

ISSN 0798-1570 (Impresa)
ISSN 2244-8438 (En Línea)

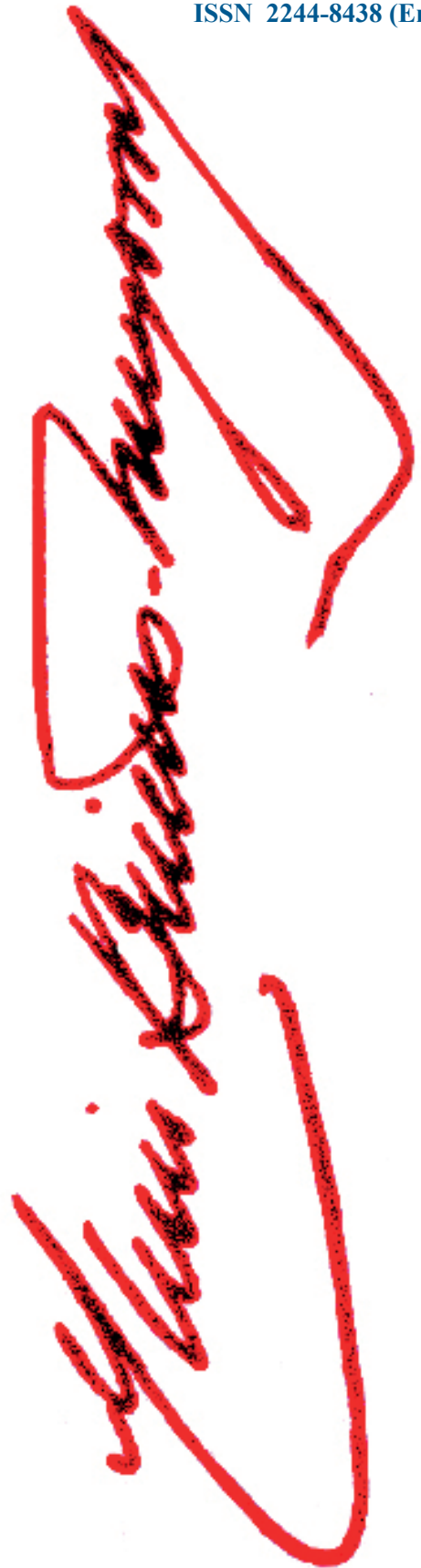
42

Número
Nueva Etapa
Julio - Diciembre 2020

Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria,
Lingüística y Estudios Culturales

Universidad de Los Andes. Núcleo «Rafael Rangel». Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico
y de las Artes. Vicerrectorado Administrativo de la Universidad de Los Andes. Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas
«Mario Briceño-Iragorry». Trujillo-Venezuela



Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria, Lingüística y Estudios Culturales
del Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas «Marío Briceño-Iragorry»
<http://www.saber.ula.ve/cifranueva/> E-mail: cifranueva@ula.ve

Autoridades de la Universidad de Los Andes:

Rector: Mario Bonucci Rossini
Vicerrectora Académica: Patricia Rosenzweig
Vicerrector Administrativo: Manuel Aranguren
Secretario: José María Andréz

Autoridades del Núcleo «Rafael Rangel» - Trujillo:

Vicerrector: Hebert Lobo
Coodinadora Académica: Silvana Cardozo
Coordinador Administrativo: Rolando Adriani
Coordinador de Secretaria: Carmen Castillo

Editores de la Revista *Cifra Nueva*:

Editor-Jefe:
Juan José Barreto González (Universidad de Los Andes-Venezuela)
Editor-Adjunto:
Yherdyn Peña (Universidad de Los Andes-Venezuela)
Asistente Editorial:
Argenis Dario Valera Delgadillo (Universidad de Los Andes-Venezuela)

Comité Editorial:

María E. Urrutia (Universidad de Los Andes-Venezuela); Carlos Baptista (Universidad de Los Andes-Venezuela); María Fé González (Universidad de Los Andes-Venezuela); Pedro Cuartín (Universidad de Los Andes-Venezuela); Isidoro Requena (Universidad de Los Andes-Venezuela); Víctor Vásquez Medina (Universidad de Los Andes-Venezuela); Alberto Villegas (Universidad de Los Andes-Venezuela); Irida García (Universidad del Zulia-Venezuela); Jesús Enrique Zuleta (Universidad de Los Andes-Venezuela); María de los Angeles Pérez López (Universidad de Salamanca-España); Andrés Martínez Lorca (Universidad Nacional de Educación a Distancia-España); Benjamín Valdivia (Universidad de Guanajuato-México); Hernando Motato (Universidad Industrial de Santander-Colombia); Lisiane Aguiar Machado (Universidad do Vale do Río do Sinos-Brasil); Gloria Favi Cortés (Universidad Internacional SEK-Chile); Marcela Garzón Gualteros (Universidad Antonio Nariño-Colombia); Nisia Martins do Rosario (Universidad do Vale do Río do Sinos-Brasil); Alexis Berrios (Universidad "Simón Rodríguez"-Venezuela); Abad Castañeda (Universidad Sudcolombiana-Colombia); Xiomara Escalona (Universidad de Los Andes-Venezuela).

Responsable de Canje:

Luz Marina Bastidas (Universidad de Los Andes-Venezuela)

Consejo de Redacción:

Alberto Villegas (Universidad de Los Andes-Venezuela); Katiuska Briceño (Universidad de Los Andes-Venezuela); Ivonne Ruza (Universidad de Los Andes-Venezuela).

Consejo de Arbitraje:

María E. Urrutia (Universidad de Los Andes-Venezuela); Isidoro Requena (Universidad de Los Andes-Venezuela); Naudy Lucena (Universidad de Los Andes-Venezuela); María Fé González (Universidad de Los Andes-Venezuela); Carlos Sandoval (Universidad Central de Venezuela-Venezuela); Rafael Angel Rivas (Instituto Universitario de Tecnología "Rodolfo Loero Arismendi" -Venezuela); Beatriz Méndez (Universidad Nacional Autónoma de México-México); Eva Guerrero (Universidad de Salamanca-España); Enrique Plata Ramírez (Universidad de Los Andes-Venezuela).

Traducción:

Evelyn Urbina y Daniel Castillo Araujo (Universidad de Los Andes-Venezuela)

Diseño de Portada y Diagramación:

Argenis Valera (Universidad de Los Andes-Venezuela)

Corresponsalías:

Argentina: Roberto Ferro. **Chile:** Gloria Favi Cortés, Leonidas Morales, Iván Carrasco. **Brasil:** Nisia Martins do Rosario, Floriano Martins, Lisiane Aguiar Machado. **España:** Francisco Vicente Gómez, Carmen Ruiz Bamonuero, María Angela Pérez López, Andrés Martínez Lorca, José Zúñiga. **Francia:** Francois Delprat. **México:** Josu Landa, Edgar Samuel Morales, S. Benjamín Valdivia. **U.S.A:** Daniel Balderston, Eduardo Chirinos, Pedro Emilio Carrillo. **Ecuador:** Raúl Vallejo. **Cuba:** Jorge Forret. **Colombia:** Marcela Garzón Gualteros, Hernando Motato, Abad Castañeda.

Financiada por:

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico Tecnológico y de las Artes de la Universidad de Los Andes.
Vicerrectorado Administrativo de la Universidad de Los Andes.

País de Edición: República Bolivariana de Venezuela

Indizada y Acreditada en:

CDCHTA (ULA)
REVENCYT: RVC009
LATINDEX: 20191

ISSN 0798-1570

ISSN Electrónico 2244-8438

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY

Depósito Legal: P P92-0047

Depósito Legal Electrónico: ppi 201202ME4019

©Universidad de Los Andes.

Cifra Nueva, revista semestral, indizada, acreditada y arbitrada, editada por el *Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas "Marío Briceño-Iragorry"* perteneciente al Núcleo "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes (Venezuela), revista de carácter científico y humanístico, cuyos objetivos son promover y desarrollar la crítica, la investigación y la divulgación de temas relacionados con la Literatura, la Lingüística y los Estudios Culturales. Publica estudios y artículos originales, resultados de investigaciones, ensayos teóricos y propuestas que amplíen la reflexión y comprensión en este dinámico campo, dirigida a investigadores, críticos, estudiantes y lectores especializados. Los trabajos publicados son responsabilidad absoluta de sus autores y pueden reproducirse total o parcialmente siempre que se señale al autor y a *Cifra Nueva* como fuente.

Cifra Nueva. Núcleo «Rafael Rangel», Casa Carmona. Avenida Isaías Medina Angarita. Sector Carmona. 4º piso. Trujillo Edo. Trujillo, Venezuela. Telefax: 0058-72-2366182. Apartado postal N° 46. ZP. 3102-A. E-mail: cill@ula.ve / cifranueva@ula.ve. Web: www.nurr.ula.ve/cill

Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria, Lingüística y Estudios Culturales
Nº 42. Julio - Diciembre 2020. Primera Etapa: Nº 1 al 16 / Nueva Etapa: Nº 17 al 41

Tabla de Contenido

Table of Contents

Págs.

- 3 **Editorial**
- 4 **Estudios**
- 5-21 **Castillo Sivira, José Alejandro**
Representaciones sociales en seis leyendas de Curarigua, municipio Torres del estado Lara.
Social representations in six legends of Curarigua, municipality of Torres del estado Lara.
- 22 **Artículos**
- 23-33 **Briceño-Montilla, Luis Alfonso**
Análisis sobre la trastienda de la investigación: Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales según Sautu.
Analysis on the stock room of the research: About what is and what is not scientific research in social sciences according to Sautu.
- 35-39 **Flores, Jordi Santiago**
El terrible abandono de los desiertos.
The terrible abandonment of deserts.
- 41-55 **Camperos García, Karlin Andrés**
Inmigración y paranoia. La historia multicultural de la Argentina en la narrativa de Ricardo Piglia.
Immigration and paranoia. The multicultural history of Argentina in the narrative of Ricardo Piglia.
- 57-65 **Favi Cortés, Gloria**
Semióticas del cuerpo; criminalización y martirio en la novela *Eloy* de Carlos Droguett, 1960.
Semiotics of the body; criminalization and martyrdom in the novel *Eloy* by Carlos Droguett, 1960.

Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria, Lingüística y Estudios Culturales
Nº 42. Julio - Diciembre 2020. Primera Etapa: Nº 1 al 16 / Nueva Etapa: Nº 17 al 41

Tabla de Contenido

Table of Contents

Págs

- 67-73 **Constante Barragán, María Fernanda; Molina Lozada, Mayra Alexandra; Culqui Cerón, Catherine Patricia; Peñaherrera Molina, Catherine Paola**
El niño y su inteligencia: alcances y limitaciones en la educación actual.
The child and its intelligence: scope and limitations in current education.
- 75-80 **Armas, Víctor Hugo; López, Luis; Rivas-Urrego, Gabriela**
Emancipación en el aula: una mirada desde la perspectiva del docente universitario.
Emancipation at the classroom: a look from the university professor perspective.
- 81-87 **Cayo Lema, Luis Efraín; Razo Ocaña, Hugo Ramiro; Rivas-Urrego, Gabriela**
Intersubjetividad y afectividad en el proceso educativo: análisis de las competencias actitudinales en el marco del currículo latinoamericano.
Intersubjectivity and affectivity in the educational process: analysis of attitudinal competences within the framework of the latin american curriculum.
- 89-95 **Armas, Víctor Hugo; Vaca Peñaherrera, Bolívar Ricardo; Urrego, Ana Jacqueline**
Las habilidades lingüísticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Language skills in the teaching and learning process.
- 97-109 **Plascencia Flores, Evelyn Esmeralda; García Pereyra, Rutilio; Ariza Ampudia Silvia Verónica**
Estereotipos y representaciones de la mujer latina en el cómic estadounidense.
Stereotypes and representations of latin women in the american comic.
- 111-121 **Carmona Bermúdez, José Gregorio**
Una propuesta dialéctica en el marco de la convivencia escolar.
A dialectic proposal within the framework of school coexistence.
- 123-133 **Vargas Villamizar, Yaquelin**
Presencia y referencias bíblicas en *Cien años de soledad*.
Presence and biblical references in *Cien años de soledad*.
- 135-142 Normas *Cifra Nueva* para edición de trabajos.
Cifra Nueva guidelines for editing works.

EDITORIAL

Cada número de *Cifra Nueva* es un efecto positivo del trabajo editorial realizado por nuestro equipo de trabajo para mostrar a su vez el fundamento de la revista. Gracias a los grupos y a quienes de manera individual asumen el oficio de la investigación podemos ofrecer un nuevo número. La cualidad común de ambos es la capacidad de proponer la comprensión de lo que investigamos, reportar alcances y nuevas interrogantes, exponer y reconsiderar presupuestos teóricos válidos para nuestro oficio de lectores de los lenguajes humanos y de sus diversos usos en el ámbito extraordinario de la cultura.

Editar con prontitud los dos números anuales de *Cifra Nueva* en circunstancias adversas al tiempo del estudio y la investigación académica desde espacios donde cada vez se pierden las condiciones para hacerlo, forma parte de este efecto positivo que nos reanima para seguir haciéndolo y, sobre todo, colaborar con grupos e investigadores que en Venezuela, América Latina y el mundo preocupados por la lectura crítica cultural a través de textos y preocupaciones significantes, de miradas polisémicas para comprender leyendas, estereotipos y/o arquetipos, módulos educativos, sistemas lingüísticos en su semiosis social, modelos de mundo materializados en lenguajes y metalenguajes que circulan de distintas maneras en los imaginarios, entendidos estos como materialidades simbólicas de las realidades humanas.

El foco ampliado de cada propuesta indaga y propone una lectura. La reunión de estas lecturas amplía combinaciones no resueltas que buscan en el porvenir espacios para encontrarse en ampliaciones de grupos,

seminarios, congresos para la polémica necesaria y, sobre todo, la sugerencia y la insistencia. Cada estudio o artículo editado agrega al palimpsesto cultural el aporte crítico o la nueva iniciativa para leerse en tales condiciones.

Cifra Nueva se considera puente comunicante en este proceso dinámico. Agradecidos siempre de permitirnos permanecer vigentes en este oficio que en este número reúne investigadores de México, Ecuador, Chile y Venezuela.

Muchas gracias.
Dr. Juan José Barreto González
Editor

Estudios:

REPRESENTACIONES SOCIALES EN SEIS LEYENDAS DE CURARIGUA, MUNICIPIO TORRES DEL ESTADO LARA

SOCIAL REPRESENTATIONS IN SIX LEGENDS OF CURARIGUA, MUNICIPALITY OF TORRES DEL ESTADO LARA

Castillo Sivira, José Alejandro*

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”
Venezuela

Resumen

Este artículo postula una aproximación al análisis hermenéutico interpretativo de seis leyendas de la población de Curarigua, municipio Torres del estado Lara ubicadas en la obra de Silva (1971) para develar las categorías de las representaciones sociales del contenido de esos relatos. Las bases teóricas se fundamentan en Morote (2005) que define la leyenda, Todorov (1981 y 1992) sobre hermenéutica y Eco (1986) en cuanto a semiótica. Los resultados localizados establecen que: (a) Los motivos presentes en las leyendas son el inframundo y los seres sobrenaturales, (b) Nada es lo que parece o el dilema de la belleza y la fealdad, (c) La lucha constante entre el bien y el mal, (d) Los pecados como forma de estancamiento humano ante los valores y la trascendencia espiritual y (e) El curarigüeño es supersticioso y a la vez, religioso.

Palabras clave: Representaciones sociales, la leyenda curarigüeña y análisis hermenéutico interpretativo.

Abstract

This article postulates an approach to the interpretive hermeneutic analysis of six legends of the population of Curarigua, Torres municipality of the Lara state located in the work of Silva (1971) to unveil the categories of social representations of the content of those stories. The theoretical bases are based on Morote (2005) that defines the legend, Todorov (1981 and 1992) on hermeneutics and Eco (1986) on semiotics. The localized results establish that: (a) The motives present in the legends are the underworld and supernatural beings, (b) Nothing is what it seems or the dilemma of beauty and ugliness, (c) The constant fight between good and evil, (d) Sins as a form of human stagnation before values and spiritual transcendence and (e) The curarigüeño is superstitious and, at the same time, religious.

Key word: Social representations, the legend of Curarigua and hermeneutic interpretative analysis.

*Profesor de Lengua, Magíster en Lingüística y Doctor en Cultura Latinoamericana y Caribeña (UPEL-IPB, estado Lara, Venezuela). Coordinador del Programa Lengua y Literatura del Departamento de Castellano y Literatura para pregrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa” (UPEL-IPB). Igualmente, labora en postgrado en los programas Maestría en Lingüística, Maestría en Literatura Latinoamericana y Maestría en Investigación Educativa, fungiendo como Tutor y Jurado de Trabajos de Grado, así como facilitador de unidades curriculares y seminarios (UPEL-IPB). Correo: castillosivirajose97@hotmail.com

Finalizado: Barquisimeto, Agosto-2019 / **Revisado:** Mayo-2020 / **Aceptado:** Mayo-2020

Presentación

Latinoamérica presenta rasgos híbridos en su tradición oral gracias a la influencia recibida por los conquistadores españoles, así como también la presencia de la cultura africana e indígena como lo constata Cocimano (2006). De igual modo, afirma que la tradición oral constituye el pasado dinamizado de esta gran región, pues las producciones resultantes están en permanente transformación.

La manifestación de lo sagrado y de lo maravilloso da lugar a las creencias que ordenan y hacen posible la comprensión del mundo por parte de los seres humanos. Sobre todo cuando no se puede hacer una explicación racional y objetiva como manifiesta Martín (1999). Así que cuando algún fenómeno no puede ser sometido a verificación, la creencia actúa de modo simbólico en el inconsciente de una persona que está convencida de su saber empírico, aludiendo a esas explicaciones que giran en torno al cosmo.

Al respecto, Baquero (1998) señala que las creencias míticas de una población se podrán categorizar de ideología social en el que sus actos de fe, orígenes y destinos de sus habitantes, así como el pensar en la otra vida donde se ubican las criaturas sobrenaturales como duendes, espantos, ánimas y espíritus. Mientras que en el caso de las brujas no entran en ese terreno, sino en el pacto terrenal con lo maléfico.

Igualmente, Baquero (op. cit.) establece que las creencias se afirman en el subconsciente humano, porque tiende a caracterizarse como supersticioso. Y por ello, la razón de la mezcla de los patrones étnicos con la religión, la superchería, el ocultismo, la brujería y la magia negra que se evidencia muy arraigada en Latinoamérica. Tal realidad da como respuesta esa necesidad del ser humano en creer en algo para poder enfrentar las desavenencias, la enfermedad, el futuro y la muerte.

Así que las creencias influyen en la gente que conforma un colectivo tanto en su

forma de pensar como de convivir. Entre ellas, están las que se localizan en leyendas como el contacto con espíritus, espantos, aparecidos, duendes, brujas o el quedarse extasiado por el encanto de una zona natural como un bosque, una cueva, un arroyo o un lago. Sin obviar que los muertos regresan del más allá según esas creencias populares para ofrecer advertencias o reprochar que alguien cometa algunos pecados como la gula y la lujuria y lo hacen efectivo mediante ruidos, golpes o voces en horas de la noche.

En el pensamiento de los pueblos venezolanos, se ubican tales creencias que se conservan en el tiempo y configuran su identidad. Entre ellas, se enumeran las siguientes: (a) Cuando se escucha la carreta de la muerte no se debe ver al transitar por la calle, (b) El observar el rosario de las ánimas al cruzar la vía pues trae malos presagios, (c) Pedir a las ánimas que le ayuden a que aparezca un objeto perdido, (d) Colocarse prendas de vestir al revés para salir de un lugar encantado, (e) El proferir insultos o colocarse un crucifijo en la boca para alejar a la Llorona de su influencia maligna, (f) Poner piedritas en la tumba de un difunto, (g) Lanzar agua bendita, hacerse la señal de la cruz o leer poemas en voz alta para alejar duendes, (h) El no detenerse cuando el enano de la Catedral de Caracas pide fuego a la media noche y para ahuyentarlo se debe invocarse a Dios y la Virgen o (i) El recurrir a sesiones espiritistas para traer a perros perdidos en los laberintos de una cueva.

Todo ese imaginario social se puede evidenciar en la tradición oral nacional y muchas de ellas son muy semejantes en América Latina. En estas, se tiende a manifestar las sensaciones y emociones del alma del habitante. Además, es que en cada uno de esos relatos hay una rica carga simbólica y de valores que hacen posible la configuración de las llamadas representaciones sociales que están arraigadas desde épocas pasadas y vehiculan la sencillez, el candor y la magia de los pueblos. Todas reposan en un rincón

de la memoria de los mayores como si fuera un tesoro muy valioso. Y eso representa el patrimonio intangible de la humanidad.

De igual modo, toda la variada y compleja creación oral forma parte del folklore tradicional de cada uno de esos lugares como lo hace saber Montoya (2004). Asimismo, afirma que algunos temas son compartidos y recurrentes en historias orales como la viveza, la vida y la muerte, así como también la presencia de personajes fantásticos mencionados con anterioridad.

Todas esas ideas conforman una cosmovisión en el que se mezclan sentimientos, anhelos y explicaciones que se localiza entre los límites de la realidad histórica y la irrealidad legendaria. Y es en ese espacio como se dibuja el individuo tal y como es desde sus conductas y formas de pensar. Ese cúmulo de conocimientos creativos e innovadores reproduce una herencia cultural invaluable. Así mismo, sirven para entender a una sociedad en particular y calcular el valor que tiene, otorgándole el calificativo de sabiduría popular gracias a las potencialidades exhibidas.

De toda la vasta producción narrativa oral, interesa en este artículo la leyenda que se define por Martos y Martos (2015) como una modalidad de la narración tradicional, además de ser un fenómeno dinámico con paisajes singulares que modelan la memoria y la identidad cultural de una comunidad. Posee mundos ficcionales con ciertos ecotipos o historias de una determinada localidad, cuyos rasgos las diferencian unas de otras en un mismo territorio y en el que ciertos acontecimientos pueden traspasar los límites de un colectivo hasta hacerse compartida.

Esos relatos orales suelen reforzar la identidad cultural local o regional, sufren procesos de contextualización y de actualización e implican una idealización y relectura del pasado del grupo social al que pertenecen. Y cobran un valor al ser respetados por la cantidad de información sociohistóricas que identifica a una población.

Aunado a ello, Pérez (2016) constata que las leyendas que se promueven una comunidad fomentan, deforman o manipulan el pasado para mitigar las inquietudes y temores de lo verdadero o aceptable del hoy. Precisa que hay una relectura de las creencias y costumbres heredadas y conservadas por la memoria de los mayores dentro de un sector con el objeto de regular la moral.

Afirma Pérez (ib.) que este tipo de relatos que cuentan hechos desfavorables tienen como propósito la denuncia de comportamientos inadecuados como los excesos, los asesinatos, la infidelidad, la promiscuidad, entre otros. Entonces, la transformación de una persona en monstruos acaecida por su conducta negativa, les lleva a penar como castigo y luego, se convierten en guardianes del orden que debe prevalecer en ese poblado. Casi siempre esos personajes se relacionan con la muerte y el más allá para hacer frente a borrachos, serenateros, libidinosos, fiesteros, entre otros con el objeto de hacerlos cambiar de conducta y buscar el bien común.

Lo anterior es el vivo reflejo de lo que se comprende como identidad. Tal definición Escalona y Escalona (2013) la perciben como al sustrato que identifica a un grupo en su contexto desde su esencia, desde su hacer y querer. Es historia viva, errante y que a su vez es riqueza patrimonial, capacidad y potencialidad para hacer cultura y modificar la existencia humana. Además, la identidad cultural la conciben también como patrimonio moral y colectivo que está a la disposición de los individuos de un colectivo para su lucha constante y organizada. Por tanto, es el conjunto de valores, creencias, costumbres, cosmovisiones y prácticas sociales que resultan de la síntesis de lo español, indígena y africano que configuran variedad de tejidos.

De igual modo, en esos tejidos se localiza un conocimiento popular que es utilizado de manera con frecuencia por el ingenio expresivo del pueblo para representar e interpretar su cotidianidad. Tiene su origen en costumbres y tradiciones transmitidas por las

generaciones a partir la vía oral, además de ser la memoria de una comunidad en particular y sirve para actuar sobre ella como lo sugiere la Fundación Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías Libres (2005).

Teniendo en cuenta lo anterior, por cosmovisión entiende Almanza, Almanza y Pimienta (2017) como la posición de la persona con respecto a su realidad. Tal idea se forma en una época determinada y en un contexto cultural específico y van constituyendo percepciones, conceptualizaciones y valoraciones que hacen los hombres de su entorno. Es decir, hay una interpretación de su propia naturaleza y todo lo que involucra ello. Y esto influye en las diferentes áreas de la sociedad como en lo político, social, moral y religioso. Por ende, se va percibiendo la mentalidad popular de los pueblos humanos en constante interacción.

Así pues, esta revisión documental de algunas leyendas de Curarigua del municipio Torres trata de evidenciar los rasgos que hacen posible localizar una particular cosmovisión de los habitantes de este poblado. Resulta propicio exponer en las siguientes líneas el contexto geográfico de este sector popular larense de modo sucinto.

Curarigua de Leal pertenece al municipio Torres. Además, es capital de la parroquia Antonio Díaz y su nombre se le debe al árbol Curarí. Su población es de 4479 habitantes según la Asociación Civil de Promoción de Inversiones del Estado Lara (s.f.) señala los resultados del Censo del Instituto Nacional de Estadística, 2011. Este pueblo fue fundado el 2 de mayo de 1781 por decreto de Monseñor Mariano Martí y se localiza en un valle fértil al pie de las últimas estribaciones de la Cordillera Andina.

Su clima árido es apto para el cultivo de la caña de azúcar, además de encontrarse árboles frutales como el Mamón y el Cotoperí. Así mismo entre sus expresiones culturales se localiza el golpe curarigüño y su genuino Tamunangue. También se celebra las fiestas en

honor a San Antonio en los trece días primeros del mes de junio, la de Santo Domingo durante los primeros ocho días del mes de agosto y la procesión en honor a los difuntos durante el 2 de noviembre en el que se hace el Rosario de las Ánimas.

Se puede mencionar que los toros coleados y las peleas de gallos son las actividades de esparcimiento más significativas del lugar. Y entre los gustos culinarios de estas tierras se cuenta con el mondongo de paticas de chivo o de cabeza de marrano, sancocho de gallina, chicharrones de cochino, longanizas y chorizos. No se puede olvidar que entre los postres están la catalina, la conserva, el templón, el suspiro, el quesillo, el pan de Tunja y la melcocha.

Curarigua de Leal es pues un pueblo con rasgos coloniales que rememora épocas pasadas y es atravesado por el río Curarigüita que permite que sus tierras sean fecundas como se dijo. Igualmente, es de destacar que allí nacieron Don Pío Alvarado que es uno de los exponentes del Golpe Tocuyano y Curarigüño, el compositor Valentín Caruci, el pintor Rafael Torres, el cantautor, pintor y poeta Jesús Páez, así como los doctores Carlos Gil Yépez y Honorio Sigala. Hasta aquí se ha tratado de resaltar y homenajear el gentilicio curarigüño.

Prosígase con el análisis de un grupo de leyendas para develar los rasgos de las representaciones sociales presentes en estas historias de tradición oral con el objeto de establecer la cosmovisión del curarigüño. Y para ello, se aplicó el método hermenéutico interpretativo y semiótico como lo plantean Todorov (1981 y 1992) y Eco (1986). Véase a continuación de qué se tratan cada una de las posturas teóricas.

