectual.**

*Natalia Picaroni Sobrado*



UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

SEDE PUERTO MONTT