Representaciones sociales y cultura

Las representaciones sociales según Moscovici (1973) son conjuntos dinámicos y se describen como la producción de comportamientos de los individuos y las relaciones con el medio donde les corresponde

actuar. Tanto la producción de procederes como las interacciones con el medio genera conocimientos que las personas utilizan de manera habitual. Cada transacción social se rigen por símbolos y ese universo se llena de seres y de conductas con plenos significados, de conceptos esclarecidos que a su vez, se precisan y se imparcializan. Manifiesta que las representaciones sociales hacen que la humanidad discurra y crea productos sociales de carácter cognitivo dentro de un área social en particular.

Como se ha dicho, las representaciones sociales se transmiten por vía oral de forma general con el devenir del hombre y la mujer en su respectivo grupo social. Pero son difíciles de percibir y gracias a la labor de los historiadores, estas se descubren como una posibilidad de acceso a la realidad circunspecta y a la cultura imperante, gracias a los tipos de observaciones de los hechos del contexto es que se originan estas (Moscovici, ob. cit.).

Constata además que es una vía para captar el mundo concreto. Es textura psicológica autónoma y es propia de la sociedad y de la cultura. También establece que la representación es una preparación para la acción en el que el sujeto remodela y reconstituye los elementos del medio para que la conducta tenga lugar. Es lo que se comprende cómo sentido de comportamiento y forma esa red de relaciones que involucra su objeto. Así mismo, según Moscovici (ib.) ofrece nociones, teorías, fondo de observaciones que hacen estables tales relaciones.

Declara que las representaciones sociales poseen corpus de temas y principios que tienen unidad y se aplican a distintos campos de la medicina, psicología, física, política, entre otras. Luego, está en constante transformación para convertirse en conocimiento utilizado por las personas de manera cotidiana. Y difieren de las nociones psicológicas y sociológicas en que los individuos las comparan y de los fenómenos que les corresponde.

Propuesta de Análisis de la Leyenda Larense

Plantea Todorov (1981 y 1992) que la hermenéutica interpretativa es una disciplina que se encarga de utilizar dos modos para conseguir la recepción textual por intermedio de la comprensión y la interpretación propiamente dicha.

Entender de qué se trata esos modos de aceptación de una obra o discurso Todorov (ib.) explica que la primera surge a través de las condiciones objetivas y subjetivas de lo que comunica la obra o el discurso en cuestión, bien sea tomando en cuenta el sentido de las palabras en sí mismas o estimando que tales términos se originan en un contexto histórico particular. Igualmente, dicha comprensión subjetiva emerge cuando el lector hace su propia percepción o cuando elabora una explicación genérica, partiendo de sus propias circunstancias.

Con respecto a la segunda, Todorov (1992) indica que es una manera particular de encontrar el sentido de la obra o discurso con el análisis propuesto. Es lo que está representado por el contenido en forma explícita o directa y/o implícita o indirecta.

Sobre la semiótica, Eco (1986) dictamina que se encarga de los códigos culturales que son sistemas de comportamientos y de valores de los sujetos que forman parte de una sociedad en particular y allí, se localiza los sistemas de modelización del mundo en el que se encuentran los mitos, las leyendas y teologías primitivas y tradicionales que ofrecen la visión de mundo de manera integral.

Se entiende que estos relatos forman el patrimonio etnológico tradicional y que han sido considerados como productos significativos bajo los aportes de investigadores en el campo semiótico de este género textual. Y entre ellos están Propp, Lévi-Strauss, Barthes, Greimas, Todorov, Genette, entre otros.

La semiótica tiene que ver con los procesos culturales como formas de comunicación como lo estima Eco (ob. cit.). Se relacionan con las interacciones comunicativas entre las personas, a partir de sus convenciones sociales. Se considera además como disciplina que trata de los fenómenos culturales vistos como procesos comunicativos y es también, una metodología práctica relativa a los signos, así como una teoría de los signos.

Por su parte, Eco (1986) constata que la semiótica posee un umbral superior a cualquier fenómeno cultural en el que los signos entran en tales límites. Y un umbral inferior en el que localiza a las señales y signos. Por tanto, la semiótica se ocupa de toda la cultura.

Con respecto a los símbolos que se observaron en esas narraciones de tradición oral aquellos concebidos por Bruce-Mitford (1997) como parte fundamental en la vida de las personas, ya que en ellos se localizan las respuestas a los misterios de la vida. Así mismo, afirma que representan algo más profundo que su aspecto físico. Asimismo, Chevalier (1986) agrega que tienen que ver con los secretos el inconsciente del sujeto, materializan los deseos, modelan una conducta, hacen posible el éxito o el fracaso, además de permitirse que se abra la mente humana a lo desconocido e infinito.

Teniendo en cuenta lo anterior, se transcribe un corpus de seis leyendas extraídas de la obra de Silva (1981) que son: Las Brujas, el Rosario de Ánimas, los Duendes, La Mujer Serpiente, los Encantos y el Pozo del Viejo. Una vez expuesto el contenido de estos relatos, se propone de inmediato el análisis hermenéutico y semiótico de cada una. Después, se ofrecen los resultados de las evidencias encontradas.

Las Brujas

Cuando yo era niño, oía decir a las gentes de mi pueblo, que las brujas son mujeres que tienen pacto con el diablo. Se reúnen en torno

a éste, lo besan y dicen: *Sin Dios* y sin Santa María, y entonces salen volando. Se conoce el paso de una bruja por un ruido sordo que hacen al volar y si quien las oye les dice en ese momento *volvé mañana por sal*, al día siguiente muy temprano, se presenta la mujer en la casa, pidiendo un poco de sal. También se puede hacer caer a las brujas, tirando mostaza sobre el techo de la casa por donde pasan, o poniendo ahí los calzoncillos de un Juan.

Al volar sobre una casa, nunca lo hacen en dirección que forme ángulo recto con los mojinetes, para no hacer con éstos una cruz.

En algunos pueblos hay la creencia de que tal o cual mujer es bruja. En mi niñez, conocí una en Curarigua, a quien llamaban Ña Guadalupe. No obstante haber vivido ella humildemente en una pobre choza, aseguraban que tenía mucha plata y que alguien la había visto asoleando una gran cantidad de prendas de oro.

Una vez estaba una mujer aprendiendo a bruja, y después de pronunciar la frase consabida, salió volando. Pero al verse en el aire, se asustó y exclamó: *Virgen Santísima*. Cayó entonces en un «tunero».

Dentro el análisis que se establece aquí, es necesario definir los seres sobrenaturales presentes en las leyendas. Y para ello, resulta significativo entender qué es una bruja y su conexión con el demonio. Desde lo simbólico, ésta se relaciona con el mal según Bruce-Mitford (1997). A esto, Fontana (1993) señala que antiguamente se les representaba como lechuzas, gatos o sapos dado que se podía transformar en ellos durante la noche. Igualmente, se les caracterizaba como seductoras y caníbales.

Añaden Chevalier y Gheerbrant (1986) que tiene vínculo con las fuerzas oscuras y los espíritus. Servidora del Diablo. En ella, figura el aspecto femenino primitivo que subsiste en el inconsciente del hombre desde lo psicológico. Es la sombra rencorosa.

Agrega Franco (2007) que es causante del mal y que sobre la escoba es el símbolo de la liberación del hombre y de sus responsabilidades con este.

Mientras que el diablo representa la regresión o el estancamiento en lo inferior, fragmentado, diverso y discontinuo. Además, se relaciona con el arcano de los instintos o el deseo en todas las pasiones, las artes mágicas, el desorden y la perversión como lo propone Cirlot (1992).

Tomando en cuenta lo anterior, Yépez (2007) afirma que la creencia de las brujas en Curarigua no trascendió mucho y quienes recibían el apelativo eran los curanderos. Y la imaginación del pueblo sobre la imagen de ellas se configuraba así: Emprendían vuelo en la noche una vez que hacían un conjuro y el respectivo pacto con el demonio. Pasaban por las viviendas y podía hacerlas caer de la escoba cuando se lanzaba al echar mostaza en el tejado o se arrojaba un puñado de sal. Al caer de su medio de transporte, se le veía en forma de pavo color gris oscuro, sin plumas y arrugada la piel como producto de la transmutación.

Añade que estos relatos eran creencias populares muy frecuentes en los conquistadores españoles que se les relacionaban con asuntos locales derivados de los credos indígenas y africanos.

Con respecto a la procedencia del tema de las brujas, se relaciona a Europa (Blazquez, 2018) por las élites cultas durante los siglos XIV y XVII. Se cambió el término de hechicera y se decía que tenían pacto con el Diablo y el poder que les otorgaba radicaba a que recibían sus orientaciones en fórmulas y objetos para hacer maleficios. También, esa definición se nutría de las tradiciones populares de algunos países europeos en el que se constataba que se veían con frecuencia mujeres o espíritus femeninos volando junto a las almas de los difuntos.

Tales creencias fueron dictaminadas por las élites de supersticiones paganas y tenían su

raíz en las mentes de individuos que desean alejar a los fieles de la religión como afirma Blazquez (ibid.). Entonces, se sustituyó los poderes de las mujeres voladoras benéficas por las malignas y antropófagas, quienes estaban dirigidas por el Diablo. Luego, surgieron varias categorías relacionadas con ellas, tales como libertinaje, placer, orgías, sexo, brebajes, ungüentos, secta, aquelarre, comida, música, maleficios y venenos.

Por ende, las tradiciones mágicas populares se satanizaron y ellas fueron asociadas a tales prácticas que se consideraron sospechosas de hacer maleficios ante el hecho de curar a otros. Y se tendió a decir que si hacían el bien, podía hacer el mal. La misma nigromancia en los siglos XIII y XIV tuvo su influencia en el origen del concepto de bruja. De allí que se relacionó la hechicería con ese concepto (Blazquez, op. cit.).

Quienes practicaban la nigromancia podían hacer conjuros en el nombre de Satán para que les diera poder a partir del ofrecimiento de ofrendas, mediante ritos paganos según Blazquez (ibidem.). Así las brujas fueron vistas entonces como sirvientes del demonio. Luego, vino la persecución de esas mujeres por el delito de la práctica de brujería ante el hecho de factores imperantes en la sociedad del tipo político, científico y religioso que hizo posible esas atrocidades con la tortura de los poderes inquisitoriales y su legislación.

La Iglesia deseaba perpetuar su poder como lo hizo en la Edad Media y ganaba terreno al sentenciar a esos sujetos que practicaban la magia y los denominaban herejes o brujos. De este modo declara Blazquez (2018) que se reforzaba la fe y se condenaba el paganismo con la imposición de severas normas morales que regulaban las labores sociales, tales como el trabajo y el matrimonio, a través de las élites.

Así, se impuso una dominación política a través de controles sobre la sociedad derivados de instituciones, grupos de poder y autoridad

y sus respectivos estamentos con el lema de modernización para conseguir la uniformidad de creencias, valores y conductas populares y la consolidación nacional (Blazquez, 2008).

A todas estas, el mal se le representa como una mujer tentadora y capaz de usar artimañas para engañar a los hombres. Y ese poder de seducción se lo otorga el príncipe de las tinieblas. Hay una visión de lo monstruoso sinónimo de la corrupción del hombre por el pecado.

Los pactos con el Diablo se repiten en distintas épocas de la humanidad. Por ende, la creencia de la existencia de las brujas en la tierra aún vive en la mente humana y su poderío se deja sentir en la noche. Cualquier persona se le advierte que esas ancianas con apariencia humilde y solitaria pueden ser brujas. Esa la opinión popular en ese sector torrense.

En el texto revisado, se evidencia una serie de creencias y supersticiones del curariguieño en torno a las brujas y coincide con las revisiones documentales expuestas arriba: (a) mujeres que hacen pacto con el diablo, (b) se reúnen y adoran en grupo al demonio mediante ritos, (c) rechazan la religión católica, los símbolos de ésta y la creencia en Dios y la virgen María, (d) vuelan en horas nocturnas después de conjurar un sortilegio, (e) evitan pasar volando sobre el techo de las casas en el que su estructura (mojinetes) forma una cruz, (f) transforman su aspecto físico durante horas de la noche, (g) durante el día, exhiben una apariencia humilde y viven en la pobreza, aunque poseen bienes materiales y (h) el vuelo de las brujas se impide, lanzándoles mostaza al techo de la vivienda o colocando allí la ropa interiores de una persona cuyo nombre sea Juan.

Seguidamente, se examina otra leyenda de Curarigua y su posterior análisis.

El Rosario de Ánimas

En Curarigua, existe todavía una costumbre de tiempos remotos, que consiste

en salir en procesión un numeroso grupo de fieles, en altas horas de la noche, durante los primeros nueve días de noviembre, rezando el Rosario, en sufragio por los muertos. Las gentes del pueblo de Curarigua tienen tal devoción por esta tradición, que cuando viven varios de ellos en otros lugares, reúnen también para hacerlo como en su tierra.

Llaman esta práctica, el Rosario de Ánimas. A unos veinte o treinta metros delante del grupo que va rezando el Rosario, marcha siempre un individuo solo, a quien designan con el nombre del *gritón*, porque de vez en cuando se tiene, y a plena voz lo más alto que puede, grita dándole a la frase una entonación parecida al canto llano: ¡Hagan bien por las benditas Ánimas del purgatorio! ¡Un Padrenuestro y un Avemaría por las benditas Ánimas del Purgatorio!

Aseguran las gentes que detrás de la procesión van las ánimas benditas y que por eso es malo asomarse a las ventanas a verlas pasar, porque si alguien lo hace, se le acerca una de las ánimas y le da una vela que al día siguiente amanece convertida en un hueso de muerto.

Precítese antes que nada, qué es un ánima. Esta representa el alma según Franco (2007), mientras que Chevalier y Gheerbrant (1986) declaran que desde lo etnológico e histórico, el alma pertenece al sujeto y tiene que ver con el plano de lo inconsciente (el mundo de los espíritus). Además, citan a Jung para afirmar que el alma tiene algo de *terrenal* (relación con la madre naturaleza y la tierra) y *sobrenatural* (lo inconsciente desea la influencia de la conciencia, lo celestial). De manera que en el ánima ejerce una función mediadora entre el yo y el sí en el que este último es el centro de la psique.

Por su parte, la muerte es símbolo del aspecto percedero y destructor de la existencia. Tiene relación con el misterio del mundo infernal y del paraíso. Esta no libra de las fuerzas represivas y negativas. Tiene varias significaciones como lo exponen Chevalier y

Gheerbrant (1986), ya que es liberadora de las penas y preocupaciones y desde lo esotérico, señalan el cambio profundo que sufre el hombre por efecto de la iniciación, es decir, pasa de lo profano a un plano superior; sino se da este proceso, entonces no renace a una nueva vida.

Se aprecia en el discurso de la leyenda del Rosario de las Ánimas que hay una convergencia de los valores religiosos y la superstición. Así que el curariguense muestra un sincretismo subjetivo, debido a que los individuos ante la angustia existencial y lo desconocido, tratan de dar respuesta a lo inexplicable y buscan alternativas para contrarrestar el miedo y la inevitable desesperanza frente a la desaparición física humana.

Asimismo, Franco (2007) refiere que las ánimas son almas en pena que están en el purgatorio cumpliendo su sentencia. Y la creencia en ellas se extiende por toda América Latina hasta el punto de considerarlas milagrosas, ya que son capaces de brindar protección y apoyo financiero. En Venezuela, se les reza y coloca velas el día Lunes en la noche.

Sin lugar a dudas, la muerte y el temor de la persona ante esta realidad son inminentes, así como el desconocimiento de lo que hay después de la muerte. Eso conlleva al individuo a pensar en su destino cercenado por la desaparición física que deja angustia y dolor en los familiares y amigos.

Ante lo dicho, las representaciones sociales que se tienen en el relato anterior pueden ser:

1. Los lugareños de Curarigua y de otros municipios de Lara acostumbra a recordar a los difuntos y les rezan un rosario durante nueve días en horas de la noche durante el mes de Noviembre.

2. Un gritón encabeza el rosario de las ánimas para hacer la solicitud a la ciudadanía para que se unan a rezar por aquellas ánimas

que tienen necesidad de que se intercedan por ellas para que consigan la paz.

3. Los habitantes de un sector poblacional piensan que cuando se lleva a cabo el rosario las ánimas se hacen presente y si alguien se asoma a la ventana de su vivienda para ver pasar al grupo que lleva a cabo el rosario junto a las ánimas que se materializan, una de ellas se acerca y le da una vela que se convertirá al día siguiente en un hueso que tiene significado la muerte.

En efecto, el temor a la muerte y al más allá está muy latente en la conciencia del curariguense. Los relatos creados dan cuenta de ello y mientras el tiempo pasa, esa mentalidad parece que sigue intacta y le advierte al colectivo que si no se vive bajo los preceptos de la religión, entonces es probable que no se escape de una larga estadía en el purgatorio hasta alcanzar una trascendencia espiritual.

De ahí que el relato muestra a todo mortal que lo único que tiene seguro después de su vida es la muerte y que no escapará de ella. Y que si sus familiares y allegados interceden por ellos ante Dios medio de rezos, podrán conseguir de alguna manera, aligerar las cargas de sus pecados.

Ahora, sigue otro relato de contenido sobrenatural con su respectivo análisis.

Los Duendes

En la imaginación de nuestro pueblo son unos hombreritos del tamaño de un niño de cinco años, que usan siempre unos «sombrotes». A veces, les dan por perseguir a una muchacha. No dejan entonces tranquila a ésta: le tiran piedras, terrores, la escupen, etc. En una ocasión una joven era víctima de uno de ellos, hasta que le aconsejaron que se pusiera en el pecho un escapulario del Corazón de Jesús. Así lo hizo y al ella entrar después en su cuarto, le tiraron una pelota de barro que le cayó en el pecho, precisamente sobre el escapulario. Pero desde entonces el duende la dejó en paz.

Véase la idea que se tiene del duende. Cirlot (1992, p. 250) dice que representan los *imposibles* y le corresponde el símbolo de la subversión. Además, son el llamado del caos y también les corresponde el símbolo del anhelo regresivo orgiaco desde el surrealismo.

De igual modo, la creencia en duendes tiene su asiento en varias regiones venezolanas como sugiere Franco (2007 y 2013) y el estado Lara no escapa de ello. Igualmente en la zona oriental venezolana se afirma que tiene sus raíces europeas.

Al respecto, Canales y Callejo (1994) indican que ese pensamiento viene de antaño y tiene su génesis en la idea de los ángeles caídos que se esparcieron por aire, agua y tierra en algún tiempo memorial. Otros manifiestan que los clérigos y teólogos afirmaban que eran demonios de baja jerarquía de las huestes infernales. Por otra parte, los demonólogos clásicos XVII planteaban durante los siglos XV, XVI que los duendes caseros o demonios hacían estragos en cierto tipo de residencias.

También es necesario plantear que la religión y la superstición conviven unidas y esos se parece a lo expuesto en la leyenda como se observa en el siguiente extracto del relato en revisión: “una joven era víctima de uno de ellos, hasta que le aconsejaron que se pusiera en el pecho un escapulario del Corazón de Jesús.”

Así pues, del contenido de la leyenda anterior, las representaciones sociales que se entresacan pudieran ser éstas:

- Los duendes son seres de estatura pequeña como la de un infante de cinco años.
- Usan sombreros de ala ancha.
- Son malos y juguetones: Lanzan piedras, terrones de tierra y escupen a sus víctimas.
- Se enamoran de las jóvenes y las acosan.
- Para alejarlos de su influjo maligno y persecutorio, debe utilizarse un escapulario del Corazón de Jesús.

Se puede concluir que el concepto del mal está arraigado en el pensamiento del curarigüeño y su cosmovisión le permite discurrir sobre esa lucha incesante del bien contra el mal. Las tentaciones siguen acechando a las personas y una de ellas es la lujuria que desajusta la moral social en todo su esplendor. Y el llamado que se hace en esta leyenda es que se conserve la virginidad de las jóvenes y si hay un noviazgo, que la pareja se casen para hacer efectivo la unión por la ley de los hombres y se bendiga por la de Dios.

Continúese de inmediato con otra leyenda muy breve y las consideraciones que se hacen en torno a ella.

La Mujer Serpiente

En San Pedro hay un estanque donde sale una serpiente que se transforma en mujer.

En torno a la noción de serpiente desde lo simbólico, Fontana (1993) precisa que es el símbolo de la tierra y el inframundo. Además, enuncia que cuando una serpiente o un dragón hace guardia en una cueva, suele representar el saber interior oculto en el subconsciente humano.

Con respecto a la definición sobre la mujer, Cirlot (1992) considera que tiene varias representaciones: Desde lo antropológico, (a) es el principio pasivo de la naturaleza y posee tres aspectos como el de sirena o el ser monstruoso que encanta, divierte y aleja de la evolución, (b) como madre o magna mater (patria, ciudad o naturaleza) se relacionada con lo indeterminado en las aguas y en el inconsciente humano y (c) como doncella desconocida, se le atribuye rasgos de amada o de ánima según la psicología junguiana.

Debe aclararse que en la cultura española según Pedrosa, Palacios y Marcos (2001) todo depósito de agua y en particular, los pozos se relacionan con el infierno, frontera que separa el mundo de los vivos con el de los difuntos.

Con respecto a la noción de las serpientes en Galicia, España y en otras partes de Europa, se muestran como símbolo del inframundo

(González, 2004). Además, las serpientes legendarias como la de Troña o la del monte de Cova da Serpe en tierras españolas son en realidad dragones pertenecientes al inframundo y al mal. Por tanto, la serpiente-dragón tuvo amplia difusión dentro de la literatura culta popular durante la era del cristianismo medieval en Europa, puesto que eran símbolos anticristianos.

Y la serpiente se le relacionaba con la mujer y se dice que en estas se experimenta tal transformación. Al mismo tiempo, hay leyendas indígenas en las que se refiere que tales cambios como el caso de Cihua Coatl era una diosa de la agricultura y la fertilidad en Nicaragua y en lengua náhuatl significa *mujer serpiente*. Así mismo, Fjäder (2016) propone que existe una tríada en el que se integra al agua, la mujer y la serpiente como indicativo del principio femenino.

En los mitos y leyendas indígenas y folklóricas de Venezuela, la idea de serpiente es frecuente y tiene distintas connotaciones según Benko, Lobo, Visconti, Izaguirre, Cunill, Gómez, Fouquie, Velázquez, Guinand y Vidal (1998). Éstos, señalan que las tribus indígenas venezolanas creen que este reptil es la representación de la madre de las aguas y declaran que si se exterminaban, las corrientes de agua se extinguían definitivamente.

Igualmente, aquí se muestra como una mujer (relacionada con la luna y las aguas por su capacidad de menstruar) ha sido convertida en serpiente por algún pecado cometido y por esa razón, muestra esa apariencia que tendrá que llevar por la eternidad. También deberá cuidar de esas aguas (entiéndase que la serpiente es la guardiana de las aguas y simboliza además la dualidad, principio-fin) y tiene la responsabilidad de alejar a quienes traten de atentar contra la pureza de éstas, porque es tan escasa en casi todo el territorio larense.

Por consiguiente, las representaciones sociales que se pueden identificar del texto son:

- En San Pedro del municipio Torres, hay un estanque donde se produce una transformación extraordinaria.

- Las aguas son protegidas por una serpiente.

- La serpiente que habita allí, cambia su aspecto al de una mujer.

- La mujer se le vincula con la serpiente y cumple el rol de protectora por naturaleza.

De nuevo, se está ante una cosmovisión muy particular del larense: El mal acecha según el curarigüño, específicamente. Se evidencia también que el poder que le otorga Satán a sus huestes y hacer posible el mutar para engañar a los incautos mortales y dejarlos caer en los distintos ardides. Esta forma de pensar es el resultado de la influencia de la religión católica traída por los españoles y que ha sido muy arraigada en las tierras larenses, así como el principio del obrar bien y desechar el mal. Y es más, el tormento que es capaz de proferir los demonios a las almas de los difuntos en el infierno, se convierte en una advertencia radical para que los humanos sepan convivir con otros en la Tierra según la ley divina.

Continúese ahora con la revisión de otro relato curarigüño y sus respectivas apreciaciones.

Los Encantos

Son lugares habitados por seres misteriosos y donde no se puede entrar impunemente. Sólo pueden hacerlo sin peligro los individuos que tengan el nombre de Juan y eso únicamente el Jueves Santo. El encanto es regularmente una cueva o gruta enclavada en una montaña, en parajes solitarios.

En jurisdicción de Curarigua hay varios. Uno de éstos, en el sitio llamado *Cacheo*. Una vez se metieron en él dos individuos, uno llamado Juan y el otro Pedro.

Juan vio una gran cambural plantado en un sitio delicioso, por donde corría una gran fuente. A orillas de ésta, había unas niñas muy bonitas con el cabello muy largo.

Pedro no percibió nada de eso. Pero cuando venía de regreso hacia fuera, tuvo la curiosidad de asomarse por un hueco que había en una de las paredes del encanto y que antes no había apercibido; cuando salió le preguntaron qué había visto, y se privó, y cada vez que le interrogaban qué era lo que allí había, perdía el conocimiento.

Con respecto a la idea de mujer que hasta el momento se ha venido atendiendo, Cirlot (1992) tiene otras representaciones: (1) desde lo antropológico es el principio pasivo de la naturaleza, (2) posee tres aspectos como el de sirena o ser monstruoso que encanta, divierte y aleja de la evolución como madre o magna mater (patria, ciudad o naturaleza), (3) relacionada con el aspecto indeterminado de las aguas y del inconsciente humano y (4) es doncella desconocida, amada o ánima en la psicología junguiana.

Por su parte, Franco (2007 y 2013) propone que los encantos son lugares naturales y hermosos en el que habitan seres míticos denominados Ondinas que pueden ser jóvenes masculinos y femeninos que atraen por medio de su influjo mágico a seres humanos que a veces los hacen descender a sus lugares de residencia. Estos seres se localizan en ríos y otras fuentes de agua. La creencia en ellos viene de Europa y es de vieja data.

De igual modo, Palao (2006) enuncia que las ondinas eran consideradas mujeres de extraordinaria belleza y poseen la habilidad de seducir a los hombres. Tal creencia se deriva de los vikingos (pueblos escandinavos o germanos). A ellas las describían con estatura pequeña, largos cabellos y se peinaban con propósitos mágicos. Además, tiene la finalidad de velar por la felicidad y el bienestar de los navegantes. Igualmente, emergen de ríos y lagos para seducir a quien las ve.

Agrega Callejo (1995) que las ondinas son espíritus del agua dulce o llamadas también ninfas. Moran en ríos, fuentes, lagos, ríos y cascadas. Asimismo, De Rosas (2018) explica que las Ondinas se asemejan

a las hadas, ninfas o sirenas. Poseen cola de pez, cabello dorado decorado con flores, conchas, se dedican a cantar y bailar, su voz es cautivadora y se asemeja al rugido del agua. No tienen almas y al casarse con un mortal, la obtiene. En literatura europea, las describen como espíritus errantes en la búsqueda del amor, son benevolentes pero vengativos al mismo tiempo, puesto que han sufrido en carne propia un engaño o humillación.

En virtud de lo expuesto, varias son las representaciones sociales que se apuntan al texto:

- Hay muchos lugares en Curarigua de exuberante belleza que atraen a los visitantes.

- Estos lugares son enigmáticos, primigenios y muy solitarios, debido a que la acción del hombre no los ha modificado. Además suelen ser grutas enclavadas en montañas.

- Las personas de nombre Juan no están influidos por el encanto de esos parajes naturales.

- El Cacheo en Curarigua posee una fuente y a orillas de sus aguas aparecen unas niñas bellas con el cabello largo.

- Esas criaturas son seres mitológicos capaces de seducir a los humanos y dejarlos estupefactos con su presencia.

- Cuando alguien trata de averiguar qué se esconde en esos sitios, se lleva una gran impresión como quedar fuera de sí y dejar de hablar. Sus mentes guardan el secreto de lo allí descubierto.

Hasta aquí, los planteamientos giran alrededor de lo sobrenatural. Sigue repitiéndose la influencia del maligno y cómo deja ver su poder al crear espejismos en los mortales. Así que las apariencias engañan como la leyenda vista. El paisaje del Cacheo en Curarigua es promovido en la leyenda para que los interesados en conocer esa zona natural acudan a descubrir esos encantos. Sin embargo, hay una advertencia para quienes

se topen con el encanto de unas hermosas señoritas que deambulan por allí.

Esa belleza deslumbrante de esas niñas esconde la fealdad del pecado que mata el alma. Y aquellos hombres libidinosos que buscan el sexo con esas muchachas, se llevarán un susto tremendo cuando noten la verdadera apariencia de esos seres sobrenaturales. Así que cuídese de los seres inofensivos.

Por último, se invita a leer otra leyenda y las reflexiones que se han trazado desde la hermenéutica.

El Pozo del Viejo

En *El Tiber*, campo cercano a Curarigua, donde hay una hacienda de cañas, existe un pozo que llaman *El aljibe* o *El pozo del viejo*, porque una noche un peón que estaba regando vio un viejo con una barba que le llegaba hasta las rodillas. Este se le apareció junto al pozo y le preguntó por un tal José María. El regador le contestó que estaba *paileando en Cacheo*. Entonces el viejo desapareció.

Dicen las gentes del lugar, que el pozo es misterioso. Tiene muchos peces, añaden; en verano se seca completamente, y aunque entonces le echan basuras, vástagos de cambur, cepas de caña, etc., para borrarlo, en el invierno vuelve a aparecer como antes y con sus peces.

Siguiendo con las categorías de carácter simbólico, el pozo es aspiración sublime según Cirlot (1992). Es también ánima y atributo femenino. Pescar o extraer agua del pozo es contenido numinoso (lo que asciende a otro plano). Y el mirar sus aguas es actitud mística contemplativa.

En respecto a la caña, es símbolo de fragilidad y flexibilidad como afirma Chevalier y Gheerbrant (1986).

Sobre el fantasma o aparecido, éste simboliza el temor en el más allá. Con respecto al fantasma, es símbolo del miedo y en cuanto a la noción del aparecido, es indicativo de la realidad negada, temida o rechazada según Chevalier y Gheerbrant (ob. cit.).

Mientras que el pez es símbolo del elemento agua. Se asocia a la restauración cíclica o nacimiento. También es vida, fecundidad, sabiduría y prosperidad como proponen Chevalier y Gheerbrant (ib.).

Y en torno al anciano del pozo, Franco (2007 y 2013) señala que se asemeja al Abuelón que es propio de las regiones orientales en Venezuela y es un fantasma conservacionista de las playas. Su creencia se ubica desde la colonia. Lo relacionan con un genio de las aguas en el estado Táchira y aparece en una de leyendas recopilada por la profesora Lolita Robles.

Es de resaltar que en los pueblos andinos, los Aymaras hablan de espíritus protectores o seres sobrenaturales y les llaman Achachilas que tienen como misión la de velar por el cuidado de los vivos y se les describe como ancianos con barbas largas y su vestido es semejante al de esta cultura según García (2013).

Por otra parte, hay creencias y supersticiones en Galicia en que la gente le tiene respeto a las aguas, puesto que en ellas habitan genios protectores, seres sobrenaturales o espíritus. Esto se deja ver en canciones, romances, tradiciones y leyendas de ese territorio como lo hace saber Rodríguez (2000).

Mientras que los lugares encantados son descritos como zonas de belleza impresionante en el que moran seres fantásticos e increíbles según Guzmán y Calzada (2012). Son espejismos, debido a que en ellos se dibuja los límites de lo real e insólito. Además, el tiempo se detiene allí para quien se queda en ese lugar. Tienden a abrirse correlativamente en festividades religiosas católicas como el Jueves o Sábado de la Semana Santa o el 24 de Junio, día de San Juan Bautista.

Tales espíritus se manifiestan a las 12 del mediodía o a media noche. Tienen un elemento común que es el aparecer en aguas depositadas en lagos, cascadas, riachuelos, ríos, manantiales, lagunas, canales, presas y ojos

de agua. De manera que el agua actúa como la entrada a esas misteriosas regiones como manifiestan Guzmán y Calzada (op. cit.).

Esos sitios, por ende, tienen un lado oscuro, ya que en cuevas o ríos las personas han quedado atrapadas sin dejar rastros. Son espacios propicios para que emerja la mezquindad y los animales que entran heridos, no mueren. Sin embargo, la persona que ingresa en ellos y no logra huir, puede morir. Y si alguien se lleva comida, frutas o joyas al irse de tal territorio, saldrá ileso siempre y cuando no voltee la mirada.

Las representaciones sociales que se podrían derivar del texto narrativo anterior establecen:

1. En una hacienda cercana en El Tiber, campo de Curarigua, aparece un anciano con barba cerca de un pozo.

2. La barba es tan larga que le llega a las rodillas y trata de despistar a los que allí laboran para que no se den cuenta de que no pertenecen al sector.

3. El anciano es otro ser sobrenatural que protege las aguas.

4. El pozo es un espacio misterioso, ya que se hace visible sólo en las épocas de sequía y lluvia.

5. El pozo tiene peces y cuando se seca, los habitantes del lugar lo tapan con desperdicios para tratar de borrarlo de allí.

6. Cuando llueve, reaparece el pozo con los peces y su acostumbrada belleza natural.

Se ha tratado a lo largo de este análisis hermenéutico que el influjo de ángel caído se deja sentir y ver en la cosmovisión del curarigüeño. Un inofensivo ser esconde el poder del engaño y hace saber al mortal que mientras peque, nunca escapará de las garras del maligno, ya que su poderío engañoso no tiene límites. Pareciera que el demonio le demuestra a Dios que el ser humano nunca podrá ser redimido, puesto que sus flaquezas le impiden esa anhelada superación espiritual.

El paisaje del Tiber curarigüeño es promovido en la leyenda para que los interesados en conocer esa zona natural acudan a descubrir esos misterios. Pero, hay una advertencia para quienes se percaten de los sucesos del lugar: Aparece un anciano barbudo que deambulan por allí. No se asusten con el aspecto de ese personaje que pregunta interesado por alguien que trabajaba en esa hacienda.

Al mismo tiempo, ese pozo deja ver sus aguas cristalinas y sus respectivos peces en época de lluvia. Y en verano, se seca y no deja rastros de su existencia. Se intuye que las apariencias engañan como se cuenta del ángel caído y su aspecto antes de la traición a Dios. Aquí se deja entrever de nuevo una enseñanza. Aunque la percepción y el raciocinio juegan un papel fundamental, el humano no debería contaminar las aguas, puesto que impide el desenvolvimiento natural de cualquier especie.

Consideraciones Finales

La cultura venezolana se define como multiétnica y pluricultural, debido a que deriva de raíces prehispánicas, españolas y africanas que se han ido consolidando con el transcurrir del tiempo. Y América Latina no escapa de esta realidad, porque sus raíces se asemejan en las formas de conquista y colonización de los pueblos. Es decir se evidencia un pensamiento eucentrismo arraigado en las mentes del latinoamericano.

Las leyendas analizadas se pueden clasificar por sus temas en lugares con cualidades malélicas, de seres sobrenaturales, duendes y aparecidos. En estas, se refleja la visión que tiene los curarigüeños de la realidad. Se percibe en esos lugareños ciertos temores y angustias ante el más allá, el pagar las penas en el infierno y lo que no se puede explicar por medio de la razón para configurarse en sucesos que rayan en lo increíble o fantástico como es el caso de los demonios que aparecen en la humanidad para seducirlos mediante ardides.

Nada es lo que parece es el asunto que se repite en estas leyendas de Curarigua. El poder del inframundo se deja sentir cuando varios seres maléficos se hacen presentes en la tierra para adueñarse de las almas débiles de los pecadores. Las huestes del príncipe de las tinieblas están conformadas por brujas y duendes que tratan de secuestrar a las muchachas inocentes, el regreso de los muertos y los seres sobrenaturales que protegen los recursos naturales.

Además, el influjo del demonio se evidencia con la utilización de ciertos artilugios como el exhibir una belleza momentánea y luego, irrumpe la fealdad como el caso de la anciana humilde y débil que cambia a demonio en las noches, el reptil que tiene apariencia humana para conquistar a los hombres seductores, las niñas que impresionan a los curiosos caballeros y los lugares naturales que apresan a los incautos que pasean por allí. Hay dos relatos que tiene un propósito esencial: La preservación de los recursos naturales.

La idea de lo pagano se impone sobre lo sagrado, es decir, la cotidianidad de la dinámica humana está por encima de la trascendencia espiritual. El ser humano se distrae por lo material y lo mundano y hace a un lado el cultivo de los valores. El mal se manifiesta cuando se abren las puertas del infierno y se escapan los demonios para ir contra el bien. Es en ese momento cuando al individuo se le recuerda que es pecador y tiene una naturaleza débil. También, si no se arrepiente pagará eternamente por sus equivocaciones.

Este habitante del municipio Torres del territorio larense percibe el mundo desde lo que se conoce como supervivencia, en el que un sujeto está a expensas del peligro inminente y lo desconocido. Es la llamada lucha entre el bien y el mal. Y a partir de allí, producen historias extraordinarias movidas por el miedo. Igualmente, se conjuga el temor a Dios y se sujeta a su voluntad. No obstante, gracias a su naturaleza débil tiende a la búsqueda

de recursos que le ayuden a mitigarla como ritos provenientes del espiritismo, amuletos y contras, baños, esencias, remedios caseros y figuras que forman parte de la superstición.

Por tanto, las personas tienen diferentes formas de pensar sobre un asunto en particular y pautas de conducta que ha sido enraizado. Eso se conoce como cosmovisión y la examinada en los relatos de Curarigua está llena de creencias sobre el infierno, el más allá y los demonios que pueblan los terrenos del mal.

Referencias bibliográficas:

- Almanza, K., Almanza, R. y Pimiento, S. (2017). *Reflexiones sobre la cosmovisión y cosmogonía de la etnia Wayúu: relevancia para la práctica educativa*. REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación 23. [en línea]. Disponible: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/5317/6006> [Consulta 13/04/2017].
- Asociación Civil de Promoción de Inversiones del Estado Lara. (s.f.). *De viaje a Curarigua*. Lara en Red. Página Web en Línea. [en línea]. Disponible: <http://www.laraenred.com/curarigua.pdf> [Consulta 12/08/2016].
- Benko, S., Lobo, B., Visconti, J., Izaguirre, R., Cunill, P., Gómez, C., Fouquis, R., Velázquez, R., Guinand, M. y Vidal, J. (1998). *Venezuela para jóvenes. Literatura, teatro, mitos y leyendas* (t. 4). Venezuela-Venezuela: Ge.
- Baquero, A. (1998). *Los cuentos de Pascual: Mitos y leyendas del piedemonte llanero*. Villavicencio-Colombia: Siglo XX.
- Blázquez, N. (2008). *El retorno de las brujas: Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. México-México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias EN Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.

- Bruce-Mitford, M. (1997). *El libro ilustrado de signos y símbolos* (U. Fischer, Trad.) [Signs & Symbols]. México-México: Diana.
- Callejo, J. (1995). *Hadas. Guía de los seres mágicos de España*. Madrid-España: Edaf.
- Canales, C. y Callejo, J. (1994). *Duendes. Guía de los seres mágicos de España*. Madrid-España: Edaf.
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (1986). *Diccionario de símbolos* (A. Rodríguez, Trad.) [Dictionary des symboles]. Barcelona-España: Herder. (Trabajo original publicado en 1969)
- Cirlot, J. (1992). *Diccionario de símbolos* (2ª ed.). Barcelona-España: Labor.
- Cocimano, G. (2006). *La tradición oral latinoamericana. Las voces anónimas del continente caliente*. Revista Araucaria 16 [en línea]. Disponible: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-onOralLatinoamericana-2098441%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-onOralLatinoamericana-2098441%20(1).pdf) [Consulta 18/08/2016]
- De Rosas, L. (2018). *Las tendencias en la mitología: Entre leyendas y maldiciones*. La Tela Nera. Página Web en Línea. [en línea]. Disponible: <http://www.latelanera.com/mostricreatura-legendarie/creatura-legendaria.asp?id=350> [Consulta 15/04/2018]
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente* (3ra ed.). Barcelona-España: Lumen.
- Escalona, J. y Escalona, J. (2013). *El maestro pueblo*. Caracas-Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Fjäder, L. (2016). *El mito de la mujer serpiente: La quinta esencia del mal. Melusina y Medusa Gorgona*. El Plural. Diario Digital Progresista. [en línea]. Disponible: <https://tribunafeminista.elplural.com/2016/12/el-mito-de-la-mujer-serpiente-la-quintaesencia-del-mal-melusina-y-medusa-gorgona/> [Consulta 15/04/2018]
- Fontana, D. (1993). *El lenguaje secreto de los símbolos. Una clave visual para los símbolos y sus significados* (M. García, Trad.) [The Secret Language of Symbols]. Singapur: Debate y Círculo de Lectores. (Trabajo original publicado en 1993)
- Fundación Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías Libres. (2005). *La investigación en la práctica popular*. Folleto del Eje de Formación Sociopolítica del Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnología Libres del Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela. [en línea]. Disponible: <http://www.cenditel.gob.ve/node/420> [Consulta 18/08/2016]
- Franco, M. (2007). *Diccionario de fantasmas, misterios y leyendas de Venezuela*. Caracas-Venezuela: CEA y los Libros de El Nacional.
- Franco, M. (2013). *Vuelven los fantasmas*. Caracas-Venezuela: Planeta Venezolana.
- García, O. (2013). *Protectores y guías espirituales*. Grupo Espírita de La Palma. Página Web en Línea. [en línea]. <https://grupospiritaishadelapalma.wordpress.com/2013/10/09/protectores-y-guias-espirituales/> [Consulta 15/04/2018]
- González, X. (2004). *Leyendas gallegas de tradición oral* (D. Torres, Trad.) [Lendas galegas de tradición oral]. Vigo-España: Galaxia (Trabajo original publicado en 1983).
- Guzmán, C. y Calzada, A. (2012). *Tras las huellas de los duendes de México*. México-México: Selector.
- Martín, A. (1999). *Antiguas creencias populares I*. Revista de Folklore de la Fundación Joaquín Díaz 217. [en línea]. Disponible: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/antiguas-creencias-popularesparte-i/html/> [Consulta 18/08/2016]

- Martos, E. y Martos, A. (2015). *Las leyendas regionales como intangibles territoriales*. Investigaciones Regionales. Revista de Investigación Regional 33. [en línea]. Disponible: http://www.aecr.org/images/ImatgesArticles/2015/12/7_martos_nunez_martos_garcia.pdf [Consulta 18/08/2016]
- Montoya, V. (2004). *La tradición oral latinoamericana*. Letralia. Tierra de Letras. Revista de los Escritores Hispanoamericanos en Internet 108. [en línea]. Disponible: <http://letralia.com/108/ensayo03.htm> [Consulta 18/08/2016]
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (5a. ed.) (N. Finetti, Trad.). Buenos Aires-Argentina: Anesa-Huemul (Trabajo original publicado en 1961).
- Palao, P. (2006). *El gran libro de los rituales*. Barcelona-España: Lectorum y RobinBook.
- Pedrosa, J., Palacios, C. y Marcos, E. (2001). *Héroes, santos, moros y brujas (leyendas épicas, históricas y mágicas de la tradición oral de Burgos)*. Poética, comparativismo y etnotextos. Burgos-España: Aldecoa.
- Pérez, L. (Ed.). (2016). *Literatura folklórica. Leyenda y relatos legendarios de Piedecuesta*. Colombia-Colombia: Autor.
- Rodríguez, E. (2000). *Diccionario enciclopédico Gallego-Castellano* (t. 1). Vigo-España: Galaxia.
- Silva, R. (1981). *Enciclopedia larense. Educación, música popular y folklórica, leyendas folklóricas, provincialismos* (3ª. ed., t. II, pp. 437-444). Caracas-Venezuela: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica* (2ª. ed.). (S. Delpy, Trad.) [Introduction a la literatura fantastique]. México-México: Premia. (Trabajo original publicado en 1980)
- Todorov, T. (1992). *Simbolismo e interpretación* (2ª. ed.). (C. Lemoine y M. Russotto, Trads.) [Symbolisme et Interpretation]. Caracas-Venezuela: Monte Ávila. (Trabajo original publicado en 1982)
- Yépez, B. (2007). *Curarigua cuenta su historia*. Barquisimeto-Venezuela: Horizonte.

Artículos

ANÁLISIS SOBRE LA TRASTIENDA DE LA INVESTIGACIÓN: ACERCA DE QUÉ ES Y NO ES INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN CIENCIAS SOCIALES SEGÚN SAUTU

ANALYSIS ON THE STOCK ROOM OF THE RESEARCH: ABOUT WHAT IS AND WHAT IS NOT SCIENTIFIC RESEARCH IN SOCIAL SCIENCES ACCORDING TO SAUTU

Briceño-Montilla, Luis Alfonso*

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Venezuela

Resumen

Los términos que definen a las investigaciones científicas, suelen configurar un abanico de posibilidades y miradas, las cuales varían en función del horizonte epistémico singular de cada individuo. Por lo que la unificación de criterios de comunidades académicas deviene en un complejo y permanente debate. Por ello, la teoría es parte fundamental de las ciencias, más no necesariamente imprescindible en el campo de la vida cotidiana de los pueblos, vista desde una perspectiva fuera del foco occidental. Aunque no queda claro un tipo de postura concreta sobre lo que “no” es investigación científica según Sautu, suponemos deductivamente tras la alusión entre empirismo y ciencia en un sentido lógico, riguroso y metodológico, la sugerencia de lo que engloba investigación científica en el exacto uso sistema-ciencia o dicho de otro modo, validez metódica-metodológica, con rasgos de incitación enunciativa, lo cual supone un relativismo que afirmativamente establece una zona de confort dentro de lo aceptable. Interpelaremos entonces, con el debido respeto, la dificultad que sugieren las investigaciones y perspectivas dentro del campo de las ciencias sociales.

Palabras clave: Trastienda, Investigación científica, ciencias sociales, metodología, representaciones.

Abstract

The terms that define the scientific research, usually configure a range of possibilities and perspectives, which vary depending on the single epistemic horizon of each individual. Consequently, the unification of criteria of academic communities come in a complex and permanent debate. For this reason, the theory is a fundamental part of the sciences, but not necessarily essential in the field of peoples' daily life, seen from another focus western perspective. Although “no” is clear a specific type of position on what is not scientific research according to Sautu, we deductively suppose after the allusion between empiricism and science in a logical, rigorous and methodological sense, the suggestion of what scientific research encompasses in the exact use of system.science on in other words, methodical-methodological validity, what a feature of enunciative incitement, which implies a relativism that affirmatively establishes a confort zone within what is acceptable. We have then questioned, with due respect, the difficulty that research and perspectives had in the field of social sciences.

Keywords: Stock room, scientific research, social science, methodology, representations.

*Lcdo. En Educación: Mención Geografía e historia (Universidad de los Andes – Trujillo). M.Sc En Administración de la Educación Básica Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (Unermb). Cursante de la Especialidad en Metodología de la Investigación (Unermb). Docente activo. E-mail: ciudadbohemia1@gmail.com

Finalizado: Zulia, Noviembre-2019 / **Revisado:** Marzo-2020 / **Aceptado:** Mayo-2020

1. A modo de introducción

No existe acuerdo en la definición de qué es la teoría y su papel en la investigación.

Ruth Sautu

Los términos que definen a las investigaciones científicas suelen configurar un abanico de posibilidades y miradas, las cuales varían en función del horizonte epistémico singular de cada individuo. Por lo que la unificación de criterios de comunidades académicas deviene en un complejo y permanente debate. Sin embargo, toda tensión procura un estado de creación impulsada por los deseos de buscar respuestas a hechos, realidades e interpretaciones que aportan luces a las comunidades humanas. Desde luego, la inexistencia, inexactitud o divergencias de un criterio unificador sobre la teoría y su papel en la investigación, nos permite establecer una polisemia de colores dentro del campo investigativo, aun cuando la lucha entre saberes, propia de las divisiones y perspectivas duales de los individuos, comunidades y sus concepciones del mundo forman parte de la historia humana.

A todas luces, el antagonismo, propio de la naturaleza humana, data en distintas culturas y aristas, desde la filosofía griega por ejemplo, encontramos en el nacimiento de Eros “hombre-mujer”, a través del mito relatado por Platón, ese dualismo que compone al humano producto del encuentro entre Penía, diosa de la pobreza, y Póros, dios de los recursos. Asimismo, el oriente antiguo converge sobre el Yin y Yang, descrito como fuerzas opuestas complementarias, mujer y hombre denotados por características que diferencian sus naturalezas, en este caso, yin “femenino”, simboliza la tierra, oscuridad, pasividad y absorción; mientras que, yang “masculino”, representa el cielo, luz, actividad y penetración. Para nuestros pueblos originarios y particularmente el caso del México azteca, Nanahuatzin y Tecuzitcatl los dioses se juntan para hacer la luz y dar pie a la vida.

Para (Wallerstein, 2005, p.9) “La caracterización no es falta de verdad, pero sí muy parcial”, uno de los grandes problemas que atraviesa las ciencias sociales y en general las comunidades científicas a partir de la división ciencia y filosofía, es la decadencia del pensamiento occidental y la fragmentación estructural-cognoscitiva, ello supone un gran reto que los grupos de investigación no abordan crítica y ampliamente incluyendo el presente análisis de la “trastienda”, el abismo de las divergencias y limitaciones imposibilitan reflejar en las ciencias la belleza que posee el arte y expresiones fuera del espectro cuadrado metodológico científico.

2. Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales según Sautu

Es importante interpretar el porqué de la proposición de un título-subtítulo enunciativamente provocador, en cuanto a las posibles intenciones y sugerencias del capítulo. Por lo cual, no define con certeza lo que no es investigación científica. Partamos entonces de la definición trastienda, según la concepción actual de la Rae (Real academia española) engloba dos conceptos: “Aposento, cuarto o pieza que está detrás de la tienda” y “Cautela advertida y reflexiva en el modo de proceder o en el gobierno de las cosas”, el actual análisis en alineación al campo investigativo derivaría en la segunda acepción en modo reflexivo del hacer científico social.

No obstante, para (Sautu, 2001, p.2) nos dice “También en esta práctica aprendí que la teoría permeaba cada uno de estos elementos y sus intersticios, por lo cual entender qué era teoría formó parte central de este aprendizaje”. Evidentemente, partimos de la construcción simbólica, representaciones, percepciones, gramática, rito y mito, como elementos que constituyen el cuerpo teórico de X o Y área del conocimiento, propios de la cultura humana.

La teoría como edificación lingüística, gramatical y kinestésica, permea el cuerpo social en la “civilización”. Sin embargo, la complejidad de metalenguajes,

fenómenos, hechos e interpretaciones de la “realidad” cambiante suponen un reto, el cual se entremezcla como parte de nuestras construcciones esquemáticas y “holísticas” que configuran el pensamiento individual y colectivo. Por ello, la teoría es parte fundamental de las ciencias, más no necesariamente imprescindible en el campo de la vida cotidiana de los pueblos, vista desde una perspectiva fuera del foco occidental. Ahora bien, el conocimiento es afluencia y renovación, por lo que,

El carácter temporal de la investigación científica abre las puertas a la renovación y acumulación de conocimiento. No existe verdad definitiva en la investigación social empírica. La búsqueda de una verdad definitiva o de resultados inmutables no es una meta para el investigador social. (Sautu, 2001, p.3)

La ausencia de verdades absolutas, aunque suene trillado, es perfectamente aceptable dentro de un mundo multicultural y diverso. La temporalidad de algunos fenómenos y el constante cambio social, político y poco variante en términos económicos, al menos dentro de la perspectiva y evolución capitalista del último siglo en sus dos frentes, financiero y económico, impiden dar por sentado verdades absolutas o certidumbres estáticas. Por el contrario, constituyen el motor para el surgimiento de utopías.

No obstante, las delimitaciones en el campo cognoscitivo establecen rigurosamente el oprobio por parte de la comunidad científica, de allí, que términos entre popular y académico al día de hoy, aún buscan conciliar en cierto modo la disyuntiva categorial de estatus y posición de supuestas ventajas entre ambas posturas, por lo cual, se nos presenta el saber cómo un asunto de etiqueta y corbata, según el lado que se ocupe. En otro orden de ideas, la comunidad científica en su afán generalizador y universalista por determinar reglas que encuadran y coaccionan investigación-investigador, establece criterios capaces de anular y desechar monumentales

obras atemporales, frente a la producción constante y renovadora del conocimiento humano, por ello, la autora nos dice:

El cumplimiento del segundo criterio significa un aporte a la teoría –en cualquiera de las formas antes descritas – para lo cual el investigador “explícitamente ubica su proyecto en el marco de la literatura social existente”. Esto asegura que entiende y conoce el estado del arte [...] el cual se elabora en la búsqueda bibliográfica, es decir en la revisión minuciosa de libros y artículos publicados por órganos académicos durante –por lo menos – los últimos cinco años. (Sautu, 2001, p.7)

Entendiendo la historia del arte, como herramienta propicia para evaluar, seleccionar y descartar un tipo de investigación a desarrollar, la divergencia se presenta a nombre de la rigurosidad bibliográfica. Si bien el campo de la producción social es amplio, ello supone miradas y corrientes determinadas por los intereses particulares de los individuos, entra en juego una serie de factores que complejizan tales propósitos. Por otro lado, la divergencia se presenta en cuanto a la revisión minuciosa de material publicado por dichas comunidades dentro del rango de los últimos cinco años.

Por lo cual, la funcionalidad del conocimiento según los criterios de cada investigador es propia de la lógica a construir, el cómo abordamos y acordamos discernimientos entre el uso pertinente de analizar una obra directa y elegir una serie de investigaciones frente a un tipo de relativismo cognitivo, tenemos como ejemplo Hegel y la gran contradicción que genera en los debates académicos para efectos de interpretación, tenemos la teología y la monumental obra del Quijote por tan solo mencionar, constituyen referentes de grandes pensadores contemporáneos.

En efecto, toda forma de encuadramiento escapa a una lógica discursiva coherente o en el mejor de los casos inclusiva, si tomamos un ejemplo que de inmediato desarrollaremos, el

mismo Wallerstein recurre a referencias con décadas y siglos de diferencia para poder explicar su análisis de sistemas mundo. Por ello, existe un cúmulo de referentes y corrientes imposibles de encuadrar dentro de la impostura académica, sobre todo en el campo positivista que suele ser ortodoxo y reduccionista. En consecuencia, todo radicalismo o posturas extremas a nuestro modo de ver, constituirán el detonante específico para sospechar de todo aquello y aquellos que presumiblemente fungen como captadores de verdades, como imperativos categóricos dogmáticos universalistas.

Según (Sautu, 2001, p.3) “No existe verdad definitiva en la investigación social empírica. La búsqueda de una verdad definitiva o de resultados inmutables no es una meta para el investigador social”, aunque el sentido del conocimiento implica referencias del mundo y sus representaciones, el objeto de la verdad es un relativismo entre las batallas de perspectivas que establecen los hombres, es por ello que la investigación social empírica desarrolla un cuerpo teórico polisémico y amplio que construye una red de interconexiones.

Aunque no queda claro un tipo de postura concreta sobre lo que “no” es investigación científica, suponemos deductivamente tras la alusión entre empirismo y ciencia en un sentido lógico, riguroso y metodológico, la sugerencia de lo que engloba investigación científica en el exacto uso sistema-ciencia o dicho de otro modo, validez metódica-metodológica, con rasgos de incitación enunciativa, lo cual supone un relativismo que afirmativamente establece una zona de confort dentro de lo aceptable.

Cabe destacar, con relación al enunciado provocador que, aunque el subtítulo infiere un “no” para el caso “investigación científica” en ciencias sociales, el esmero de la autora apunta en definir lo que sí es investigación científica, en tanto que, la determinación del método y normativa académica definen lo aceptable dentro de la producción científica.

En consecuencia, ante la ausencia de un no tácito, se establece una contradicción cautelosa que señala lo correcto y caracteriza de ambigüedad encubierta la negación de lo aceptable bajo el dogmatismo científico. Por tanto, el reto es mayor a la hora de fijarle límites a las múltiples realidades, incluyendo lo definido como caduco (rango de los cinco años), establecido en dicho capítulo (la trastienda de la investigación) en el plano de lo social. En este sentido, la malversación, segregación y decadencia de la ciencia, es propia e inherente al eurocentrismo y la modernidad;

Aunque según su etimología la palabra ciencia significa lo mismo que la palabra conocimiento, en la historia del pensamiento occidental ha sido utilizada para referirse a cualquier conocimiento cuya validez puede ser defendida con fundamentos metodológicos, sin importar en que dominio fundamental es sostenido. Sin embargo, esto ha estado cambiando progresivamente en los tiempos modernos, y la palabra ciencia ahora se utiliza con mayor frecuencia para referirse solo al conocimiento que recibe sólo a su validez por medio de un método en particular, específicamente, el método científico. (Maturana, 1995, p.63)

En la cultura griega antigua, Diógenes Laercio se mofaba de los socráticos y el poder a nombre de la irracionalidad vista desde su intrínseco y sentenciado porvenir sobre las guerras, por medio de Alejandro Magno quien procuró cumplir un deseo al filósofo, el conquistador pregunta si quería algo de él, acto seguido Diógenes responde: “una cosa bien pequeña. Apártate un poco que me quitas el sol”, el nacimiento del cinismo se erige ante la impronta del absurdo que nubla la razón de los hombres, su incapacidad de reconocer lo otro en su forma y fondo, suponiendo una valoración inexacta e irrespetuosa de la autosuficiencia ajena de individuos con talante singular, aun si el hecho haya constituido una verdad o anécdota, su riqueza inefable nos invita a la acción de un pensar insondable.

Asimismo, la guerra en la antigüedad se batía entre rito, honor y gloria, la posterioridad (tomando en cuenta a Diógenes el cínico) la vaciaría de su contenido, hoy por hoy los ejércitos (asalariados) y los mercenarios privatizados pelean a nombre de su único Dios (moneda), aun cuando rasgos de nacionalismos parezcan prevalecer dentro del escenario político “combativo”, las relaciones económicas concluyen en permear las conductas de los individuos interior y exteriormente. Por otro lado, existe un hermetismo de las comunidades académicas por enfrentar e incluir cambios que suelen ser drásticos a nivel tecnológico, teórico y cognoscitivo en términos sociales; por ello,

Teorías y métodos son evaluados por la comunidad científica por su adecuación a la investigación de diferentes tipos de problemas. El grupo de referencia para un investigador y para el instituto al cual pertenece son los investigadores, instituciones académicas y revistas especializadas en sus temas de investigación. (Sautu, 2001, p.5)

Toda forma de reduccionismo del conocimiento constituye en gran medida un principio colonizador y centralista, por lo cual desarrollaremos al final una perspectiva sobre las representaciones, fenomenología de la percepción y el método, como posibilidades-imposibilidades ante la mirada rigurosa y sospechosa de las comunidades científicas. La evaluación y validez por parte de dichas comunidades, constituye un relativismo de la “verdad”, si alineamos la búsqueda y prosecución del conocimiento estrictamente entendida desde revistas e investigadores asociados, entonces, el descarte de lo otro, por decirlo así, lo popular, pierde su noción de importancia o valor, excepto por el hecho de intentar comprender fenómenos sociales. Sin embargo, los saberes populares son parte esencial de la historia humana.

Por otro lado, el hoy se nos presenta como un mundo tecnológico que ofrece un conocimiento equiparable a las grandes bibliotecas de civilizaciones antiguas, pero a

pesar de la lucha por el poder de capitalización del sistema ciberespacial, el conocimiento de los pueblos es savia que reproduce la vida, en cuanto a lo tecnológico ameritaría un estudio aparte.

3. De la negación ambigua de Sautu a una visión interpretativa en la obra de Wallerstein

El propósito de la ciencia, o particularmente del cientista y la comunidad académica científica deberían puentear la necesidad de trascender más allá de las parcelas cognitivas predominantes, tanto el funcionalismo y estructuralismo han aportado mucho al saber global, pero suponen sesgos propios de un mirar más limitado, aceptar la instauración de un relativismo permanente es en cierto modo una prolongación del falseamiento de la “realidad”, y un aporte tácito a la maquinaria funcionalista capitalista mundial. Veamos como el campo de las ciencias sociales, supone grandes conflictos y limitaciones, ante un mirar alineado con las corrientes dominantes;

Los medios, así como también los científicos sociales, repiten constantemente que hay dos cosas que dominan el mundo en que vivimos desde los últimos decenios del siglo XX: la globalización y el terrorismo. Ambos se nos presentan como fenómenos sustancialmente nuevos: el primero rebosante de esperanzas y el segundo, de peligros temibles. (Wallerstein, 2005, p.9)

Uno de los grandes dilemas de las comunidades científicas, es la lucha por posicionar un encuadre investigativo y tópicos que conducen a la marea de producción intelectual social en un solo sentido. Tenemos como ejemplo la prolífica, celebrada y exacerbada globalización, difundida en los medios intelectuales, comunicacionales y políticos como el Edén en la tierra. No obstante, el terrorismo, fuente primaria del poder hegemónico, evolucionó como aparato de dominación, saqueo y justificación de los monopolios globalistas al servicio de intereses oligopólicos y excluyentes, lo cual merecería

un extenso aparte. Por otro lado, la revolución científica de Tomas Kuhn, Karl Popper y otras de carácter social, político y económico traen consigo un tsunami que arrastra y posiciona al vencedor en la cúspide orientadora cognitiva al estilo de la globalización y terrorismo, por lo que el rechazo tendencioso hacia teorías divergentes representan un acto casi natural entre dichas comunidades “inteligentes”.

En consecuencia, nos topamos con grandes barreras a la hora de calificar y aceptar entre lo bien encaminado y disidente, aun cuando el tiempo culmina por ser el gran juez que condena o acepta tales atrevimientos contrarios a la moda. Aunque se suele redimensionar a la globalización en muchos aspectos, los síntomas del auge capitalista y posterior desmontaje estructural por parte de intelectuales como el citado Wallerstein y el historiador Eric Hobsbawn, contribuyen una esencia que dista del monopolio político, académico, social y económico imperante. En este sentido, se presenta un dilema álgido ante las limitaciones propias de la ciencia y los criterios sobre el divisionismo cientista, metodológico y decadente que el mismo sistema (dominante) ha llevado a cabo en la cultura occidental. Para ello se sirve de diferentes estructuras con funciones diversas pero propósitos afines, caso instituciones educativas a efectos de esta reflexión;

(...) —lo que en las universidades se denomina disciplinas— son un obstáculo y no una ayuda en la comprensión del mundo. [...] lo que hoy denominamos “divorcio” entre la filosofía y la ciencia. Fue por insistencia de quienes defendían las “ciencias” empíricas que ocurrió este divorcio. Afirmaban que el único camino a la “verdad” era la teoría basada en la inducción a partir de observaciones empíricas, y que dichas observaciones tenían que ser realizadas de modo tal que otros pudieran repetir las luego y así verificar dichas observaciones [...] Las ciencias le negaron a las humanidades la capacidad de discernir la verdad. Durante el anterior periodo, del saber unificado, la búsqueda de la verdad, lo bueno y lo bello estaba intrínsecamente relacionada, cuando no era idéntica. (Wallerstein, 2005, p.10-14-15)

Particularmente, el conflicto que surge en la disputa por el conocimiento, la verdad y lo bello, forma parte de un acontecer específico del pensamiento gregario occidental. Dicha disputa lleva siglos generando un impacto inmediato con repercusiones globales, sociales, económicas y políticas. Las escuelas de pensamiento y posteriores divisiones de disciplinas y departamentalización sobre el conocimiento, fungen como catalizadores que han enriquecido al sistema capitalista a nombre de un corrompimiento y decadencia del espíritu humano. En tanto que, Wallerstein clasifica la diferencia de la estructura medieval frente a los actuales subsistemas del mundo moderno-post. Por un lado, nos indica la categorización de la universidad medieval, y nos manifiesta “su división en cuatro facultades: teología, medicina, leyes y filosofía”, como presupuesto para develar las ulteriores transformaciones estructurales.

Consiguientemente (Wallerstein, 2005, p.15) nos dice, “A diferencia de la universidad medieval, cuenta con profesores pagos, de tiempo completo, que casi nunca son clérigos y se agrupan no sólo en “facultades” sino también en “departamentos” o “cátedras” dentro de dichas facultades”. Para nuestro caso, referir el surgimiento del cómo nació la denominada ciencias sociales en la sociedad moderna, suscitada específicamente a partir de la revolución francesa.

En consecuencia, el nacimiento de tal disciplina, supuso un reto en vista de los métodos y formas que debía adoptar, y así, para su momento se valía y estudiaba la historia como herramienta necesaria para su configuración, por lo que dicha historia instituía un abordaje desde una visión fragmentaria y sus procedimientos metodológicos excluían a las periferias, tomando en cuenta el ascendente y constitutivo poder de la cultura occidental, dando así nacimiento a una perspectiva parcelaria característica con pretensiones universalistas. A continuación se pregunta:

(...) ¿en qué países estaban localizados semejantes historiadores? La abrumadora

mayoría (probablemente el 95%) se encontraba en apenas cinco zonas: Francia, Gran Bretaña, los Estados Unidos y las varias partes de lo que luego se convertiría en Alemania e Italia. Por eso, al principio, se escribió y enseñó fundamentalmente la historia de estas cinco naciones. (Wallerstein, 2005, p.18)

Por ello, la noción mediática y recurrente que reza el adagio “la historia es escrita por los vencedores”, certifica la propuesta desarrollada en el análisis sistemas mundo. Asimismo, las limitaciones de ambos campos de estudios (ciencias sociales e historia), sumado a la visión eurocentrista en sus distintos planos y concentración de los monopolios del saber, adquirió una dimensión carente con propósitos abarcadores universalistas y redentores, cimentando las bases de marginación ante lo ajeno a sus presupuestos. Posteriormente adjudicando a culturas antiguas supuestos categóricos como “altas civilizaciones” para el caso China, India, Persia o el mundo árabe, y el resto bajo la denominación estigmatización de primitivos, en ambos casos la calificación exacta estaba por debajo de la supuesta-impuesta superioridad hegemónica eurocéntrica.

Este hecho, propio de la modernidad, a partir de la caída de Napoleón Bonaparte trajo consigo una especie de inclusión social como repuesta de las clases dominantes y el ascenso de los sectores revolucionarios, lo cual dió paso a la conformación grupal de conservadores, liberales y una tercera arista con matices anarquistas. Asimismo, grupos que se suponían de choque (conservadores, liberales y anarquistas), trajeron consigo particulares formas para idear un tipo de sociedad ideal “igualitaria”, bajo modificaciones estructurales acordes al naciente movimiento y sus ideales, condiciones necesarias, pero que resultaron afines a la filosofía monárquica y los centros poderes en términos del conocimiento, política, sociedad y economía. Con relación a su evolución en el campo de conocimiento, tenemos:

Los científicos sociales no evolucionaron de modo independiente en una tercera vía de saber; en realidad se dividieron entre quienes se inclinaban más hacia lo “científico” o una “visión científica” de las ciencias sociales y quienes se inclinaban más hacia una concepción “humanística”. (Wallerstein, 2005, p.17)

Wallerstein echa mano de la historia dominante, la división de ciencia y filosofía, fragmentación y la excluyente monopolización del conocimiento para explicar analíticamente los sistemas mundo. No obstante, su relación dialéctica se relaciona ampliamente con la búsqueda pertinente para dar respuesta al fenómeno globalización globalizador en un sentido estructural y amplio. Puesto que tales derivaciones, más allá de construir holísticamente una comprensión del mundo desde el seno educativo, más bien ha saturado de investigaciones un reciclado y extenso foco que alude y entroniza al sistema capitalista como único horizonte que posibilita la vida en el planeta. De las ciencias sociales y la historia, surge una nueva fragmentación del conocimiento en: economía, ciencias políticas y sociología.

Una de las claves desarrolladas en su obra, aluden a la evolución del mercado, Estado y sociedad civil, su anclaje con los sistemas y modos de producción, y las características particulares referentes a la “desregulación” o más bien regulación en complicidad de los Estados-nación, oligopolios y los cuasi monopolios distribuidos en el planeta. En consecuencia, la evolución de las ciencias sociales y la ilación breve dentro del marco investigativo con respecto al texto la “trastienda de la investigación capítulo VIII” y el caso específico de las ciencias sociales o investigación social como lo plantea Sautu, dió origen a otras divisiones tales como: antropología y orientalismo, “y todas las demás combinaciones imaginables” según Wallerstein.

Por otro lado, es de suma importancia resaltar la divergencia que históricamente ha constituido la ciencia y sus métodos

con aspiraciones universalistas. En este sentido, una especie de pensamiento universal, realidad social, económica y política, en sí mismos suponen un tipo de exclusión de antemano; si bien todo singularismo podría reflejar universalidad, y viceversa, no siempre resulta convincente tal sentencia. Por lo que categorialmente podemos establecer referentes contrarios en cuanto a la percepción de la belleza vista por occidente, frente a una comunidad oriental o en nuestro caso ancestral de América, eventualmente ambas concepciones difieren bajo el condicionamiento relativista universal imperante, y así, la belleza con sus marcos categoriales alineadas a la cultura anglosajona, resulta insuficiente a la hora de establecer un tipo de proximidad “objetiva” sobre tal precepto;

(...) Occidente para avanzar hacia una teoría de validez universal. En vez de someter sus conceptos y modelos a la prueba de la realidad, confrontándolos con los de otros pueblos para determinar sus convergencias y divergencias, como marca del espíritu científico, prefirió exportarlos de un modo acrítico y hasta imponerlos como un único discurso. (Colombres, 2011, p.9)

Por ello, todo intento por comprender al mundo y sus representaciones constituye propósitos colectivos, académicos y particulares. Sin embargo, suele suceder en última instancia un posicionamiento que da voz a lo otro y que en algunos casos resulta complejo de categorizar, desde allí surgen las mayorías de intencionalidades, intrínquilis, limitaciones y aciertos en el plano investigativo, con sus respectivos sesgos, propios al encuadre occidental. Ante dichas pretensiones universalistas, Han nos recuerda diferencias que a las culturas disimiles les resultaría complejas de racionalizar-internalizar, y nos dice:

(...) los poemas breves japonés, los haikus, se definen por el exceso del significante. Apenas tienen en cuenta el significado. No comunican nada. Son un puro juego con el lenguaje,

con los significantes. En ellos no se produce ningún sentido. Los haikus. Son ceremonias del lenguaje. (Han, 2020, p.47)

Y así, a pesar de que el haikus ha traspasado las fronteras de Asia, para el caso de las comunidades intelectuales es posible su comprensión “técnica” y hasta filosófica, propias y exclusiva de la cultura oriental. Sin embargo, hasta qué punto razonable constituye una forma de vida alineada con el tipo de visión y concepción de vida occidental, la cotidianidad del haikus, supone una especie de ritualismo y filosofía ajenos a nuestras culturas. Consecuentemente, cabe resaltar, que el sistema capitalista, además de anular culturas milenariamente vivas, constituye la prueba fehaciente que posiciona como único modelo de subsistencia un permanente antagonismo en estado de renovación, violencia y justicia, guerra y paz, universalismo y singularidad se juntan como valores que hacen posible un ir y venir tensionado-equilibrado dentro del sistema, por ello;

(...) los poderes constituidos de un sistema social siempre esperan que la socialización resulte en la aceptación de las muy reales jerarquías productos del sistema. También espera que la socialización resulte en la internalización de los mitos, la retórica y la teorización del sistema [...] El universalismo es un tema prominentemente asociado con el sistema-mundo moderno. Es, en muchos sentidos, uno de sus logros [...] El universalismo es una norma positiva, lo que significa que la mayoría de las personas afirma su creencia en él, y casi todos sostienen que es una virtud. El racismo y el sexismo son su exacto opuesto. También son norma, pero son normas negativas, en tanto que la mayoría niega creer en ellas. Casi todos aseguran que las consideran vicios, y, sin embargo, son normas. (Wallerstein, 2005, p.58-60)

En efecto, tanto la introducción del concepto razas, propios del sistema moderno capitalista y la imposición de un único modelo viable, han hecho posible la

expansiva universalización de sus estructuras y presupuestos en la vida humana de la actualidad. Por ello, tan necesaria es la abolición de las resistentes culturas ajenas a la visión eurocéntrica y norteamericana, como imperioso la creación de supuestos adversarios al sistema, la tensión resulta beneficiosa a la hora de oscilar la vida entre altos y bajos.

Si sopesamos desde el arte, y estrategias políticas de los sistemas, la vida en esencia es un ir y venir de acciones que la mantiene en pie de lucha, y así, tanto el teatro, revoluciones fallidas y batallas entre clases mantienen el horno de la existencia en temperaturas oscilantes, al punto de variar los estados anímicos y su respectiva disputa por modelar un estado de bienestar en equilibrio.

4. El inconveniente a la hora de establecer un determinismo en investigación: breves nociones en cuanto a representación, percepción y falencias en los métodos.

5. Las Representaciones:

El estudio de las representaciones, elementales o elaboradas, comienza siempre por el objeto y no puede partir del sujeto, siempre lábil e inasible. Tan solo hablando de objetos es como se puede tratar del sujeto, o más concisamente: si hablamos sobre algo, hablamos de un objeto [...] No es posible definir la representación, su campo es demasiado vasto. El sentimiento más interior, el instante de Goethe o el éxtasis de Plotino, es ya una representación, como el pensamiento más abstracto y universal también es una representación. (Colli, 1996, p.33-37)

Para el caso de las ciencias sociales, el mundo de las representaciones adquiere una dimensión inasible, lo cual complejiza y divide la forma de comprender la “realidad”, economía, política, religión y demás elementos que adoptan las comunidades humanas en sus concepciones del mundo y la vida. En este sentido, el laborioso camino de la investigación científica en aras de lo cualitativo y social, fungen como

catalizadores capaces de entrelazar sistemas de representaciones frente a la condición del ser (Dasein) en cuanto al tiempo, civilización y presupuestos propios de la “evolución” humana. Para Colli, el sentimiento interior constituye una representación propia de la autosuficiencia del individuo, el cual proyecta un tipo de abstracción relativa a una “verdad” universal.

Asimismo, el estudio de las representaciones que comienzan por el estudio del objeto, posibilitan una mayor comprensión en cuanto al mundo interior y sentido común que los individuos construyen y poseen dentro de los límites de las cosas. Dicho de otro modo, el objeto, como elemento capaz de dotar de significativo por medio del lenguaje y la gramática, posibilita un tipo de interpretación y relación con las cosas, de allí, que los niveles de enajenación-cosificación del hombre con tales objetos, definen sus propósitos de existencia, filiación a los asuntos humanos cotidianos, patológicos y de convivencias, en aras de un modo de establecimiento entre extremos o términos medios con respecto a su relación conductual, psíquica y existencial. Consecuentemente, se presenta ante las comunidades científicas una fuerte dosis de divergencia, capaz de originar resquebrajamiento o en el peor de los casos fijar posiciones epistémicas capaces de generar rechazo en cuanto a la ortodoxia científica-cientista.

6. La percepción en la investigación científica

La percepción no es más que un comienzo de ciencia todavía confusa. La relación de la percepción con la ciencia es la de la apariencia con la realidad. Nuestra dignidad es remitirnos a la inteligencia, que es la única que nos descubrirá la verdad del mundo. (Ponty, 2002 p.12)

Es cierto que la inteligibilidad contribuye en gran medida para dar respuestas a un conjunto de presupuestos, verdades, conflictos y sistemas que proporcionan una visión holística y particular ante la polisemia de

certezas que habitan el planeta. Por lo tanto, relativizar lo objetivo-subjetivo contribuye una amalgama de acepciones y posturas tendenciosas a confundir y emplazar la existencia. Pero después de todo, -¿cuál es el sentido de la existencia?- acaso la ciencia, literatura o conocimiento en general han logrado la unificación de un criterio tan buscado-interrogado con respecto a ello. Sin embargo, el poder que funge como catalizador de la vida sugiere un atributo importante que la inteligencia es capaz de proporcionarnos.

Por lo tanto, el crisol entre sentidos y el mundo del racionalismo imprime a la vida una cuota de “verdad” capaz de dotar al humano de belleza, estética y discernimiento ante las multiplicidades que proyecta la “civilización”. Por otro lado, un mundo en el que cada vez los instintos son atrofiados por medio de mecanismos regulatorios de la conducta y pisque, cierto retorno equilibrado entre percepción e inteligibilidad significarían un complemento a la hora de establecer mecanismos de supervivencia frente a la hostilidad y encuadramiento de una sociedad altamente tecnificada, normada, prohibitiva y enajenante, es por ello, que tanto inteligencia, inteligibilidad y sumando a ello el instinto asegurarían un tipo de reconciliación ante el histórico divorcio ciencia-filosofía.

Según (Ponty, 2002 p.10) “El mundo verdadero no son esas luces, esos colores, ese espectáculo de carne que me dan mis ojos; son las ondas y los corpúsculos de los que me habla la ciencia y que encuentra tras esas fantasías sensibles”. No obstante, hoy día, la verdad y lo bello son parte de una narrativa eficazmente elaborada, el límite de ambos preceptos se encuentra socavado bajo un modelo que manipula y coacciona a los individuos como meros objetos de cambio y consumo. Asimismo, la ciencia se posiciona como un arma ideológica al servicio de los monopolios del poder, los límites y fronteras son determinados y desechados por las mismas comunidades que han evolucionado a través de la manipulación y control del

saber. Élite y censura irradian similares conceptos a globalización y terrorismo, bien y mal, barbarie y civilización dentro de la malversación que impuso la modernidad sobre las comunidades preexistentes a la Grecia clásica.

La verdad se presenta solo como requisito exclusivo del poder tecnocrático y tecnológico a favor de la economía de los cuasi monopolios. Al mismo tiempo, se relegan a los pequeños laboratorios científicos la labor de producir y enriquecer la maquinaria de la muerte, que después de todo es capaz de resignificar y convertir a la contracultura en su gran aliado, dejando huérfanos y apartados a todo aquello que no se encuadre dentro de sus perspectivas.

7. Falencias del método científico

La idea de un método que contenga principios firmes, inalterables y absolutamente obligatorios que rijan el quehacer científico tropieza con dificultades considerables al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. Descubrimos entonces, que no hay una sola regla, por plausible que sea, y por firmemente basada que esté en la epistemología, que no sea infringida en una ocasión u otra [...] La historia de la ciencia, después de todo, no consta de hechos y de conclusiones derivadas de los hechos. Contiene también ideas, interpretaciones de hechos, problemas creados por interpretaciones conflictivas, errores, etc. (Feyerabend, 1986 p.3-7)

El quehacer científico, impone el método como estructura elemental para la producción del conocimiento de la comunidad humana. Tal estructura relega cualquier modo de elaboración contraria a sus presupuestos. En este sentido, la verdad y lo bello constituyen frentes y extremos aislados, por lo cual, la primera se nos presenta como un tipo de certeza regida bajo lógicas matemáticas y el lenguaje como medio inductivo-deductivo, aun así, sigue un camino propio de las representaciones humanas.

El mundo de las ideas, es entonces una serie de abstracciones, construcciones simbólicas y semánticas que confiere a los objetos un contenido capaz de dotar significado y sentido. La complejidad de los fenómenos, el interior del individuo, incluyendo la funcionalidad anatómica humana, escapan a toda lógica que persigue la comprensión de nuestra existencia, la cual resulta inasible de configurar. Asimismo, el comportamiento biológico y fenomenológico impredecible de descifrar, como el comportamiento y transformación de células sanas en cancerígenas, o una catástrofe natural, son suficientes elementos para increpar la ortodoxia científica.

Por tanto, verdad, belleza, falseamiento y tragedia, constituyen la esencia de lo humano, de ahí que instinto e intelecto forman parte de una totalidad que fue coartada por la visión eurocéntrica y gregaria del pensamiento moderno. En consecuencia, la belleza vista o entendida como diferencia, a pesar de las posibles divergencias manifestadas en el cuerpo social, aun en la actualidad es fuente de transgresiones y guerras que se palpan en lo interior y exógeno del comportamiento humano.

8. A modo de conclusión

Finalmente, esa validez que encuadra al método científico, en cierto modo se alinea con la intención colonizadora que las comunidades científicas se disputan, propias de las luchas que los hombres han librado históricamente en distintos frentes. Hoy, requerimos de un cinismo aplicado al campo de la ciencia, de un particular modo en que la alteridad y otredad sean entendidos como planos que dan cabida a la diferencia, cuya singularidad, a pesar de que amenace nuestros presupuestos, convulsione nuestras esencias y aun cuando invoque en el plano de lo terrenal una disputa, concluya en simbolizar una invitación despojada de todo rasgo conquistador, pues si analizamos de fondo, en los planos del conocimiento, el colonialismo funge como catalizador que impera ampliamente en el pensamiento moderno.

Frente a un mundo que en la actualidad debate su existencia bajo la presencia de un tipo de virus social, biológico, lingüístico y existencial, la necesidad de armonizar una batalla que posiblemente esté pasando factura a la humanidad nos invita a la reflexión. Sin embargo, esta depende de comunidades que superan a la media en términos científicos y económicos. En tanto, para el resto de mortales, solo la utopía es capaz de congregarnos bajo formas y modelos que posibiliten nuestras capacidades, cada uno desde su modesta contribución ante una maquinaria que ha evolucionado en los últimos 200 años sin precedentes. De lo contrario, el delirio de grandeza y gran capacidad del musculo pensante del ser humano, contradictoriamente enaltecerá la estupidez que invita a la muerte como partida de ajedrez (el séptimo sello) de un films Bergmaniano.

Referencias bibliográficas

- Colli, G (1996). *La filosofía de la expresión*. Ediciones Siruela. Madrid – España.
- Feyerabend, P (1986). *Tratado contra el método*. Editorial Tecnos S.A. Madrid – España.
- Han, B (2020). *La desaparición de los rituales*. Editorial Heder. Barcelona-España
- Maturana, H (1995). *La realidad: ¿Objetiva o construida?*. Editorial anthropolos. México D.F
- Ponty, M (2002). *El mundo de la percepción*. Fondo de cultura económica. México D.F
- Real Academia Española (2020). trastienda. www.rae.es [consulta 20 de Junio 2020]
- Sautu y Catalina (2001). *La trastienda de la investigación*. Ediciones Lumiere, Tercera edición ampliada Buenos Aires
- Wallerstein, I (2005). *Análisis de sistemas mundo*. siglo xxi editores, s.a. de c.v. México D.F



EL TERRIBLE ABANDONO DE LOS DESIERTOS

THE TERRIBLE ABANDONMENT OF DESERTS

Flores, Jordi Santiago*
Universidad Central de Venezuela
Venezuela

Resumen

No hay tragedia más desconcertante que experimentar de pronto la soledad total. Es la historia de ficción de un cuento de José Rafael Pocaterra titulado 'La ciudad muerta', donde el personaje central vive la desesperación de encontrarse con que todos sus conciudadanos, por una razón que él desconoce, se han ido, dejándolo todo enigmáticamente abandonado. El caos psicológico que vive el personaje ante el éxodo masivo y la construcción descriptiva del escenario nos invita a desplegar un aparato crítico en relación a la diáspora venezolana actual y algunos de sus ángulos inenarrables que bien el recurso de la literatura permite elaborar.

Palabras clave: Literatura venezolana, ficción, José Rafael Pocaterra, vínculo social, diáspora.

Abstract

There is not a more unsettling tragedy than suddenly experiencing total loneliness. It is the fictional plot of a short story by José Rafael Pocaterra entitled '*La ciudad muerta*' ('The Dead City'), in which the main character experiences the despair of finding that all his fellow citizens, for a reason unknown to him, have left, leaving everything enigmatically abandoned. The psychological chaos that the character undergoes in the face of the mass exodus and the descriptive construction of the scenery, invite us to deploy a critical apparatus in regard to the current Venezuelan diaspora and some of its unspeakable angles that the resource of literature allows to put into words.

Keywords: Venezuelan literature, fiction, José Rafael Pocaterra, social bonds, diaspora.

*Investigador en psicoanálisis, arte y política. Es internacionalista egresado de la Universidad Central de Venezuela, aspirante a doctor en el programa de doctorado en Psicoanálisis y Ciencias sociales en la misma casa de estudio. En otro ámbito académico se desempeña actualmente como profesor en la Escuela de artes en la Universidad Central de Venezuela y dirige el entorno educativo de la plataforma de investigación 'Mollusca: sustrato de creación e investigación. Arte, placer y pensamiento'. Entre sus publicaciones destacan artículos especializados en revistas nacionales y extranjeras, y algunos de sus textos de divulgación sobre crítica cultural han sido traducidos al inglés. Un compendio de sus trabajos puede conocerse <https://linktr.ee/jordisantiagoflores>. E-mail: jordisantiago84@gmail.com

Finalizado: Caracas, Febrero-2020 / **Revisado:** Mayo-2020 / **Aceptado:** Junio-2020

(...) ninguno de esos cuentos terroríficos es igual al espantoso, al tremendo pavor de las cosas en la soledad (...).

José Rafael Pocaterra

Introducción

1.- Aislamiento

Una palabra se propaga con enormes resonancias en los entornos de la vida anímica de este país. La palabra «aislamiento». Un significante que revela en todas sus acepciones el peso del quiebre en su concepto. Por «aislamiento» encontramos, al menos, cuatro sentidos concretos. Uno que da cuenta de la acción de separar una cosa, persona o población respecto de otras; otro, proveniente de la termodinámica, que habla de la propiedad que detentan algunos cuerpos de impedir la transmisión de calor, electricidad y sonido; un tercer sentido alude a la acción o efecto de aislarse. En todos estos casos, las definiciones apuntan a una interrupción de la comunicación: a un quiebre. La cuarta acepción —casi como una consecuencia de las otras— es «desamparo».

El término ofrece otras sutilezas: si bien es cierto que aislamiento se emparenta con segregación, expulsión, exilio, exclusión, marginación; no es lo mismo del todo. Quedar aislado implica en muchos casos un manejo del otro que nos deja fuera (nos aísla de los demás); pero esta definición incluye también la posibilidad de que alguien decida, por su cuenta —casi siempre forzosamente—, aislarse. Ambas imágenes tienden al desamparo, al desconuelo de quedar incomunicado, separado, apartado del amor y el terror del otro. El concepto muestra con mucha preponderancia su carga anímica, su impronta afectiva. En cualquiera de los casos, alguien a quien dejan aislado o se aísla es una persona que se queda sola, sin vínculo con aquel que le hace soporte.

Ante tal desamparo es probable que nos invada el miedo. El miedo a la soledad que no es el fértil silencio del caos interior —ese

que Marguerite Duras procuraba para su escritura¹—, sino la soledad del horror, del horror desconcertante de vérselas solo sin el otro. Eso fue lo que le pasó al personaje del cuento “La ciudad muerta” de José Rafael Pocaterra (2000), que creyó “morir de terror” ante el encuentro con la “soledad del ser entre los seres”. Sobre ese *shock*, ese encuentro pavoroso, desplegaremos los argumentos críticos de este trabajo.

2.- La ciudad muerta

En una cena, sus comensales deciden extender la sobremesa relatando historias de espantos. Tres hombres y dos mujeres. Dos de los hombres se deleitaban contando historias convencionalmente aterradoras, contentándose con la belleza estimulante del sobresalto de las damas. El tercer hombre permanecía expectante, pero fue increpado a sumarse él también con su agudeza. Sin mucho entusiasmo se deja convencer, pero advierte que ninguna de las historias contadas es tan espantosa como “la horrible simplicidad” de su relato, un relato del ‘pavor de las cosas en la soledad, a pleno día, a plena luz (...) ¿Al mediodía?’, preguntó una, “(...) a toda luz, en el corazón de una ciudad de más de treinta mil habitantes donde todo me era familiar y conocido” (Pocaterra, 2000, p.114), respondió.

Corrían los tiempos de la guerra. El desguace había devastado los campos y el comercio, persistían el malestar y el temor, el abandono se imponía y no había comida ni para humanos, ni para bestias. Reinaba la desolación aquel verano, un verano más terrible que cualquier otro.

De jornada en jornada, un apeadero miserable donde beber agua fangosa, un rancho cuyos habitantes hábiles habían dejado a la anciana casi inválida junto a las tapias del fogón, al niño palúdico, barrigudo y deforme, al cerdo escualido que gruñía, hozando las gredas del bahareque y que no merecía ni la codicia de las tropas. (Pocaterra, 2000, p.116)

¹ Véase Duras, Maguerite (2000) *Escribir*. Barcelona: Tusquets

Pero nada de ese encuadre fue tan aterrador como aquel día —cuenta el narrador— en que “(...) ni eso hallé”. Es la historia de un hombre que avanza con su mula por los caminos y ciudadelas del llano, sin hallar en ningún momento un alma. “Comencé entonces a sentir la desolación, el terrible abandono de los desiertos...”. La historia se hace espesa con el paso del hombre que forcejea con su mula, viéndose considerablemente cada vez más invadido por el desconcierto de suponerse radicalmente solo. El cuento muestra progresivamente su desesperación: “Una cólera alocada me entró en el alma, y con toda la fuerza que aún me restaba, queriendo cruzar como un relámpago por aquella sabana, hundí las espuelas en la mula desesperadamente, que en un último esfuerzo se fue de manos y cayó.” (Pocaterra, 2000, p.118)

“¡En qué país vivía!, un camino público y ni un caminante, ni una recua, ni siquiera un vagabundo con un trabuco. ¡Estaba perdido, perdido!, era inútil caminar más.”(Pocaterra, 2000, p.119) Pocaterra se entretiene en la agonía. Ya sin mula y casi delirante, el personaje sube cuevas, corre calles, toca puertas, grita a todo talle: y nadie responde.

Nadie en el camino. Nadie en las primeras casas de la población. A la puerta de una pulpería llamé; no me contestaron; resolví entrar. Todo estaba en orden: los litros conteniendo el aguardiente de diversos colores, el rollo de tabaco de mascar con su cuchillo al lado, sucio y oscuro, las botellas de catarillo tapadas con unas hojas de limón, el frasco bocón del guarapo, la batea del adobo, todo como si se hubiese interrumpido de pronto el “despacho”, pero ni un alma, y lo que es más extraño aún, ni una mosca. (Pocaterra, 2000, p.120)

Era improbable que hubiera moscas porque el asunto no provenía de la muerte. Nótese la apreciación que deja al paso el narrador: “como si se hubiese interrumpido de pronto el ‘despacho’”. Es que los pueblos de la ausencia en el relato no son pueblos fantasmas; no es el caso de este cuento.

Tampoco pueblos arrasados por la peste o por la guerra (“ni eso hallé”). Son pueblos espeluznantes porque son asentamientos recién habitados, como si la gente apenas acabase de irse. “Las puertas y las ventanas abiertas dejaban ver interiores habitados como si los moradores acabasen de salir.” Y se pregunta: “¿se trataba, pues, de una huida en masa, de un pánico que había hecho escapar al pueblo entero?”

No había rastro de ello, dice. Al contrario, el hombre recorrió acongojado y poseído de una “extraña inquietud” toda la ciudad, y solo constató “la reciente presencia de las personas.” Si no fue una huida en masa, desbordada, fulgurante, fue una huida gota a gota, progresiva, hasta dejar aquella tierra sin un alma. Un encuentro extravagante —dice— “de una extravagancia que daba miedo.” ¿Se trataba de un pánico que había hecho escapar al pueblo entero? Dice que no, pero luego siembra la duda cuando habla de los habitantes que abandonaron el lugar “(...) quizás bajo cuál peligro que yo mismo ignoraba.” Suposición que lo llena de miedo porque lo deja mirando de frente al desamparo. “(...) me infundía, al pensarlo, una idea sorda de amenaza, de infinita desolación.”

Si el resto de los seres se había ido por pánico al lugar, él no lo sabía. No había sido informado y, peor aún, no podía ya ser informado por nadie más. Estaba solo. Sin un alma con quien comunicarse, sin nadie que le transmitiese su presencia. “Y ya horrorizado, alucinado, corrí otra vez al poblado, me detuve en el altozano de la iglesia y lance un grito horrible de socorro, de locura, de desesperación, en la plaza desierta.” (Pocaterra, 2000, p.121)

Vivía “la más terrible de las soledades (...) la soledad horrible de todo aquello que fue habitado.” Es increíblemente brutal el argumento. ¿Qué clase de soledad es tan devastadora, tan particular y desconcertante que no nos deja más que el sinsentido?

Paseé una mirada de extravío a mi alrededor, y entonces, viendo todo bajo la inaudita claridad, “mirando” aquella soledad que no es la de la selva llena de vegetaciones vivas, ni la de la montaña cercana a las estrellas, ni la de la oscuridad poblada de rumores o sombras o cosas espantosas pero que se agitan y parecen vivir, sino la soledad del ser entre los seres, entre la pavorosa inmovilidad de las cosas que revelan el movimiento, rodeado de los objetos que denuncian la existencia del hombre y donde no hallamos el hombre a plena luz meridiana, en el centro muerto de una ciudad que “estaba viviendo” enloquecí de miedo y perdí el sentido. (Pocaterra, 2000, p.122)

“Estaba viviendo”, entrecomilla el autor, a propósito del pasado societal que apenas se constata en la disposición abandonada de los objetos y en el calor de los cuerpos que recién ocupaban sus actividades. Era una población que —curioso el entrecomillado— estaba viviendo. Pero aquel día el hombre no encontró ni las comillas. No pudiendo responder ante el encuentro, cayó en pánico y devino en la locura. Extrañeza, extravagancia, extravío, desconocimiento, desconcierto (términos que alude el narrador en el texto), son manifestaciones que apelan a lo innombrable. ¿Cómo llamar a la soledad que se constata de golpe y sin razón, la soledad radical que es sin el otro?

Es el tope de terror al que lleva Pocaterra su cuento: el aislamiento desconsolado y radical de un sujeto que no sabe qué hacer con la desaparición total de los vínculos (una muerte sin moscas). Finalmente, acabar aislado por el éxodo de todos, o aislarse uno mismo en el mismo sitio en el que se encuentra, pero sin el otro; incluso, aislarse como un cuerpo que no transmite ya ni recibe calor hacia/de otro cuerpo —como lo plantea la física—, son nociones todas que apelan a la fractura, al quiebre total de los afectos. Un estado que no nos deja sino en el desamparo.

Pero Pocaterra no termina su cuento en la locura. De hecho —para un lector exigente de sus clásicos—, no lo termina,

falla en el final, se escabulle contando un mal chiste. El narrador, a los interlocutores expectantes, les relata el esperado desenlace: “Nada —concluí— (...) habíanme recogido en el camino unos arrieros, desmayado de sed, junto al cauce seco de una quebrada, ardidado por la fiebre de una insolación que a poco evita que le cuente esta modesta historia... Mi imaginación calenturienta soñó cuanto acabo de referirles.” (Pocaterra, 2000, p.122)

Defraudados ante la ficción del relato, los escuchas guardaron silencio. Sin embargo, una de las mujeres exclamó: “(...) tiene usted razón; eso es horrible [y] (...) allí no intervienen los muertos.” Al contrario, dijo el narrador, “todo ese delirio pavoroso es obra de una muerta”: la mula.

Y nos echamos a reír porque toda cosa verdaderamente trágica termina con la estupidez desairada. La víctima de un asesinato bellísima con mala ropa interior, una mujer que en un hermoso raptó de celos se le pone la nariz como un tomate y se destiñe... O lo más espantoso que vi ahora años: en una admirable escena de hospital, la pierna seccionada estaba bajo la mesa operatoria en una vasija con agua fenicada, con su media puesta; y la media era blanca, de algodón, con rayitas... (Pocaterra, 2000, p.123)

Fin del cuento. Que el lector juzgue la salida. Si “toda cosa verdaderamente trágica termina con una estupidez desairada”, no siempre se tiene a la mano el chiste que la expulsa. Para Freud (1998), el desplazamiento humorístico podía verse también como un proceso defensivo —correlatos psíquicos del reflejo de una huida, decía— cuya función es bordear las fuentes de energía psíquica displacentera para el sujeto y permitirle obtener placer de donde se le hacía inasequible. (cfr. Freud, 1998)

Es probable que eso explique la salida humorística del narrador —quien no pocas veces en el compilado de los *Cuentos grotescos* apela a este recurso—. Es probable, también, que eso inasequible se haya ido con la mula, que todo cuanto contó haya venido de

la imaginación calenturienta de un insolado. Lo cierto es que este cuento de aislado, terrible historia ‘sobrenatural’, ocurrió a plena luz, en una ciudad que le era familiar y conocida.

Comentarios finales

3.- Una muerte sin moscas.

La ruptura social asola a Venezuela. El fenómeno de la diáspora nos interroga día a día como si algo hubiese pasado. Aunque hablemos de eso (cada vez con mayor frecuencia), no es posible salir del estado de *shock*. ¿Qué nos pasó en cinco años? ¿Dónde está el otro que habitaba aquí, mi paisano al que acostumbraba a ver; y el otro y el otro? ¿Será que sabían algo que yo no y por eso se fueron? ¿Corro peligro estando aún aquí?² Son preguntas que se formula el personaje del cuento de José Rafael Pocaterra. Un relato que transcurre en un tiempo ambiguo, en una escena ambigua, con un desenlace ambiguo (como solo la brillante ambigüedad del arte puede darle sentido). El shock de la diáspora venezolana se sintoniza mucho con este relato. Así como en esa ciudad de la que se fueron todos huyendo dejando sus cosas allí, medio baldías, en suspenso, sin culminar. Casas vacías, diligencias inconclusas, papeles abandonados, adornitos puestos todavía en la mesa del seibó. Las escenas de esta realidad se acercan increíblemente a la literalidad de esta “La ciudad muerta”.

Es difícil trascender del estado de *shock* porque todo transcurre aún como “aconteciendo”. Es una situación rara, inquietante. ¿De qué se trata esto de que todos se van? La sensación inquietante es el carácter monstruoso al que José Rafael Pocaterra le da forma en la degradación despavorida del personaje de su cuento. Una historia que transcurre, precisamente, en el recorte del shock: todo ocurre ahí, todo es enigmático y pasa de pronto sin respuestas. La única evolución se da en la degradación psicológica del personaje, un ser que se haya por una

² Véase Flores, Jordi Santiago (2018) “La retirada”. *Revista Crítica*. Año XXIII. [En línea] Disponible en <http://critica.cl/politica/la-retirada>

razón desconcertante separado, aislado del otro. De ahí su desesperación progresiva al constatar solo.

¿De qué muerte se trata en esta ciudad? “Una muerte sin moscas”, dice el relato. Es la dramática y poética manera de darle un nombre (la literatura siendo siempre el manuscrito social en bruto) a lo innombrable. La muerte del vínculo que se sostiene en el cuerpo del otro. No hay mayor soledad que la de perder el cuerpo del otro amoroso, ni mayor terror que no saber por qué, quien estaba a mi lado, huyó. Tal vacío ha de ser como Pocaterra describe el terrible abandono de los desiertos.

Referencias bibliográficas:

- Freud, Sigmund (1998) *El chiste y su relación con lo inconsciente*. En: Obras completas. Vol. 8. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pocaterra, José Rafael (2000) *Cuentos grotescos*. Caracas: Editorial Buchivacoa



INMIGRACIÓN Y PARANOIA. LA HISTORIA MULTICULTURAL DE LA ARGENTINA EN LA NARRATIVA DE RICARDO PIGLIA

IMMIGRATION AND PARANOIA. THE MULTICULTURAL HISTORY OF ARGENTINA IN THE NARRATIVE OF RICARDO PIGLIA

Camperos García, Karlin Andrés*

Universidad Nacional Exp. Sur del Lago “Jesús María Semprúm”
Venezuela

Resumen

En la ciudad paranoica de Piglia, los extranjeros tienen acentos marcados y hablan un “idioma exótico” que, al igual que el discurso esquizofrénico, oculta mensajes, verdades que deben comprenderse o descifrarse y que son difíciles de expresar por su emisor. Para Borges, uno de los escritores referentes de la poética pigliana, la “ciudad criolla” es la ciudad de los cuchilleros y no “la ciudad paranoica llena de húngaros” que funciona como legado de la llegada de inmigrantes. El extranjero, en particular el inmigrante europeo, despierta persistentemente suspicacias en Borges y estas suspicacias identifican rasgos poéticos que se ven reflejados en la poética pigliana al menos en ciertas piezas literarias particulares. En este estudio, nos planteamos analizar los distintos rasgos poéticos utilizados por Ricardo Piglia para representar la multiculturalidad argentina resultante de las migraciones de la primera parte del siglo XX. Los estudios críticos de Josefina Ludmer en particular su concepto de “isla urbana” y su crítica sobre la ciudad y la violencia serán utilizados para nuestro estudio, entre otros trabajos de diferentes críticos y teóricos.

Palabras clave: inmigración, paranoia, ciudad, Piglia, Borges.

Abstract

In the paranoid city of Piglia, foreigners have strong accents and speak an “exotic language” that, like schizophrenic speech, hides messages, truths that must be understood or deciphered and that are difficult to express by their issuer. For Borges, direct referent of the Piglia’s poetics, the “Creole city” is a city of cutlers and not “the paranoid city plenty of Hungarians” that functions as a legacy of the arrival of immigrants. The foreigners, particularly the European immigrants, persistently arouse suspicions in Borges and these suspicions identify poetic features that are reflected in Piglia’s poetics at least in particular literary pieces. In this paper, we set out to analyze the different poetic features used by Ricardo Piglia to represent the Argentine multiculturalism resulting from the migrations of the first part of the 20th century. Josefina Ludmer’s critical studies, particularly her concept of “urban island” and her reviews of the city as a violent space, will be used for our study, among other works by different critics and theorists.

Keywords: immigration, paranoia, city, Piglia, Borges.

*Magister Scientiae en Literatura Iberoamericana (2007). Candidato a Doctor en Letras de la Universidad de los Andes (Mérida-Venezuela). Profesor Asociado del Programa de Formación de Grado de Administración en Empresas Agropecuarias de la Universidad Nacional Experimental “Jesús María Semprúm” en el área de lenguas instrumentales. Artículo de investigación incluido como parte de un capítulo en la tesis de doctorado titulada *Ficciones paranoicas: violencia y esquizofrenia en la obra narrativa de Ricardo Piglia*. E-mails: karlincamperos@gmail.com / camperosk@unesur.edu.ve

Finalizado: Zulia, Enero-2020 / **Revisado:** Marzo-2020 / **Aceptado:** Marzo-2020

Percibo cierto racismo en Buenos Aires y también, en algunos, la defensa de Martínez de Hoz. Los cerebros invadidos por la televisión, ella señala de qué se debe hablar: la televisión a color. Los trasplantes de corazón. El pase de Maradona. Nadie lee el diario pero todos se muestran muy informados. Los periodistas ocupan escena y son la autoridad intelectual del momento.

Emilio Renzi en *Los diarios de Emilio Renzi. Un día en la vida* (2017)

1. Witold Gombrowicz. El idioma de la desposesión

Ricardo Piglia dedica su ensayo “El escritor como lector”, incluido en su *Antología personal* (2014), a la llegada de Witold Gombrowicz a la Argentina y describe, entre anécdotas, el quehacer literario de este autor una vez que se queda a vivir en Buenos Aires. En este ensayo, Piglia refiere una conferencia que Witold Gombrowicz ofreció en Buenos Aires en 1947. La conferencia se tituló “Contra los poetas” y fue incluida por Gombrowicz *años después en su Diario*. Los austeros comienzos de Gombrowicz en Buenos Aires son referidos por Piglia con la aguda memoria y la “malicia habitual” de Borges: “A ese hombre, Gombrowicz, lo vi una sola vez. Él vivía muy modestamente y tenía que compartir la pieza, una azotea, con otras tres personas y entre ellas tenían que repartirse la limpieza del cubículo. Él les hizo creer que era un conde y utilizó el siguiente argumento: los condes somos muy sucios, con esa argucia consiguió que los demás limpiaran por él (Piglia, 2014, p. 84).

Borges duda, como la mayor parte de los que lo habían conocido, de la veracidad de la historia de Gombrowicz: “Ha empezado a anunciar a quienes puedan oírlo que es un escritor del nivel de Kafka, pero por supuesto todo el mundo piensa que es un farsante: nadie lo conoce, nadie lo leyó” (2014, p. 83). Sin embargo, al parecer, algunos escritores siguieron a Gombrowicz desde el principio, como refiere Piglia, entre ellos Carlos Mastronardi y Virgilio Piñera. Desde el plano discursivo, Piglia reseña lo que considera los detalles resaltantes de la conferencia

del autor inmigrante ese 28 de agosto de 1947: “Gombrowicz da esa conferencia en castellano, en ese castellano áspero, de gramática incierta, que hablará siempre. No da la conferencia en francés –lengua que conocía y hablaba fluidamente–, como era habitual en Buenos Aires” (pp. 84-85). Según Piglia, no dictar esa conferencia en francés parecía poco usual ya que numerosos intelectuales las ofrecían en ese idioma. Victoria Ocampo daba sus conferencias en francés y Roger Caillois, otro europeo en Buenos Aires, también las dictaba con gran éxito. Se trataba entonces de “Una conferencia dictada en castellano (...) por un escritor polaco desconocido, en una oscura librería de Buenos Aires” (p. 85).

En el ensayo “El escritor como lector” en el fragmento titulado “El castellano como lengua perdida”, Piglia refiere el castellano hablado por Gombrowicz como “el idioma de la desposesión” (p. 85). De esta manera, Piglia caracteriza el castellano de este autor polaco como un idioma aprendido en los márgenes: “en los bares del puerto, con los muchachos, con los obreros, los marineros que frecuentaba; una lengua que está más cerca de la circulación sexual y del intercambio con desconocidos” (p. 85). Este tipo de idioma, marginal y periférico, queda asumido por Gombrowicz “como una iniciación cultural, como una contraeducación” (p. 85) ya que según él le bastaba con unirse “espiritualmente con Retiro¹ para que el lenguaje de la cultura empezara a sonar[le] falso y vacío” (p. 85). Este idioma marginal, que “elige la inferioridad y la carencia como condición de enunciación”, es justificado por este autor extranjero en su conferencia

¹ Retiro es un barrio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que se encuentra al este de la ciudad. Está delimitado por la Avenida Córdoba y las calles Cecilia Grierson, Uruguay, Montevideo y Calle 10 y por el Río de la Plata. Limita con los barrios de Puerto Madero al sureste, San Nicolás al sur, Recoleta al oeste y con la zona portuaria al noreste. Retiro se caracteriza por ser un importante punto de conexión de transporte, con tres estaciones de trenes y otra de subterráneos. Allí convergen varias líneas ferroviarias metropolitanas, además de numerosas líneas de colectivos y ómnibus de larga distancia.

“Contra los poetas”. Piglia lo cita en su ensayo a partir de la versión original que ha conservado Nicolás Espino:

Sería más razonable de mi parte no meterme en temas drásticos porque me encuentro en desventaja. Soy un forastero totalmente desconocido, carezco de autoridad y mi castellano es un niño (sic) de pocos años que apenas sabe hablar. No puedo hacer frases potentes, ni ágiles, ni distinguidas ni finas, pero ¿quién sabe si esta dieta obligatoria no resultará buena para la salud? A veces me gustaría mandar a todos los escritores al extranjero, fuera de su propio idioma y fuera de todo ornamento y filigrana verbales para comprobar qué quedará de ellos entonces. (p. 86)

Este castellano, similar al balbuceo propio de un niño de pocos años, marca el idioma hablado por Gombrowicz y es tomado en cuenta en distintos personajes de la narrativa pigliana para remitir a la incapacidad de expresarse según los métodos poéticos tradicionales. Ciertamente, los extranjeros en la narrativa pigliana, tienen acentos marcados, hablan un “idioma exótico” que, al igual que el discurso esquizofrénico, oculta mensajes, verdades que deben comprenderse o descifrarse y que son difíciles de expresar por su emisor.

2. El rostro del extraño

En *Blanco nocturno*, lo extraño del idioma del extranjero se evidencia con la aparición de Tony Durán, el norteamericano misterioso que crea sospechas en Pila, el pueblo al que llega de forma inesperada:

Hablaba un español arcaico, lleno de modismos inesperados (chévere, cuál es la vaina, estoy en la brega) y frases o palabras deslumbrantes en inglés o en español antiguo (*obstinacy*, *winner*, embeleco). A veces no se entendían las palabras o la construcción de las frases, pero su lenguaje era cálido y sereno. Y además pagaba copas a quien quisiera escucharlo. Ese fue su momento de mayor prestigio. Y así empezó a circular, a darse a conocer, a frecuentar los ambientes más variados y hacerse amigo de los muchachos del pueblo fuera cual fuera su condición.

Estaba lleno de historias y de anécdotas sobre aquel raro mundo exterior que los de la zona sólo habían visto en el cine o en la tele. Venía de Nueva York, de una ciudad donde todas las ridículas jerarquías de un pueblo de la provincia de Buenos Aires no existían o no eran tan visibles. Parecía siempre contento y todos los que hablaban con él o se lo cruzaban por la calle se sentían importantes por el modo que tenía de escucharlos y de darles la razón. Así que a la semana de estar en el pueblo ya había establecido una corriente de calidez y simpatía y llegó a ser popular y conocido aun entre los hombres que nunca lo habían visto. (Piglia, 2010, p. 31)

Tony Durán tiene un rol enigmático en *Blanco nocturno* que se despliega de distintas formas. En primer lugar, es portador del dinero de la herencia familiar de Luca Belladonna y su asesinato develará una trama confusa de corrupción que quedará al descubierto a través de las investigaciones del comisario Benedetto Croce y del reportero Emilio Renzi. Asimismo, observamos el enigma que produce para los habitantes de Pila su forma de hablar. Se describe como un lenguaje arcaico que produce desconfianza en los habitantes del pueblo. Este lenguaje arcaico de Tony Durán es, en cierto modo, una marca lingüística presente en otros personajes inmigrantes en algunas piezas narrativas de Piglia y que produce un efecto similar en los habitantes autóctonos. En *La ciudad ausente*, a modo ilustrativo, nos presentan a Tanka Fuyita, un coreano que trabaja como cuidador y guardián del museo: “vino con la segunda generación de inmigrantes, contrabandistas de relojes arruinados por el mercado libre, (...) y hablaban [los inmigrantes coreanos] con su murmullo oriental (...)” (Piglia, 1994, p. 179). De forma evidente, se sospecha de sus negocios ilícitos, marginales, que involucraban criminalidad y comportamiento delictivo: “(...) el liberalismo, las tasas libres liquidaron el negocio, el fin del contrabando, decía Fuyita, es el fin de la historia argentina” (p. 179).

La idea de involucrar al extranjero con comportamientos delictivos queda

recurrentemente plasmada en las ficciones piglianas. Y es el lenguaje confuso y misterioso la principal señal del enigma que provoca sospechas en los residentes autóctonos. Sandor Pesic, personaje central del cuento “La música” incluido en *Los casos del comisario Croce* (2018), es un yugoslavo venido a menos a raíz de haber presenciado un asesinato cuando recién llegaba al puerto en Buenos Aires. Pesic, solo y algo bebido, sin saber hablar castellano fue testigo esa noche de una pelea de las alternadoras Nina Godoy y Rafaela Villavicencio con un cliente. La pelea se convirtió en un episodio de franca agresión así que Pesic quiso intervenir para calmarlos, pero recibió un golpe en la cabeza y quedó inconsciente. Cuando despertó, una de las mujeres, Nina, yacía muerta en el piso y la otra alternadora gritaba pidiendo ayuda. El cliente ya no estaba. Había huido de la escena. El destino de Pesic queda sellado por ser testigo de un crimen del que finalmente es acusado, fundamentalmente por no ser capaz de explicarse en castellano: “En el juicio lo declararon culpable del asesinato de Godoy y lo condenaron a veinte años. De las muchas personas que testimoniaron, Pesic era el único sin antecedentes penales” (Piglia, 2018, pp. 15-16). La ineficiencia del sistema de justicia queda denunciada en la ficción pigliana: “Rafaela, única testigo de lo que había pasado esa noche, declaró cinco veces y en todas contó una historia distinta” (p.16). Asimismo, queda implícita la poca credibilidad que tiene un extranjero que no puede expresarse en castellano. Las distintas versiones de la única testigo son tomadas por ciertas aun cuando no son consistentes. En el relato, el comisario Benedetto Croce decide dar un vistazo al caso a pedido del abogado de Pesic, ya que le parece una injusticia lo vivido por el extranjero. Cuando Croce interroga a Pesic para comprender lo ocurrido, Pesic aún **no** puede hablar de forma comprensible en castellano: “El yugoslavo habló un rato en croata y Croce lo escuchó con atención, como si lo comprendiera”. Y como la barrera lingüística era infranqueable, rápidamente el comisario

dedujo una estrategia: “(...) sacó papel y lápiz y con señas le pidió que dibujara la escena. Pesic hizo un cuadrado y luego otro al lado y otro cuadrado abajo y otro al costado, como quien hace una pajarera o cuatro mesas de billar vistas desde arriba” (p. 16). La historia de Pesic es trágica para Croce: “Pesic era el condenado esencial, metido en una historia siniestra, en un puerto miserable, en un país desconocido. “Debe pensar”, pensó Croce: “Soy el náufrago de todos los náufragos, voy a morir solo en esta celda inmunda”” (p. 18).

En *Blanco nocturno*, Yoshio Dazai, el japonés que trabaja como conserje en el hotel en que asesinan a Tony Durán, se convierte, como Sandor Pesic, en “el náufrago de todos los náufragos”, el culpable perfecto, ya que el fiscal corrupto Cueto busca condenarlo y tratar el caso como un homicidio de tipo pasional: “Para Cueto el criminal es Yoshio y el motivo son los celos. Un crimen privado, nadie está implicado. Caso resuelto” (p. 141).

Cueto como representante de la ley y de su sistema corrupto, trata de encontrar un culpable y cerrar el caso aun cuando sabe que Yoshio Dazai es inocente. Sin embargo, la justicia se centra en *encontrar un culpable* y no necesariamente en *hallar al verdadero culpable*. En su artículo “Gilles Deleuze y Félix Guattari: Políticas del rostro” (2010), María Alejandra Pagotto resume su planteamiento en torno al rostro del oprimido y, por tanto, el rostro de aquel individuo receptor de injusticias en un determinado marco cultural:

La (...) clásica reflexión foucaultiana sobre el umbral biopolítico refiere a las técnicas de sujeción y de normalización sobre el cuerpo (como instanciación del ser viviente del hombre), de las que surge el individuo y la población como objetos políticos modernos. Estos desarrollos permiten introducirnos en el problema de la cesura biopolítica que separa el campo de la vida humana de sus otros: lo animal, lo monstruoso, lo impersonal y lo asubjetivo.

El gobierno sobre la vida traza sobre el campo continuo de la población una

serie de cortes y umbrales en torno a los cuales se decide la humanidad o no-humanidad de individuos o grupos. La gestión de la población implica la producción de individuos socialmente legibles, la construcción de un orden normativo y de condiciones de vida para ese cuerpo social: pero produce también vidas residuales, cuerpos despojados de toda humanidad y resguardo jurídico y social. (Pagotto, 2010, pp. 6-7)

En el rostro se visualizan detalles muy personales e identitarios. Según David Le Breton (2010) en su libro *Rostros. Ensayos de antropología*, el rostro “traduce en forma viva y enigmática lo absoluto de una diferencia individual, aunque ínfima, (...) Es el lugar originario en donde la existencia del hombre adquiere sentido” (Le Breton, 2010, p. 16). El rostro del extranjero tiene rasgos distintivos que generalmente marcan su diferencia. Sin embargo, es el lenguaje lo que lo limita y lo precisa como un hablante “desposeído”. Croce describe al joven injustamente penado: “El yugoslavo [Pestic] era un chico rubio, de cara flaca y ojos celestes, tendría dieciocho años” (p.16). Y su incapacidad de comunicarse lo condena. En el caso particular de Witold Gombrowicz, es su “desposesión” lingüística y su porte de conde en estado de mendicidad lo más resaltante y lo que lo excluye de las altas esferas culturales de Buenos Aires a mediados del siglo XX. Alejandro Rússovich, en su artículo “Gombrowicz en el relato argentino” (2000), incluido en *Historia crítica de la literatura argentina: La narrativa gana la partida*, edición dirigida por Noé Jitrik, plantea la situación marginal en la capital rioplatense de este autor polaco a mediados del siglo pasado y que presenta su conflicto entre madurez e inmadurez, la “omnipotencia de la forma” y la “intersujektividad formante y deformante” que Gombrowicz distinguía como “la esfera del entre”. En palabras de German García, Gombrowicz reflexionaba sobre cuestiones permanentes de la joven cultura argentina: “Cada día que pasa Gombrowicz cree descubrir una nueva y secreta relación entre Polonia y Argentina” (García citado por Rússovich, 2000, p. 362). En este sentido,

Rússovich refiere sobre el autor polaco su situación de semiorfandad lingüística que lo obliga a traducir constantemente y Piglia sugiere que esta situación deviene un rasgo recurrente en la literatura argentina fundacional ya que:

[Este efecto de traducción] nace con los errores de traducción de Sarmiento en el célebre epígrafe del *Facundo*. Hay algo de revelador, en este sentido, en el singular episodio de la versión al castellano de *Ferdydurke* que se hizo en Buenos Aires en 1947: un grupo de jóvenes argentinos, presididos por el cubano Virgilio Piñera, emprenden ese trabajo, a partir de un texto redactado por el autor en un español imperfecto. El producto fue publicado por la editorial Argos gracias a la clara percepción de su valor literario por parte de José Luis Romero, Luis M. Baudizzzone y Jorge Romero Brest, directores de esa casa editorial, que decidieron que valía la pena correr el riesgo con ese desconocido polaco. A pesar de algunas reseñas periodísticas (...), la edición fue un fracaso comercial. Como lo recuerda Gombrowicz en su *Diario*, el inconveniente principal radicaba en el hecho de que “se trataba de un libro de un extranjero, por lo demás, no reconocido en París, sí, eso es, no reconocido en París (...)”, otro rasgo que denuncia nuestro complejo sudamericano de inmadurez frente a los europeos. (Rússovich, 2000, pp. 362-363)

Según Proust, “el escritor siempre habla en una lengua extranjera”, lo que sería el equivalente de lo que Piglia define como una “lengua exótica”. Piglia rememora esta frase de Proust en su *Antología personal*, y señala además: “(...) sobre esa frase, Deleuze ha construido su admirable teoría de la literatura menor referida al alemán de Kafka. Pero la posición de Gombrowicz me parece más tajante. Lo inferior y lo inmaduro se cristaliza en esa lengua que se ve obligado a hablar como un niño” (p. 86). La desposesión lingüística marca una poética: “Desde su primer libro, los cuentos que llamó *Memorias de la inmadurez*, Gombrowicz se colocó en esa posición. Y la inmadurez será el centro de

Ferdydurke: el adulto que a los treinta años debe volver a la escuela, infantilizado” (p. 86).

La oposición literaria de Gombrowicz y Borges es conocida desde el principio, como observamos en la cita referida que hace Piglia de Borges, pero también involucra aspectos de estructura más compleja que han sido aludidos por Piglia a partir de su estudio de la poética borgiana. Piglia, en sus clases sobre Borges transmitidas por Televisión Pública Nacional en 2013, refiere los cuentos de Borges que incluyen duelos y enfrentamientos entre hombres armados, generalmente con cuchillos. Estos relatos conforman lo que Borges denomina los cuentos de “cuchilleros” y son narraciones que, según señala Piglia, refieren épocas situadas con anterioridad al año 1900, lo que significa que son cuentos anteriores a la inmigración (TV Pública Argentina, 2013). Sin duda, Borges tendría problemas con los inmigrantes: “El problema de Borges es la inmigración, como para Lugones (...)”, nos dice Piglia en la segunda clase. Borges ve, según Piglia, “en los cuchilleros a los criollos”. La forma de describir a Gombrowicz como un conde farsante, vagabundo y desaseado tiene que ver con la percepción personal que tenía Borges de los inmigrantes europeos que llegaron a la Argentina a mediados del siglo XX y que no representaban lo criollo. En cierto modo, Piglia propone que lo caótico de la cultura europea de postguerra sugestionó a Borges en sus lecturas de James Joyce a quien percibe como un escritor que conserva una memoria cultural (caótica y colmada de desventuras).

3. El extranjero y el mal

Ciertamente, para Borges, la “ciudad criolla” es la ciudad de los cuchilleros y no “la ciudad paranoica llena de húngaros” (entre otros extranjeros) que funciona como legado de la llegada de inmigrantes en la época de las grandes guerras europeas y debido a las crisis económicas que afectaron ese continente durante la primera mitad del siglo XX. El extranjero, inmigrante europeo, despierta persistentemente suspicacias en Borges y estas

suspicias identifican y dan antesala² a los principios del mal que se origina en Europa. Saúl Sosnowski hace énfasis en su artículo “Contando nazis en Argentina” (1999) en la sugerencia de Borges sobre un posible triunfo del nazismo en “El jardín de los senderos que se bifurcan” y en “Deutsches Requiem” (1949), entre otros cuentos, lo que involucra la irrupción de este movimiento en Argentina. Esto quedaría representado por la dictadura de los generales Videla, Massera y otros militares y, evidentemente, este movimiento venía en progreso desde el fascismo de Juan Domingo Perón³.

En su artículo “Memorias de Borges (Artificios de la historia)” (2000), Saúl Sosnowski construye un análisis importante sobre el mal en las narraciones borgianas y propone, asimismo, a “El Zahir” (1949) como relato clave para comprender la posición de Borges sobre el mal del nazismo que comienza su irrupción en la Argentina:

2 En la cuarta clase sobre Borges en la Televisión Pública transmitida el 28 de septiembre de 2013, Piglia en un conversatorio-entrevista que sostiene con el director de la Biblioteca Nacional Horacio González y el historiador Javier Trimboli abordan el problema de la percepción del nazismo en Borges. González refiere el cuento “Deutsches Requiem” y destaca la figura del narrador en primera persona. En cierto modo, González intuye que este relato se escribe como una especie de explicación del nazismo a los nacionalistas que no han precisado sus alcances más allá de Alemania (TV Pública Argentina, 2013).

3 Ricardo Forster en su libro *Crítica y sospecha. Los claroscuros de la cultura moderna* (2001) explica su percepción sobre la influencia del fascismo en la Argentina peronista y post-peronista: “[...] Que la izquierda argentina haya cometido el mismo error que la europea, sobre todo la alemana, muestra hasta qué punto el legado ilustrado marcó a fuego su interpretación de la realidad y signó sus modos de actuar impidiéndole adaptarse a las nuevas circunstancias históricas (2001:94). En su libro, de forma más detallada, Forster explica cómo la sumisión de la izquierda argentina al fascismo europeo propicia los episodios trágicos que se viven en la Argentina sitiada por el horror de la dictadura. En este sentido, Forster en ningún caso exculpa ni al peronismo ni a la Junta Militar de su responsabilidad ante el devenir histórico conocido ya que lo considera un proceso histórico progresivo en el que ambos factores tuvieron protagonismo.

Dijo Tennyson que si pudiéramos comprender una sola flor sabríamos quienes somos y qué es el mundo. Tal vez quiso decir que no hay hecho, por humilde que sea, que no implique la historia universal y su infinita concatenación de efectos y causas. Tal vez quiso decir que el mundo visible se da entero en cada representación, de igual manera que la voluntad, según Schopenhauer, se da entera en cada sujeto: los cabalistas entendieron que el hombre es un microcosmo, un simbólico espejo del universo; todo, según Tennyson lo sería. Todo, hasta el intolerable Zahir. (Borges, 2006, pp. 413-414)

Para Sosnowski, este cuento de Borges merece una lectura y una interpretación más profunda: “El argumento de Borges implica que nada es gratuito, que todo (también la manifestación del mal y la barbarie) tiene sentido en la vasta economía del universo, pero que no a todo mortal le es otorgado el acceso secreto” (Sosnowski, 2000, 87). En cierto modo, para Piglia, la presencia del mal, refiere de forma recurrente, en la estética borgiana, al tema del traidor y del héroe. Así lo deja ver en su fragmento “El último cuento de Borges” incluido en *Formas breves*:

La figura vanidosa y vengativa de Scharlach el Dandy de “La muerte y la brújula” (que parece el espejo donde se irá a reflejar el joker de Jack Nicholson en el *Batman* de Tim Burton) es un modelo barroco de este nuevo tipo de conciencia. El héroe vive en la pura representación, sin nada personal, sin identidad. Héroe es el que se pliega al estereotipo, el que inventa una memoria artificial y una vida falsa. Esa disolución de la subjetividad es el tema de “Deutsches Requiem”, su extraordinario relato sobre el nazismo. La confesión del admirable (del aborrecible) Otto Dietrich zur Linde es en realidad una profecía, quiero decir una descripción anticipada del mundo en que vivimos. “Quienes sepan oírme, comprenderán la historia de Alemania y la futura historia del mundo. Yo sé que casos como el mío, excepcionales y asombrosos ahora, serán muy en breve triviales. Mañana moriré, pero soy un símbolo de las generaciones del porvenir”. (51-52)

La presencia del mal en Argentina⁴, formulada primero en ese presentimiento y más tarde convertida en certeza, de la incursión de los nazis en Argentina ha sido explorada por otros críticos literarios y tiene presencia directa en la narrativa pigliana. Juan Caballero en su artículo “Ricardo Piglia’s *Blanco nocturno* (2010): A paranoid history of liberalism” (2014) señala la presencia del terror, extrapolado desde el epígrafe citado por Piglia en *Respiración artificial*: “The epigraph of *Respiración artificial* (We had the experience but missed the meaning, / An approach to the meaning restores the experience” is taken from T. S. Elliot’s “The Dry Salvages”, a bleak poem addressing the epistemological fallout of catastrophic history written in London during the winter air-raids of 1941” (p. 121). El terror del nazismo se expresa en el uso como epígrafe de este poema (The Dry Salvages) escrito por T. S. Elliot en los momentos de mayor horror en Londres de principios de los años cuarenta del siglo pasado. Caballero es más explícito sobre las múltiples lecturas que se desprenden del epígrafe de *Respiración artificial* (1980) y lo citamos in extenso:

What few critics have remarked is that this epigraph is in a crucial sense doubly allusive, a kind of re-inscription. Not only does the epigraph to *Respiración artificial* appropriate Elliot’s post-WWII ars poetica to politicize its intelectual

4 Ricardo Forster nos explica la difícil situación durante la dictadura militar en Argentina: “El caso argentino de la dictadura militar del general Videla es paradigmático del funcionamiento sin contradicción del orden jurídico y de una red clandestina de campos de concentración que, desde la oscuridad y el secreto, determinaban el verdadero funcionamiento del Estado represor” (p. 256). Los campos de concentración aparecen “no sólo en la Alemania hitleriana, sino también en los campos de internamiento de poblaciones sospechosas, como los japoneses en los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial o los que implementaron los ingleses en Sudáfrica durante la guerra de los bóers. Con estos ejemplos quiero destacar que el campo de concentración no es reducible sólo a la experiencia totalitaria nazi o estalinista, como lo sostiene principalmente H. Arendt en *Los orígenes del totalitarismo*, aunque en esas terribles experiencias alcanzó su máxima dimensión criminal y siempre es oportuno destacar las diferencias para no caer en peligrosas simplificaciones” (p. 256).

inquiry as a historiographical one, but in doing so it repeats a nearly identical gesture made earlier by Piglia's hero and mentor Rodolfo Walsh, the first edition of whose *Operación masacre* (1957) used an analogous Elliot's epigraph to gesture towards its own historical aporia. Elliot's "Dry Salvages" in general, but particularly the stanza from which the two lines are taken, spells out directly how the intended reader will experience the novel: as a contemplation of the "agony of others, nearly experience" and the "primitive terror" of human history, in which possible restitution of meaning might be glimpsed. With or without this extratextual context, it is clear to the reader by novel's end that Piglia has ventriloquized Elliot's epigraph to speak to the contemporary catastrophe of Argentina's openly repressive military Junta. While many contemporary authors allegorized or dramatized the effect of menace pervading life under Junta, Piglia's airless novel assumes that affect of menace to be fundamentally unrepresentable, an irreversible process which severs meaning from experience and leaves eerily literature mute.⁵ (121)

5 "Lo que pocos críticos han señalado es que este epígrafe es, en un sentido crucial, doblemente alusivo, una especie de reinscripción. El epígrafe de *Respiración artificial* no es apropiado para la poesía de Elliot posterior a la Segunda Guerra Mundial para politizar su inquietud intelectual como historiográfica, sino que al hacerlo repite un gesto casi idéntico hecho anteriormente por el héroe y mentor de Piglia, Rodolfo Walsh, la primera edición de cuya *Operación masacre* (1957) utiliza un epígrafe de Elliot análogo para hacer un gesto hacia su propia aporía histórica. El (poema) "Dry Salvages" de Elliot en general, pero particularmente la estrofa de la que se toman las dos líneas, explica directamente cómo el lector previsto experimentará la novela: como una compilación de la "agonía de los demás, casi la experiencia" y el "terror primitivo" de la historia humana, en la que se vislumbra una posible restitución de significado. Con o sin este contexto extratextual, al final de la novela es claro para el lector que Piglia ha ventriloquizado el epígrafe de Elliot para hablar sobre la catástrofe contemporánea de la Junta militar abiertamente represiva de Argentina. Mientras que muchos autores contemporáneos alegorizaron o dramatizaron el efecto de la amenaza que impregna la vida bajo la Junta, la intensa novela de Piglia asume que el efecto de la amenaza es fundamentalmente irrepresentable, un proceso irreversible que corta el significado de la experiencia y deja la literatura misteriosamente muda" (p. 121) (traducción nuestra).

Esta contemplación de la "agonía" humana desde un "terror primitivo", un terror representado también por Rodolfo Walsh en *Operación masacre*, establece una clara simbología del terror instaurado por el fascismo en Argentina y practicado por las dictaduras instituidas en los años setenta y ochenta. Difícilmente, se puede ignorar el estrecho lazo que tuvo, asimismo, Juan Domingo Perón con buena parte del fascismo europeo tal y como aparece reseñado en su historia personal y en el desarrollo de su identidad política y eso se puede comprobar leyendo cualquier libro sobre esta figura política que haya sido escrito por un investigador documentado⁶. Para Piglia, la irrupción del fascismo se produce de una forma más secreta, prácticamente clandestina en *Respiración artificial* en el cruce entre Hitler y Kafka en la Praga de principios del siglo XX. En *Los diarios de Emilio Renzi. Un día en la vida* (2017), Piglia nos ofrece mayores detalles sobre su interés por el tema de los nazis y su incursión de terror en el mundo:

Otra vez en esta casa en el sur. Leo un libro sobre el nazismo (Karl D. Bracher, *La dictadura alemana*). El trayecto de Hitler que se llama a sí mismo artista ("su trabajo consistía en la copia o ilustración de tarjetas postales"), fracasos diversos hasta que 'llegó a la conclusión de que el hombre creador -es decir, él mismo como pintor- es engañado siempre en su trabajo por el judío mercader, hombre rebuscado y de mucho mundo, erigido además en comprador imprescindible'. Extraña raíz antisocial del 'artista' enfrentado a la sociedad, matriz fascista nada ajena a otros 'creadores': aquí se encarna en el judío lo que Flaubert decía del burgués (pero este pequeñoburgués no era un rentista).

A la vez, desviación de esta lectura: 'Vagabundeo misterioso de Hitler, prolongado durante más de cinco años. Abrupta y encubierta desaparición.' En esos años (reaparece en Múnich),

6 Sobre este tema, podemos sugerir la lectura de Perón. *Una biografía* (2014) de Joseph A. Page y Yo, *Juan Domingo Perón. Relato autobiográfico* (1976) de Torcuato Luca de Tena.

digamos que Hitler se encuentra con Kafka. Caminan juntos por las calles de Praga. ‘El antisemitismo como ciencia oculta’ (según Hitler). Los dos, por otra parte son ‘artistas’ excluidos que sueñan grandes construcciones. Construir, entonces un relato, que ayudaría a explicar cómo y por qué Kafka se anticipó de modo tan providencial a las realidades del nazismo. Hitler le contaba sus planes, etc. Kafka, por supuesto, fue (era) el único en no tomarlo por loco. Nueva explicación, además, de la decisión de hacer quemar sus escritos. Existe un retrato de Kafka pintado por Hitler: una tarjeta postal y, en un rincón, la figura dulce de K. por lo demás, Hitler, digamos, estaba en Praga porque había eludido ‘el deber de revista y alistamiento militares que se cumplía entre 1909 y 1910’. Un desertor, atado además a su ‘nostalgia de Múnich, ciudad de las artes’. (Piglia, 2017, pp. 83-84)

Piglia nos confiesa, sin proponérselo, de dónde vino su idea de la representación del cruce entre Hitler y Kafka en *Respiración artificial*. Y así claramente hemos percibido su representación del “artista fracasado” que presencia y augura la llegada del mal superior⁷. La nostalgia de Múnich, “ciudad de las artes”, que experimenta Hitler, contrasta con la opresión para expresarse sentida por Kafka en Praga debido al hecho de ser judío, hablante de *yiddish*. Kafka es un equilibrista que camina en la cuerda floja como ha escrito Piglia en *Respiración artificial*. La situación de extrañeza experimentada por el extranjero hace que su posición periférica lo convierta en “el naufrago de todos los naufragos” (Piglia, 2018, p. 10) o en el equilibrista suicida que atraviesa una cuerda que no lo puede sostener.

4. Cartografías de la paranoia en la narrativa pigliana

Duermo demasiado, como si en estos tiempos de conflicto sólo pudiera aspirar al silencio y a la oscuridad. Dormir es una fuga para el que está preso (...)

Emilio Renzi en *Los diarios de Emilio Renzi. Años de formación*

⁷ Quizás Borges ocupe ese lugar premonitorio en el contexto argentino.

Como hemos referido, Piglia, en sus clases sobre Borges, resalta la conciencia paranoica de la ciudad moderna y esto, en cierto modo, viene de la comprensión de la poética borgiana derivada fundamentalmente de la condición de Buenos Aires como metrópolis receptora de inmigrantes. Desde su narrativa, Piglia traspasa la idea borgiana del inmigrante farsante y traslada esta noción poética de lo paranoico de la ciudad heteróclita para elaborar ejemplos creativos sobre esta noción paranoide en algunas de sus novelas. En *La ciudad ausente*, reconocido como hipertexto del *Museo de la novela de la Eterna* de Macedonio Fernández por Piglia en *Formas breves*, la irrupción del científico loco contrasta con lo misterioso de los orígenes de éste: “Nadie le dijo que Russo no era ruso sino húngaro, que era ingeniero y que había estudiado con Moholy-Nagy, que se vino escapando de los nazis, que había matado un hombre, que la carta y el carro se los había robado a un muerto” (p. 116). Los científicos venidos de Europa, de orígenes misteriosos la mayoría como en las ficciones de Borges, traían conocimientos valiosos, pero algunos eran portadores del mal y estaban formados llanamente en el fascismo europeo:

Junior pensó en su padre, otro inglés perdido en la pampa que coleccionaba aparatos de radio y construía receptores de alta potencia para seguir las emisiones de la BBC. Inventores ingleses, ingenieros de trenes, científicos europeos exiliados después de la guerra. Junior volvió a la historia de Ritchen, el físico alemán que había llegado invitado por Perón. No era el único al que podía estar referido el relato. Muchos científicos habían trabajado en la Argentina desde comienzos de siglo. En el tercer tomo de *Dictionary of Scientific Biography* encontró la pista alemana que estaba buscando. ‘La Universidad Nacional de La Plata, a sesenta kilómetros del sur de Buenos Aires, recibió desde las primeras décadas del siglo un gran número de investigadores europeos de altísimo nivel. Entre ellos Emil Bosse, el antiguo redactor de la revista *Physikalische Zeitschrift*; la mujer de Bosse, Margrete Heiberg, que había

seguido estudios posdoctorales en Gotinga; Konrad Simons, un físico que había trabajado con Plank y Richard Gans, por entonces una autoridad en el campo del magnetismo terrestre'. Estaba seguro de que uno de ellos había sido Stevensen, estaba seguro de que ése era el nombre secreto del Ingeniero que había trabajado con Macedonio en la programación de la máquina. Junior se acercó a la ventana y abrió la cortina. Afuera estaba la ciudad. La calle vacía, las luces prendidas, la boca del subte en la vereda de enfrente. Podía hablar con Ana. Ella lo iba a ayudar. Cuando murió su padre se despidió del mundo académico, donde enseñaba filosofía, y transformó la librería que su abuelo había fundado en 1940 en el mayor centro de documentación y de reproducciones del museo de la novela que había en Buenos Aires. Tenía todas las series y todas las variantes y las distintas ediciones y vendía las cintas y los relatos originales. (pp. 107-108)

La referencia a recursos bibliográficos que sustenten los descubrimientos de Junior, el periodista de *La ciudad ausente*, parecen un franco homenaje a las ficciones borgianas ya que es una técnica muy recurrente en ellas. Del mismo modo, la referencia a la biblioteca (en este caso a través de una librería fundada en 1940) remite a las memorias borgianas sobre la biblioteca de su padre como un sitio para ser feliz y, sin proponérselo quizás, evocan la biblioteca del abuelo de Renzi, Emilio, que tiene tantas menciones oportunas en *Los diarios de Emilio Renzi*. Asimismo, las referencias a tantos investigadores de alto nivel, todos venidos desde Europa, algunos de los cuales han huido de los nazis y de otros europeos, como el caso del científico alemán Ronald Ritcher (1909-1991), de quien sospechamos, según las pistas ofrecidas en la novela, que se trata de un nazi invitado por Perón. La paranoia se expresa en la visión de una ciudad “vacía”, sin gente, como si sucediera algo que ha ahuyentado a las personas. El miedo parece estar presente en esa soledad antinatural de calles tan “iluminadas”. Hay algo que ocurre y que el lector debe tratar como un enigma que debe

ser descubierto, y todo parece estar envuelto en una suerte de “mundo psicótico”:

Ella salió a abrirle con su acostumbrado estado de relajado fatalismo. Usaba pantalones de terciopelo, chaleco de varón, pulseras contra el cáncer, ahora estaba peinada como el príncipe valiente, todo muy *new age*, pura máscara snob. Cultivaba un aire levemente psicótico y jamás se sorprendía al verlo, aunque hiciera meses que él no aparecía. (...) La TV sobre la mesa de noche, muchos platos de comida sucios haciendo un círculo cerca de la cama. Dos botellas de Black and White en una banqueta. Ella se sentó en el suelo y siguió mirando la TV. No envejecía nunca. Usaba lentes azules de contacto y en el brazo se le veía el tatuaje del Museo. Junior se alegró al ver que seguía viviendo su vida sin fingir interesarse por él. Que no le preguntara qué había estado haciendo, ni cómo le había ido, ni dónde se había metido. La última vez se habían besado contra la escalera y de golpe Ana le dijo que soltara. Te estás hundiendo, Junior, le había dicho. Trabajaba en el diario, escribía basura, se volvía cínico. No quería verlo más. El se había reído. ¿Quién te creés que soy? ¿El Titanic? Todos nos estamos hundiendo, nena. Se acordó de la mujer en el Majestic. Era lo mismo. Ana tampoco salía nunca de su guarida. Siguió comiendo de su plato de ravioles y mirando el canal mexicano de la TV. (pp. 110-111)

En la ciudad paranoica de Piglia convergen experiencias individuales comunes y corrientes pero, lo más importante, son las experiencias colectivas de abyección y negación del terror (impuesto por la dictadura de la Junta) lo que marca el comportamiento paranoico en algunos personajes piglianos. La evasión de Ana, actitud característica del personaje, quien mira en la TV un canal mexicano, refleja la realidad paralela creada por los *mass media*. Se trata de mirar un canal extranjero de entretenimiento que aparte la mirada de la realidad y sirva para crear un mundo paralelo distinto del terror percibido en ese momento en Buenos Aires y que solo es posible desde lo presentado por los medios de comunicación. Es interesante

la referencia a la televisión por cable. Todo parece indicar que esta escena ocurre después de 1983. Esto desajusta la asociación con la experiencia inmediata de la dictadura pero nos remite necesariamente a la ciudad en la época de post-dictadura. De cualquier manera, Piglia suele incluir, con moderada frecuencia, este tipo de detalles anacrónicos en sus relatos. En todo caso, creemos que la crítica está dada al efecto neutralizador de los *mass media* en general y esto ha sido referido por Renzi en sus diarios en plena época de la Junta. La referencia en *Los diarios de Emilio Renzi. Un día en la vida* (2017) al mundial de fútbol de 1978 celebrado en Argentina bajo el mando de Jorge Videla es un ejemplo del efecto distractor de los *mass media* y su capacidad de difundir subliminalmente los discursos estatales. Laura Conejo, en su artículo “Ciudad, memoria y ficción: Ricardo Piglia y el caso argentino” (2012), plantea que la ficción representada en *La ciudad ausente* y, en especial, “la ficción paranoica que se teje dentro [‘de esta novela], funciona para comprender que al ser trastocadas las formas de control social utilizadas por el Estado, mediante la narración, se adquiere conciencia de que lo fragmentado en las calles y edificios corresponde directamente a la memoria” (Conejo, 2012, p. 43) y, de esta manera, esta verdad sería interpretada como una verdad en peligro que presenta a la “ciudad como depósito cultural de esa memoria que debe ser rescatada para las generaciones futuras y proyectarse como una reafirmación de la pugna “Nunca más”” (p. 43). Según Conejo, la última dictadura militar argentina “desplegó una ola de miedos en torno a lo enunciado: la palabra y la no palabra” (p. 43). Así se refiere de forma evidente al conflicto de cada escritor de la época, y en particular de Piglia de intentar “narrar lo inenarrable” (p. 43). En este sentido, siguiendo de cerca el análisis de Conejo, citamos in extenso:

Si las ficciones creadas a partir del poder del Estado se dedicaron a borrar las huellas de la opresión mediante un discurso que hicieron adoptar como oficial, en donde se deslegitimizaba

cualquier otra versión de los hechos, las palabras dentro de las narraciones de ficción se convierten en punto clave ya que cambian el sentido de ese discurso oficial desplazando las reflexiones verbales y transformándolas en imágenes que hacen reflexionar al receptor para reconstruir un sentido, pues ‘el discurso que distorsiona la significación de la lengua común, abre nuevos espacios de significación, frente y en contra, del uso cotidiano, es fundamentalmente polisémico’.

La ciudad ausente figura dentro de esta polisemia al entablar un diálogo, a través de la ficción, con versiones simultáneas y contrarias de la tradición cultural, social y literaria argentina en relación con sus personajes; discurso alterno donde se dice sin decir gracias a los recursos como metáforas, formas indirectas y alegorías que se insertan en un eje narrativo que responde directamente al género policial, que funciona como género característico de la producción literaria bajo condiciones de miedo y censura debido a que es “el género ideal para hablar de crimen y violencia” mediante el cual Piglia, a su modo, abre esa posibilidad de análisis respecto a la re-configuración de la identidad social posdictatorial a partir de la ciudad fictiva de su novela. (2012, pp. 43-44)

Lo que Conejo define como “una reafirmación de la pugna ‘Nunca más’” y que necesariamente refiere a la realidad política argentina de, al menos, los últimos cuarenta años se plantea a partir de la recuperación de una historia (oscura) que se quiere evadir. En este sentido, se entiende la idea de que la generación de posdictadura en la Argentina ha empleado “distintas estrategias narrativas para escribir desde los márgenes, uniendo la ficción a la creación de un vasto mundo intelectual” (p. 45). Y esto a su vez permite postular desde la literatura un contexto político problemático. Dentro de esta generación posdictadura, hay escritores de una generación más reciente que se plantean el rescate de la memoria en una Buenos Aires sitiada por el terror y, en particular, refieren la paranoia como un tejido que construye los acontecimientos de vida. Leopoldo Brizuela

(1963-2019), autor argentino fallecido en mayo de 2019, en su novela *Una misma noche* (2012), relata otra capa aún más profunda que recubre el pensamiento paranoico, ya que la recuperación de la memoria propuesta en esta novela implica asimismo la rememoración de un trauma profundo, producto del terror ininterrumpido vivido por los habitantes de Buenos Aires durante la época de la Junta:

Al pasar frente al número 5 encuentro a Diego, mi vecino. Cumpló en comentarle que su presagio se ha cumplido: que anoche “entraron” en la casa 29. Que esperaron a Ivancito, que venía de bailar, y se metieron con él, y que yo mismo vi un tipo sospechoso, de arito y gorra de visera, a metros de donde estamos.

-¿Y no llamaste al 911?- Me dice Diego, como desconfiado de mí.

-No- contesto, un poco perplejo-, ni se me ocurrió. No le explico que apenas sé qué es el 911 y que, en todo caso, no habría llamado.

-Mi mujer, que es psicóloga- me amonesta-, trabaja ahí, y atiende a la gente que se siente amenazada.

Nadie podría decir que Diego y su mujer son policías, pero siento de pronto la misma desconfianza, (Brizuela, 2012, p. 21)

En este fragmento, vemos cómo incluso en una generación posterior a la de Piglia, tampoco se puede enunciar claramente de dónde proviene el terror y qué lo causa. Aunque este episodio relatado acontece después de la dictadura (el robo denunciado en el fragmento ocurre en 2010) existe una imposibilidad por parte del protagonista de separar las situaciones y, sin proponérselo rememora continuamente el terror de la época dictatorial, periodo en el que transcurría su infancia: “su esforzada despreocupación, su casi alegría, me hacen confiarle entonces la obsesión que ya me ha atrapado desde el fondo de la mente: la similitud entre esto que ha ocurrido y otro episodio de 1976” (Brizuela: 2012, p. 23). Nos parece pertinente esta referencia a la obra de Brizuela ya que, aunque tiene motivos narrativos distintos de los de

Piglia, su interés en reconstruir la memoria de la época dictatorial y posdictatorial, una memoria traumática por demás, coincide en cierta medida con la reconstrucción psicótica que ofrecen algunos personajes piglianos y que Brizuela propone particularmente desde el trauma y del devenir psicológico que sus personajes atraviesan.

Esta necesidad de construir una memoria (diversa si se comparan los ejemplos de la narrativa de Piglia y de *Una misma noche* de Brizuela) desde los lugares comunes de una metrópoli como Buenos Aires tendría que ver con ese sentido polisémico de los discursos emanados del lenguaje y de los lugares físicos o psicológicamente relevantes que se rememoran a través de él. Josefina Ludmer en *Aquí América Latina. Una especulación* (2011) nos revela: “Las ciudades latinoamericanas son territorios de extrañeza y vértigo con cartografías y trayectos que marcan zonas, líneas y límites entre fragmentos y ruinas” (Ludmer, 2011, p. 130). De esta manera Ludmer nos muestra que “El nombre de la ciudad puede llegar a vaciarse (como pueden vaciarse las narraciones o los sujetos de las ficciones) y desaparecer, y entonces el trayecto, el cruce de las fronteras y el vértigo son las de cualquier ciudad o los de una ciudad” (p. 130). En este sentido, Ludmer nos explica con detenimiento esta nueva concepción de ciudad que escapa y evade frontalmente cualquier categorización nacionalista:

[...] el régimen territorial urbano latinoamericano (que es lo social y la encarnación nacional de lo global) contiene en su interior otros tipos de formas. Las ciudades brutalmente divididas del presente tienen en su interior áreas, edificios, habitaciones y otros espacios que funcionan como islas, con límites precisos. En el Santiago de Pedro Lemebel o Diamela Eltit, en la Habana de Pedro Juan Gutiérrez, (pero también en la de Antonio José Ponte, en la de Matilde Sánchez, o en ‘la ciudad’ sin nombre de Mario Bellatin), en el Medellín de Héctor Abad Faciolince (de Jorge Franco Ramos, de Fernando

Vallejo), en el Montevideo de Daniel Mella (de Carlos Liscano, de Fernanda Trías, de Hugo Fontana), en la Lima de Oscar Malca, en el Buenos Aires de César Aira o de Washington Cucutto, en el Río de Janeiro de Paulo Lins y en el San Pablo de Sérgio Sant'Anna, hay una zona que puede dar título a las ficciones: *La villa* (2001, César Aira), *La azotea* (2001, Fernanda Trías), *el Salón de belleza* (1994, Mario Bellatin, Perú-México), *la Cidade de Deus* (1997, Paulo Lins). Se puede entrar: tiene límites pero está abierta, como si fuera pública. La Ciudad de Dios de Lins, El cementerio de Ponte, el salón de belleza de Bellatin, la villa miseria de Aira, la casa de trabajadores de supermercado de Eltit, el yotibenco de Cucutto, el bar de *El asco*, el hotel de *Angosta*, la casa vieja de *Okupas*. Un territorio físico pero también un yo (como en *Derretimiento*) o una institución: la isla es un mundo de reglas, leyes y sujetos específicos. En ese territorio las nociones topográficas se complican en relaciones topológicas, y los límites o cesuras identifican a la isla como zona exterior/ interior: como territorio adentro de la ciudad (y por ende de la sociedad) y a la vez afuera, en la división misma. (p. 131)

Para Ludmer, la construcción de una memoria implicaría comprender nuevos contextos de vida representados por las ficciones latinoamericanas más recientes: "(...) (los personajes que la narración puede multiplicar, fracturar y vaciar) parecen haber perdido la sociedad o algo que la representa en la forma de familia, clase, trabajo, razón y ley, y a veces de nación" (p. 131). Se trata de personajes paranoicos, extranjeros de orígenes misteriosos que causan sospechas y de quienes se espera que cometan crímenes monstruosos. En este sentido, la cartografía de la paranoia invade el espacio urbano pigliano tal como ocurre con la violencia. Como señala Ludmer, nuestros espacios comunes urbanos se encuentran repletos de estas nuevas individualidades:

La isla urbana constituye una comunidad que reúne a todas las demás; un grupo genérico de enfermos, locos, prostitutas, okupas, villeros, inmigrantes, rubios,

manos de obra, monstruos, *freaks*. Están afuera y adentro al mismo tiempo: afuera de la sociedad, en la isla, y a la vez adentro de la ciudad, que es lo social, donde se demarcan nítidamente los niveles y ocurre la historia y también "la subversión" (como en *Los soñadores* de Bertolucci; este "procedimiento de la isla" es una de las marcas de la representación territorial del presente de los años 2000). Esa es su posición interior-exterior de la ciudad (la sociedad, la nación, el trabajo, la ley, la historia o la razón). (p. 131)

Todas estas alteridades periféricas sufrirán y provocarán la violencia urbana y, a la vez, se convertirán en actantes de círculos viciosos que los transformarán en víctimas de la paranoia colectiva a lo extraño. En *La azotea* (2001) de Fernanda Trías se refleja el profundo miedo de la protagonista al mundo exterior, al que no quiere salir ni dejar salir a ningún familiar. Los recuerdos traumáticos del protagonista de *Una misma noche* de Leopoldo Brizuela le impiden construir una memoria que no sea dolorosa. Y están los personajes misantrópicos de Fernando Vallejo en *Memorias de un hijueputa* (2019). En una entrevista concedida a Antonio Lucas el 29 de septiembre de 2019 para el diario español *El Mundo*, Vallejo imagina lo que haría si fuese alguno de sus personajes, a propósito de su regreso a Colombia después de años residiendo en México:

Si yo ocupara el puesto del que dice 'yo' en mi libro, mataría en un fusiladero a decenas de miles de colombianos. O a cientos de miles. Incluso a dos o tres millones. Más no porque entonces el país estaría irremediadamente perdido y yo perdiendo mi tiempo. ¡Pero para que hablo de Colombia si la humanidad no tiene salvación! (Lucas, 2019)

En este sentido, a partir de esta visión misantrópica, Vallejo representaría el caso de la ficción que enuncia una memoria (colectiva) que no se quiere preservar, una memoria que debe ser aniquilada, al menos desde el punto de vista parcial como él mismo propone a partir del fusilamiento de dos o tres millones de personas que comparten su gentilicio. Esto

constituye, en mayor o menor grado, una antítesis poética de muchos de los autores acá mencionados, ya que en estos casos, desde lo traumático hasta lo paranoico en las nuevas cartografías urbanas, la preservación de lo vivido es más bien la posición característica de generaciones relativamente contemporáneas de escritores entre los que figura, por supuesto, Piglia y su narrativa de una Buenos Aires como representación de la ciudad paranoica y devastada por el terror dictatorial.

En este estudio, hemos ensayado una revisión de posiciones equidistantes entre las poéticas pigliana y borgiana sobre la lengua y el extranjero como creador artístico y, al mismo tiempo, sujeto merecedor de suspicacias o de admiración ya que (un extranjero) podría crear nuevas formas de comprender a la Argentina (como los lazos que, sorpresivamente, Gombrowicz descubría entre Polonia y Argentina) hasta ser vectores del mal fascista que asediaba a Europa y que Kafka genialmente prefiguró desde las sombras de la cultura burocrática y segregacionista. Aún no hemos agotado este tema y, de hecho, sabemos que se presentarán análisis válidos en un futuro próximo desde distintas perspectivas ya que, es nuestra percepción de que, a partir del temor al extraño; al extranjero, se fundamenta la paranoia colectiva desde la óptica borgiana y esto queda asimismo plasmado en la poética pigliana.

Referencias bibliográficas

- Borges, J. L. (2006). “El tema del traidor y del héroe”. En: *Ficciones- El Aleph- El informe de Brodie*. Caracas-Venezuela, Biblioteca Ayacucho, pp. 183-186.
- Borges, J. L. (2006). “El Zahir”. En: *Ficciones- El Aleph- El informe de Brodie*. Caracas-Venezuela: Biblioteca Ayacucho, pp. 407-414.
- Borges, J. L. (2006). “Deutsches requiem”. En: *Ficciones- El Aleph- El informe de Brodie*. Caracas-Venezuela, Biblioteca Ayacucho, pp. 375-380.
- Brizuela, L. (2012). *Una misma noche*. México D.F.-México, Alfaguara.
- Caballero, J. (2013). “Ricardo Piglia’s *Blanco nocturno* (2010): A paranoid history of neoliberalism”. En: *Polifonía*. Vol. 3, pp. 120-131.
- Conejo, Y. (2012). “Ciudad, memoria y ficción: Ricardo Piglia y el caso argentino”. En: *Contextos*. N° 28, pp. 41-55.
- Forster, R. (2001). *Crítica y sospecha. Los claroscuros de la cultura moderna*. Buenos Aires-Argentina, Paidós.
- Joyce, J. (2005). *Ulises*. Barcelona-España, DeBolsillo.
- Joyce, J. (1968). *Finnegans wake*. Londres-Reino Unido, Faber and Faber.
- Le Breton, D. (2010). *Rostros. Ensayos de antropología*. Buenos Aires-Argentina, Letra Viva – Instituto de la Máscara.
- Luca de Tena, T. (1976). *Yo, Juan Domingo Perón. Relato autobiográfico*. Madrid-España, GeoPlaneta, Editorial, S.A.
- Lucas, A. (2019). “Fernando Vallejo: La humanidad no tiene salvación”. *Diario El Mundo.es* [en línea]. Disponible en: <https://www.elmundo.es/cultura/laesferadepapel/2019/09/29/5d890253fc6c832b038b4587.html> [Consultado 01/11/2019].
- Ludmer, J. (2011). *Aquí América Latina. Una especulación*. Buenos Aires-Argentina, Eterna Cadencia Editora.
- Page, J. A. (2014). *Perón. Una biografía*. Buenos Aires-Argentina, Penguin Random House.
- Pagotto, M. A. (2010). “Gilles Deleuze y Félix Guattari: Políticas del rostro”. *Memorias Académicas.VI Jornadas de Sociología de la UNLP* [en línea]. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5665/ev.5665.pdf [consultado 20/10/2019].
- Piglia, R. (2018). “La música”. En: *Los casos del comisario Croce*. Barcelona-España, Anagrama, pp. 11-19.

- Piglia, R. (2017). *Los diarios de Emilio Renzi. Un día en la vida*. Barcelona-España, Anagrama.
- Piglia, R. (2016). *Los diarios de Emilio Renzi. Los Años felices*. Barcelona-España, Anagrama.
- Piglia, R. (2015). *Los diarios de Emilio Renzi. Años de formación*. Barcelona-España, Anagrama.
- Piglia, R. (2014). “El escritor como lector”. En: *Antología personal*. México D.F.-México, Fondo de Cultura Económica, pp 83-98.
- Piglia, R. (2010). *Blanco nocturno*. Barcelona-España, Anagrama.
- Piglia, R. (2001). *Respiración artificial*. Barcelona-España, Anagrama. (1ra ed. 1980).
- Piglia, R. (1999). *Formas breves*. Barcelona-España, Anagrama.
- Piglia, R. (1997). *Plata quemada*. Barcelona-España, Anagrama.
- Piglia, R. (1994). *La ciudad ausente*. Buenos Aires-Argentina, Seix Barral.
- Rússovich, A. (2000). “Gombrowicz en el relato argentino” En: *Historia crítica de la literatura argentina: La narrativa gana la partida*. Buenos Aires-Argentina, Emecé Editores, pp. 361-377.
- Sosnowski, S. (1999). “Contando nazis en Argentina”. *La Jornada semanal* sup. Cult. de *La Jornada*. N° 227, 11 de julio, pp. 4-5.
- Sosnowski, S. (2000). “Memorias de Borges (Artificios de la historia)” En: *Variaciones Borges*. N° 10, pp. 79-95.

Materiales audiovisuales. Videos online

- TV Pública Argentina (2013). *Borges, por Piglia - Clase 2 - 14-09-13 (2 de 4)*. [Video online]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OSv8XimyIQw> [Consultado 16/10/2019].

- TV Pública Argentina (2013). *Borges, por Piglia - Clase 4 - 28-09 -13 (3 de 4)*. [Video online]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=O0CsvnDaK_o [Consultado 26/01/2020].



SEMIÓTICAS DEL CUERPO: CRIMINALIZACIÓN Y MARTIRIO EN LA NOVELA *ELOY* DE CARLOS DROGUETT, 1960

SEMIOTICS OF THE BODY: CRIMINALIZATION AND MARTYRDOM IN THE NOVEL *ELOY* BY CARLOS DROGUETT, 1960

Favi Cortés, Gloria*
Universidad de Santiago
Chile

Resumen

En esta reflexión nos centraremos sobre los actuales estudios sobre la Semiótica del Cuerpo, teorías que valorizan la presencia de la corporalidad como huella material observable- tanto virtual como real- en toda acción enunciativa, especialmente, cuando en un discurso o práctica discursiva se difunden afectos, acciones o pasiones y estas acciones se convierten en la condición radical de su propia significación, de esta forma, nos ocuparemos de la corporalidad significativa, tanto ficcional como antropológica, del bandido *Eloy*, nominado, en la institucionalidad histórica del siglo XX, como Eleodoro Hernández Astudillo.

En consecuencia, este cuerpo representado o creado a través de la ficción, no se concibe, en nuestra lectura, como un “contenedor” o “embalaje” vacío sino como una materialización de todas aquellas pasiones y gestualidades lingüísticas que señalan sus huellas y trazos corporales observables tanto en su ambular por el mundo histórico como por el mundo ficcional

Palabras clave: Delincuencia, martirio, cuerpo, ruralidad, resistencia

Abstract

In this reflection we will focus on current studies on the Semiotics of the Body, theories that value the presence of corporality as an observable material trace - both virtual and real - in all enunciative action, especially when they are disseminated in a discourse or discursive practice affections, actions or passions and these actions become the radical condition of the meaning itself, in this way, we will deal with the significant corporality, both fictional and anthropological, of the nominated bandit *Eloy*, in the historical institutionality of the 20th century, as Eleodoro Hernández Astudillo. Consequently, this body represented or created through fiction, is not conceived as an empty “container” or “packaging” but as a materialization of all those linguistic passions and gestures that indicate their traces and body traces observable in their ambulation by the historical world.

Key words: Crime, martyrdom, body, rurality, resistance

*Magister y Doctora en Literatura Hispanoamericana.(Universidad de Chile).Académica en la Facultad de Economía de la Universidad de Santiago. Chile. E-mail: gloria.favi@usach.cl

Finalizado: Chile, Enero-2020 / **Revisado:** Abril-2020 / **Aceptado:** Junio-2020

Introducción

Sabemos que los actuales estudios sobre la Semiótica del Cuerpo han dado valor a la premisa que considera la corporalidad como la condición radical de toda significación; esto significa que el cuerpo representado o creado a través de la ficción no se concibe como un “contenedor” o “embalaje vacío” sino como una materialización de todo aquello que permite y define radicalmente el modo como habitamos el mundo y generamos sentido¹. A partir de los estudios de Jacques Fontanille (2008) nos hemos preguntado ¿cómo enfrentamos significativamente las relaciones que se establecen entre el mundo y el hombre? ¿cómo, desde el discurso literario, logramos dar carne y cuerpo a un fantasmal sujeto viviente que pertenece al reflejo de un determinado entramado social?

Entre el cuerpo como “resorte” y “sustrato” de las operaciones semióticas profundas, por un lado, y las figuras discursivas del cuerpo, por otro, se abre el campo para un recorrido generativo de la significación, recorrido que no es ya formal y lógico sino fenoménico y “encarnado”. (Fontanille, 2008, p. 27)

Y en esta intersomaticidad -que correspondería a nuestra lectura- nos hemos arriesgado a interpelar y facilitar, con todo el peligro que ello implica, a la “encarnación” viva y conflictiva del cuerpo del bandido Eleodoro Hernández Astudillo, cuyo sobrenombre “Ñato Eloy” corresponde al personaje central del texto literario publicado en Chile por Carlos Droguett en 1960. Nuestra lectura -considerada como una complicidad generadora de sentido- intenta reinscribir sobre el cuerpo martirizado del forajido, un fragmento de la historia social del pueblo de Chile y señalar- en la exclusión espacial y pena corporal que recaen sobre su cuerpo una

reflexión crítica sobre la discutible legalidad jurídica que imponía la sociedad hacendal chilena en la primera mitad del siglo XX. Así nos ocuparemos sobre las acciones y presencia corporal del bandido representado en la ficción, en tanto, reconstruye la dinámica de los mundos posibles y las variaciones culturales de una época actualizadas a la luz de una nueva percepción del pasado que han difundido los estudios sobre la historia social del pueblo de Chile iniciada por Julio César Jobet (1951) y que ha producido la reinterpretación historiográfica de los grupos marginales.² De esta manera, la forma cómo habitamos el mundo y la experiencia sensible desde un cuerpo delictual sometido por el entramado judicial de la sociedad de los hacendados en la mitad del siglo XX en Chile, marcará nuestra postura ética frente a las interacciones reales de la sociedad de los hacendados entre el siglo XVI hasta la mitad del siglo XX, y, desde la lectura de esas voces ficticias, descifraremos diversos planos de realidad que recaen sobre procesos históricos no fijados en márgenes definido para señalar en la nominación *-marginalidad rural-* algún sentido diferenciador entre las conceptualizaciones generalizadas y estereotipadas que han recaído sobre los universos institucionales de los siglos XVI y XX y que han marcado tradicionalmente la equivalencia entre *marginalidad rural* y *conductas delictivas*. Intentaremos -desde la potencialidad significativa del lenguaje artístico- realizar la búsqueda entre la persistencia del mito, la leyenda, junto con el dinamismo de la crónica periodística y la historiografía, para señalar las marcas y huellas discriminadoras y contradictorias en el discurso judicial de la época.

2 Me refiero a Julio César Jobet, Ensayo Crítico del desarrollo económico- social de Chile (1951) uno de los exponentes más destacados de la primera generación de historiadores marxistas chilenos y sus continuadores, entre otros, Gabriel Salazar, Labradores, Peones y proletarios (1985) José Bengoa Historia Social de la Agricultura Chilena (2015) Julio Pinto Vallejos, Trabajos y rebeldías en la pampa salitrera: el ciclo del salitre y la reconfiguración de las identidades populares (1850-1900).

1 Iuri Lotman demostró que la Semiótica es una disciplina capaz de afrontar el estudio de la compleja vida social y de las relaciones que se establecen entre el mundo y el hombre. Lo más característico en el plano de la Semiótica Textual, es su tesis global sobre el funcionamiento del texto literario como signo cultural.

La figura de Eleodoro Hernández Astudillo, el Ñato Eloy, en la prensa de la época

La prensa santiaguina de la época, 24 de junio de 1941, dedicó varias páginas a la muerte Eliodoro Hernández Astudillo –campesino natural de Chicureo- quien por inciertas razones devengó en el temible bandido que asolara los faldeos precordilleranos y los caminos de la zona central en Chile. El ñato Eloy, perseguido por once detectives, se atrincheró en el rancho del carbonero Francisco Antonio Ortiz ubicado en el fundo Lo Arcaya en Pirque. En este lugar recibió un tiro en la frente, otro en la región del corazón, un tercero en una mano y un cuarto en el muslo. A su lado se encontraron, sin percutar, más de sesenta balas y según consigna textualmente la prensa de la época;

En los bolsillos de su ropa se encontraron las siguientes especies: un escapulario del Carmen, una medalla chica, un devocionario, un naípe chileno con pez castilla y jabón, dos pañuelos limpios, uno de color rosado y otro violeta, un porta hojas Gilette y dos hojas para afeitarse, una peineta, un espejo chico, un cortaplumas de concha de perla, una caja de fósforos, un cordel y una caja de pomada para limpiar la carabina... (Droguett, 196,5)

Sus pertenencias y el cañón de su inseparable carabina Winchester proyectan las sombras de una vida vagabunda e ilegal, sin embargo, el escapulario, devocionario y la medalla de la Virgen del Carmen contradicen, en parte, la culpa y el castigo instituido por la jurisdicción institucional de la hacienda en la mitad del siglo XX y problematizan la acusación estereotipada “ es un bandido sin Dios ni ley” para así instaurar un nuevo sentido en esa subjetividad negada y estigmatizada que se ha negado a la desaparición y al olvido.

Sabemos que el poder en el sistema de las haciendas en Chile y la subordinación en el campo son raíces que provienen desde las encomiendas del siglo XVI y se perpetúan hasta 1965. La gran hacienda en Chile impidió la formación de aldeas campesinas, esto unido

al carácter estacional de las labores agrícolas, incentivaron el desarraigo y la vida delictual. El censo de 1865 confirma, enumera y clasifica a 120.000 gañanes sin destino fijo que vagan a lo largo del Valle Central y el “Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura”³ nos habla de; “una masa flotante de temporeros ineptos y sin posibilidades de redención”. Esta peculiar e inamovible institución que calificaba a los trabajadores agrícola ocasionales como temporeros, gañanes y afuerinos -en oposición a la institucionalidad funcional de los inquilinos- fue calificada por *El Mercurio*, diario institucional chileno⁴ como simplemente monstruosa...indigno de un país civilizado. Los críticos urbanos, a quienes perjudicaba la ausencia de consumo en el sector agrícola, deploraban la condición servil y la inmundicia en el campo. En 1960 el rendimiento en el agro chileno alcanzaba al 2.2 punto contra los 24 puntos de los países industrializados, Jorge Alessandri Rodríguez en su gobierno (1958-1964) debió acceder a un tímido inicio de la Reforma Agraria. En consecuencia, los ociosos, mal entretenidos, vagamundos, vagabundos, forasteros, peones, gañanes, temporeros y afuerinos, según sea la nominación secuencial con que la historia oficial calificaba a la marginalidad rural a partir del siglo XVI⁵, ha dejado pocos documentos escritos y solo a partir de relatos orales, leyendas y canciones es posible inferir las fantasmales interpelaciones de su lenguaje y las cabalgatas de odio a través de todos los caminos de Chile.

El tratamiento de la prensa que cubrió, el 24 de junio de 1941 la muerte del Ñato Eloy⁶ nos ha entregado datos reveladores sobre un mundo silenciado que evidenciaba

3 Op.cit. *La Sociedad rural chilena*, Arnold Bauer, p.p174-175.

4 Ibid, páginas 174-181.

5 Véase, Alejandra Araya; *Ociosos, vagabundos y mal entretenidos en el Chile colonial*. (1999).

6 Véase, Carmen Vásquez y el interesante artículo sobre el tratamiento que entrega la prensa sobre la cacería del Ñato Eloy en; *Las representaciones del Tiempo Histórico*. Ed. Jacqueline Covo.

la estigmatización e ilegalidad ejercida sobre los cuerpos marginales; así, desde la insignificancia que le concedió *El Mercurio* con el titular, *El ñato Eloy cayó ayer en un tiroteo*, y, el breve calificativo, peligroso bandolero, consignado en la página 13 de las Informaciones Generales, hasta las importantes revelaciones de *Las Últimas Noticias*, en cuyas líneas se reflexiona sobre los posibles motivos que lo llevaron a convertirse en un criminal perseguido; esto es, la infracción a las leyes militares que lo convirtieron en remiso. Antes, consigna el periódico, “no se conocen acusaciones con anterioridad a esa fecha. Posiblemente hayan sido honradas”. La segunda infracción corresponde a un enfrentamiento a cuchillo con el mayordomo de un fundo, quien lo humilló cuando intentó solicitar trabajo. En conclusión, el mayordomo fue herido gravemente y desde entonces *Eloy* salió del fundo convertido en un proscrito e inició su errancia por montañas y caminos.

Los periódicos y revistas de la época; *La Nación*, *El Siglo*, *Vea y Ercilla*, en oposición a la prensa institucional, destacaron la valentía, devoción religiosa y lamentaron su trágica condición criminal causada por la adversidad. Estas *Revistas* destacan la solidaridad con los de su clase, circunstancias que contribuyeron a generar una leyenda positiva junto con la admiración de los campesinos de la zona por su condición de bandido fantasma, escurridizo como la sombra y con la movilidad de un relámpago. Finalmente, entre las zona de Colina y Chicureo, el *Ñato Eloy*, ha sido transformado en una leyenda que habla de su condición de inmortal, se especula además sobre el conocimiento de la magia negra y sus pactos con Lucifer y según el decir de los campesinos -mientras se cumplía su deseo de ser fusilado solo por siete hombres- escucharon los alaridos que reafirmaban el pacto con el demonio –y en tanto lo apuntaban y acribillaban- pronunció unas palabras mágicas que lo hicieron desaparecer para siempre. Según esta leyenda su cuerpo agujereado nunca fue encontrado.

Eloy; el cuerpo y la pasión en espera de la muerte

Desde una perspectiva semiótica, el cuerpo natural de Eleodoro Hernández Astudillo, *el Ñato Eloy*, sería un texto construido socialmente, un código inventariado que traduciría los mensajes y auto-señalamientos corporales que se envían desde la gestualidad lingüística del intra-texto, para declarar, desde la existencia poética de ese cuerpo verbalizado, la posibilidad de sus múltiples lecturas. Sabemos que a partir de Emile Benveniste (1979);

El sujeto productor del discurso se une a la observación de su presencia en su propio discurso. En consecuencia, asumimos aquí que el discurso es el lugar de construcción de su sujeto. A través del discurso el sujeto construye el mundo como objeto y se construye a sí mismo. (Benveniste, 1979, p.183)

Desde esta intersomaticidad que me permite construir mi presencia junto con el universo corporal del forajido, nace la interrogante ¿Héroe o Villano? Así nuestra lectura intentará indagar sobre la diluida identidad que se oculta bajo la superficie del lenguaje literario, tanto en la leyenda, el mito, la crónica periodística como en la historiografía. Consideramos, de esta forma, la visión de la cultura que propone Paul Ricoeur (1999), quien señala la relación del comportamiento humano como un proyecto lingüístico y semiótico que se lee tanto en los textos literarios como en la realidad socio-histórica.⁷

La escritura de la historia ha comenzado a reinterpretarse conforme a las categorías de lo que suele llamarse semiótica, simbólica o poética, debido

⁷ Ricoeur confirma la relación entre la acción de leer y la re-figuración del texto, su recreación, es esta la clave para que se logre el entrecruzamiento entre la historia y la ficción. Porque la lectura que realizaremos sobre los textos nos permite evitar el distanciamiento del relato. Ricoeur confirma la relación entre la acción de leer y la re-figuración del texto, su recreación, es esta la clave para que se logre el entrecruzamiento entre la historia y la ficción. Porque la lectura que realizaremos sobre los textos nos permite evitar el distanciamiento del relato.

principalmente a una especie de transposición de la teoría del relato de la ficción a la historia considerada como “artefacto literario”. (Ricoeur, 1999, p,136)

A partir de esa premisa, aludimos a la experiencia sociohistórica de un fantasmal narrador que desde su corporalidad intratextual, construye escenarios, códigos, hábitos y afectividades desde el tormentoso ambular del ñato Eloy, corporalidad que nos incluye, interpela e incorpora sobre ese espacio de tensiones y pasiones que recaen sobre las diversas significaciones socioculturales en estos universos institucionales del siglo XX. De este modo, nuestra lectura se convertirá, tal vez, en una praxis valorativa para indagar sobre el valor de verdad que subyace bajo los códigos lingüísticos de la contracultura y problematizar, además, en el sentido unívoco y estereotipado que ha impuesto la historia oficial contra las conductas anómalas.

¿Cuándo la literatura transforma lo visto y oído en fuerza y sangre y el cuerpo se transforma en texto encarnado? ¿Puede ese discurso evocar y revelar la corporeidad?

Estas interrogantes las centraremos sobre la conceptualización metafórica del cuerpo de *Eloy* y la construcción de un mundo posible donde la realidad social está inserta en un determinado poder quien naturaliza, sobre la marginalidad rural de la época, la flagelación, la tortura, el exilio y la muerte. Es el decir popular; “*pa los pobres no hay justicia*” la construcción del vaticinio que envuelve, para los campesinos marginales, las metáforas de lo cotidiano y la concepción sobre la experiencia directa del mundo a través del cuerpo, George Lakoff (2001) Entonces podemos afirmar que *Eloy*, a partir de la concepción de sus fantasmales experiencias y delimitaciones en su propio espacio de acción, construye el universo mítico que le permitirá la burla y la huida infinita en un cuerpo torturado y acribillado que jamás será capturado.

Intentaremos además, en segundo término, descifrar y dar respuestas a estas interrogantes desde la acezante y trágica enunciación en acto que va construyendo la memoria itinerante del fantasmal bandido, Eleodoro Hernández Astudillo, alias el “*Ñato Eloy*” -figura atrapada entre el dinamismo sensitivo de unas líneas- mientras espera -en la larga noche del relato- a la patrulla de once detectives que finalmente le dará muerte. Sabemos que el estudio de la presencia se vincula con la semiótica de la tensión desarrollada en *Tensión y Significación* (Fontanille y Zilberberg, 2004). Según esta teoría, la pasión, en la semiótica, no se define en los términos tradicionales de la psicología o de la filosofía, sino como una tensión de base entre las fuerzas internas del cuerpo y las fuerzas del mundo exterior y en esta tensión interna sobre el cuerpo de *Eloy* junto con las tensiones que ejerce el mundo exterior, se pone en relieve el estudio de la enunciación en acto y la presencia sensible del cuerpo, de esta forma, la semiótica de la tensión marcaría la diferencia entre el *yo lingüístico* y otro *yo semiótico*, sensible y afectado. En este caso, el *yo semiótico* encarnado en el cuerpo de *Eloy*, es el habitante real sobre un espacio lingüístico cruzado y entrelazado entre las miles intensidades y profundidades de mi lectura. Así logramos alejarnos desde nuestros lugares seguros e introducimos furtivamente entre las vivencias, recuerdos y acciones de esta conciencia desbordante de pasión, culpa y deseo, mientras esperamos, ocultos entre las líneas; el ruido de las balas y el olor de la pólvora en esta noche estrellada.

La fiebre es la vida, toda la gente y sus carruajes, el rencor, el coraje, la memoria eternamente abierta, ese malestar, ese dolor partido me puede mantener despierto y no me duermo, no me puedo dormir, porque si ahora me quiebro y debilito eso sería el comienzo de toda la infeliz y fácil muerte, ni destierro, ni cadena, ni silencio, ni sosiego, quiero vida y calor, unas gotas de sudor, unas gotas de vida (...) la increíble suerte mía que tanto terror les

ha dado todos estos años (...) buscando la huella de mis zapatos (...) el humo de mi cigarro y de mi carabina (...) aunque tal vez lloré entonces y tuve miedo; me deshice de todo, de todo amigo y todo cómplice y toda debilidad, estoy solo solo yo, las balas, mis manos que serán lo último mío que me maten. (Eloy, p, 104)

Muerto sí, asesinado, acribillado, la sangre tiene cierta dignidad, pero eso es terrible, pensaba, cualquiera puede ganar una buena muerte, hay que trabajarla, hay que labrarla con balas, por lo menos con un cuchillo, dijo, apretando con ternura su carabina, una muerte así vale la pena, es un trabajo limpio y concreto, es como hacer un par de lindas botas... (Eloy, p, 93)

Una lectura desde el cuerpo martirizado del Ñato Eloy

La representación literaria del bandido -en el texto de Carlos Droguett- se centra en un tiempo específico, las últimas horas del *Ñato Eloy* sitiado en el rancho de Pirque mientras hacía frente a carabinas, linternas, voces y burlas de los trece detectives asignados para su captura, y, entre risas y estruendos de balaceras acribillan y agujerean su escurridizo cuerpo, pero fiel a la leyenda, el valiente Eloy -respetado y a la vez odiado por la gente de la zona- transmuta en cuerpo inmortal mientras permanece abrigado con el perfume de las violetas.

(...) abrigado por las violetas, podría echar un corto sueño, en media hora estaré listo...se fueron, agarraron miedo y se fueron se dijo, se fueron en silencio para que no los sienta, se sacaron las botas para huir, las dejaron junto a mí para que no las vea y no los persiga... el perfume de las violetas se le amontonó en las narices... (Eloy, p, 125)

En esta doble categorización del bandido, Eleodoro Hernández Astudillo, cuerpo natural y cuerpo cultural (ficción versus realidad) concebimos su cuerpo tanto en la dimensión semiótica como en la dimensión antropológica; complementariedad

que nos permitiría considerar el desafío del discurso literario en tanto imitación creadora de un mundo que refleja las huellas y señalamientos ideológicos de la sociedad rural chilena en la mitad del siglo XX. Desde esta perspectiva, los discursos de la literatura y los de la historiografía se entrecruzan para constituirse como signos culturales abiertos que reproducen efectos de una verdad que puede ser rastreada en la cotidianidad del mundo histórico. Paul Ricoeur (1999, p, 138).

El hombre lo había mirado con esa mirada total y absorbente con que *te* miran los ricos, que *te* incorporan a *su* leve curiosidad y *su* desprecio, a *su* tranquilidad total y absorbente y *su* desprecio seguros de que mientras haya tipos como *tú*, tan pobres y tan tranquilos, tan pacientes y satisfechos, jamás va a venir la revolución, la sangre corriendo por las calles y no por las venas, y con esa seguridad total *te* miran los zapatos y saben que tienes los tacos gastados y torcidos, *te* miran los calcetines ordinarios y horribles, ciento diez pesos la docena y, a lo mejor, si compras dos docenas o trece pares, *te* salen a cuarenta y cinco, y *te* miran el pantalón, el pobre pantalón arrugado y humilde y gastado y viejo que el Sábado tendría su parche, su gran parche robusto y escandaloso donde *tú* sabes. (Eloy, p, 116)

Acudimos a los estudios de Emile Benveniste (1979) para referirnos al concepto de sujeto productor de sentido a partir de la presencia corporal de un narrador quien construye el mundo y a la vez se auto-construye en los deícticos (**te, su, esa, tu**) que funcionan en calidad de sus propias gestualidades y auto- señalamientos internos en el texto⁸ para aportar su propia expresividad, mientras nos interpelan y marcan la coherencia con un contexto activo que nos va envolviendo en ese cuerpo enunciativo, en tanto, auto-representan el cuerpo de un *Eloy*; mirado, absorbido y despreciado en la construcción

⁸ La gestualidad del lenguaje señalada por los autoseñalamientos internos del texto, a través de los pronombres personales y adverbios de tiempo, nos introducen e integran como participantes vivenciales en "este mundo violento que envuelve el cuerpo de Eloy" (Benveniste, 1979).

de ese particular universo (*esa mirada total y absorbente con que te miran los ricos, que te incorporan a su leve curiosidad y su desprecio*).

Los pronombres personales son el primer punto de apoyo para este-salir a luz de la subjetividad en el lenguaje. De estos, pronombres dependen a su vez otras clases de pronombres, que comparten el mismo estatuto. Son los indicadores de la deixis, demostrativos, adverbios, adjetivos, que organizan las relaciones espaciales y temporales en tomo al “sujeto” tomado como punto de referencia: “esto, aquí, ahora”, y sus numerosas correlaciones “eso, ayer el año pasado, mañana”, etc. Tienen por rasgo común definirse solamente por relación a la instancia de discurso en que son producidos, es decir bajo la dependencia del yo que en aquella se enuncia. (Benveniste, Cap. XV, p,183)

El análisis del discurso artístico nos dará cuenta de la memoria encarnada en ese cuerpo viviente quien indirectamente está transitando activamente sobre todo el entramado social de una época, mientras esas palabras nos interpelan y construyen, a la vez, los prejuicios y el espacio opresivo donde el abandono y soledad estarían señalando los límites de su sobrevivencia (*seguros de que mientras haya tipos como tú, tan pobres y tan tranquilos... jamás va a venir la revolución, la sangre corriendo por las calles y no por las venas...*) En el interior del texto se nos incluye y paraliza con “esa mirada total y absorbente con que te miran los ricos...”⁹

Para intentar comprender esa especial mirada, nos remitimos a Foucault (1989) y a la referencia de un poder microscópico; la microfísica del poder introyectada en esa

mirada inquisitiva situada incluso en las esferas institucionales más inocentes. Así, la microfísica del poder corporizada con esa mirada irónica, eliminaría el sentido de un Poder Único para ordenar, disciplinar, vigilar y someter constante, permanente y siempre, en forma sutil, imperceptible y casi invisible a ciertas conductas consideradas anómalas.

Nos preguntamos ¿cómo se ejercería -en ese mundo posible- la resistencia de la contracultura sobre el discurso del poder? ¿dónde estaría registrada, sin mediaciones, su réplica?

Tal vez se puede responder con la rebeldía y resistencia sobre las prácticas de consumo que solían caracterizar a las clases populares y que se patentizan en variados fragmentos del texto *Eloy*. Estas tácticas están explicitadas en Michael de Certeau (2000), quien junto a Michael Foucault coinciden en la difusión de unas determinadas prácticas de resistencia al ejercicio de la micro-física del poder. Ambos precisan y denuncian el funcionamiento minúsculo de los dispositivos del poder y disciplina y difieren, sin embargo, en las estrategias que implican la resistencia a ese poder microscópico. De Certeau centra la resistencia popular en las “*maneras de hacer cotidiano*” propia de los micro- consumidores e inquiriere con qué multitud de “*tácticas*” subrepticias y con qué procedimientos populares, “*también minúsculos y cotidianos*” se adquiere una creatividad dispersa, táctica y artesanal entre estos pequeños grupos quienes desafían la disciplina de las redes globales y mecanismos generados por los grandes productores.

(...) y con esa seguridad total *te miran los zapatos y saben que tienes los tacos gastados y torcidos, te miran los calcetines ordinarios y horribles, ciento diez pesos la docena y, a lo mejor, si compras dos docenas o trece pares, te salen a cuarenta y cinco, y te miran el pantalón, el pobre pantalón arrugado y humilde y gastado y viejo que el sábado tendría su parche, su gran parche robusto y escandaloso donde tú sabes.*

9 El análisis de los adverbios de lugar y de tiempo, los pronombres personales y en general el uso de los “deícticos” “mostrativos” u “ostensivos” contribuyen a establecer la cercanía con el contexto situacional que rodea al discurso, de esta forma, el sentido figurado de lo que se dice, se desplaza y muestra la referencia real sobre el espacio sobre el cual se habla. Estos mostrativos crean en el interior de los textos, espacios imaginarios que se hacen presente en la escritura y en el mismo lugar donde son presentados y evocados por el habla real (Benveniste, 1979).

Una mirada vigilante y punitiva nos está convirtiendo en un agobiante **Tú intratextual** a quien se interpela e introduce en la razón y sentido de ese mundo espantable. Nuestra pobreza marcaría el desprecio y la culpa ante la imposibilidad del consumo que perjudica a los grandes productores, en consecuencia, feos y ordinarios serán los calificativos que unifican las creaciones artesanales en su “*manera de hacer lo cotidiano*” Ridículas son nuestras pobres transacciones comerciales y grotesco, el intento en disminuir los costos porque nos espera... “*ese gran parche robusto y escandaloso donde tú sabes*” ... y que nos estaría ingresando en el conocimiento de esas fronteras inimpugnables para vencer el fracaso y el dolor.

Recordaba su casa, el rincón de su mesita de trabajo, el trecho de comedor que alcanzaba a divisar en la penumbra (...) un enorme deseo de estar tranquilo tendido en la oscuridad (...) le venía el recuerdo de ensaladas frescas en el campo cuando todos estaban corriendo bajo las parras (...) y pensaba también en su banquito de zapatero en el cuchillo que había tenido en sus manos cuando sintió el ruido afuera y tuvo miedo. Todavía estaría ahí si el caballo no se hubiera detenido junto a la ventana (...) no habría muerto a nadie todavía (...) Me venía a buscar ese caballo (...) era para llamarme la atención y que comprendiera... (Eloy, p.29)

Nos preguntamos ¿a qué múltiples sentidos y significaciones alude lo real histórico en la conciencia de Eloy? mientras fragmentados recuerdos consignan su vida plácida y laboriosa. Esas añoranzas (*estaría, hubiera, habría*) están marcadas por la incertidumbre e inestabilidad y una conciencia interiorizada y fortalecida en la sabiduría popular; “*para los pobres no hay justicia*”. Así, en este mundo idílico, cuando violentamente se impone el fin de la legalidad, emerge un mítico caballo blanco que se detiene frente a su ventana... *para llamarme la atención y que comprendiera...* es la apelación y la reivindicación fatídica contra el Poder de la hacienda, el símbolo inapelable

de un destino que reclama sobre su cuerpo martirizado y enfermo, el triunfo histórico sobre un poder esperado, el precio final de esa rebeldía que reivindicará la libertad, dignidad y hombría en las clases subalternas.

En el siglo XIX, la anomalía e ilegalidad del poder hacendal es refrendado con un documento -*El Manual del Hacendado Chileno*, Balmaceda (1871)- este conjunto de normas escritas y guía en el ejercicio judicial de un efectivo mando vertical era un rasgo importante en la sociedad chilena del siglo XIX y mitad del XX. El documento legalizaba el nombramiento de hacendados poderosos como jueces comisionados quienes junto a un séquito de inquilinos y mayordomos administraban toda la justicia en el campo.

(...) soy un bandido, se reía a veces para sí, tratando de comprender o de abarcar su destino, un bandolero, un salteador, he muerto a muchos y a muchos más mataré todavía, soy malo y sanguinario, cada vez más cruel y sin entrañas, *dicen los diarios, las radios*, lo vieron rondar las bodegas de la estación, susurran las gentes despiertas en los ranchos cuando sienten galopar un caballo, ese caballo soy yo, ese miedo soy yo, se reía con modestia, jubiloso y enfiestado, como cuando era un buen zapatero y todavía no vinieron los caballos trotando bajo la lluvia... como el caballo lo miraba no él sino a su ocupación, a su destino, las herraduras humildes del oficio, la mesa, la silla, la lezna, la escofina... él empezó a reír... (Eloy, p.60)

Desde la autoconciencia de *Eloy*, se infiere la burla y el descreimiento al mundo que lo califica como un criminal malo y sanguinario; es el rumor, la fama y el qué dirán que construyen los medios institucionales para amedrentar y acusar a vagos y marginales con el fin de perpetuarlos en constante persecución y sospecha, en este caso, es el poder de una voz pública, superior y autorizada (el decir de la radio y los periódicos). Nos confirman este punto, uno de los incisos de *El Manual del Hacendado chileno* (1871) que difunden las normas de acción necesarias para mantener las conductas adecuadas en la hacienda;

Todo peón sospechoso o de malas costumbres se pondrá inmediatamente a disposición de la policía con una relación de lo que se sepa del él y no se le recibirá en la hacienda mientras no esté satisfactoriamente justificado. (Balmaceda, p,25)

Conclusiones

A partir de esta lectura, calificamos el espacio literario como la sede de la experiencia sensible de los cuerpos que lo habitan y en esta estrategia configuradora de múltiples sentidos, reinscribimos, en el espacio del cuerpo martirizado de un forajido, un fragmento de la historia social del pueblo de Chile, para señalar -en la exclusión espacial y pena corporal que recaen sobre su cuerpo- una reflexión crítica sobre la discutible legalidad jurídica que imponía la sociedad hacendal chilena en la primera mitad del siglo XX. Nuestras reflexiones consideraron el cuerpo ficcional y antropológico del bandido Eloy como una matriz cuyas significaciones nos remiten a inscribir nuevas y constantes transgresiones y significados que corresponderían a las incertidumbres, rupturas y autogeneraciones constantes en nuestros universos culturales.

Referencias bibliográficas

- Araya, Alejandra E (1999). *Ociosos, Vagabundos y mal entretenidos en Chile colonial*. Santiago. Chile. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Balmaceda, (1871). *Manual del Hacendado Chileno*. Santiago. Chile. Lom
- Bauer, Arnold J.(1994). *La Sociedad Rural Chilena. Desde la conquista española a nuestros días*. Santiago. Chile: Andrés Bello
- Contreras, María J. (2012). “ Introducción a la semiótica del cuerpo: presencia, enunciación encarnada y memoria ” en Cátedra de Artes N° 12 pp.13-29 • Universidad Católica de Chile.
- Droguett, Carlos (1972). *Eloy*. Quimantú. Santiago- Chile
- De Certeau, Michel (2000) *La invención de lo cotidiano. I Artes de Hacer*. México: Iberoamericana.
- Fontaneille, Jacques (2018). *Cuerpo y sentido*. Fondo Editorial. Universidad de Lima *Soma y sema, figuras semióticas del cuerpo*. F.E. U.de Lima.
- Fontaneille y Zilberg (2004). *Tensión y Significación*. Fondo Editorial. Univrsidad de Lima.
- Foucault, Michael (1989). *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, Michael (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta
- Jobet, Julio César (1951). *Ensayo Crítico del desarrollo conómico social de Chile* Santiago. Chile. Ed. Universitaria
- Lotman, Iuri M. (1996). *La Semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, Iuri M. (1998). *La semiósfera II Semiótica de la cultura del texto de la conducta y del espacio*. Valencia; Frónesis.
- Lakoff, George (2017). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra,
- Ricoeur, Paul (1999). *Historia y Narratividad*, E. Paidós Barcelona.
- Rosales José H. (2010). “Cuerpo y Sgnificación” Revista UIS Humanidades. Vol. 38, N-1. P.p. 27-39.
- Salazar, Gabriel (2002). *Historia contemporánea de Chile IV* (Hombría y Feminidad) E. Lom. Santiago.
- Vásquez Carmen (1994). “El “Ñato” Eloy: la prensa santiaguina y la novela de Carlos Droguett” en *Las representaciones del tiempo Histórico* Villeneuve d’Ascq: Presses Universitaires de Lille,



EL NIÑO Y SU INTELIGENCIA: ALCANCES Y LIMITACIONES EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

THE CHILD AND ITS INTELLIGENCE: SCOPE AND LIMITATIONS IN CURRENT EDUCATION

Constante Barragán, María Fernanda ¹
Molina Lozada, Mayra Alexandra ²
Culqui Cerón, Catherine Patricia ³
Peñaherrera Molina, Catherine Paola ⁴

Universidad Técnica de Cotopaxi
Ecuador

RESUMEN

El presente trabajo es una reflexión crítica enfocada sobre el niño y su inteligencia en el ámbito educativo, la cual ha sido desarrollada en el contexto de las consideraciones epistémicas más representativas, desde finales del siglo XIX en que surge la psicología diferencial y la psicometría, abordando luego los aportes de la teoría psicogenética de Jean Piaget y la teoría socio cultural de Lev Vigotsky. Desde el punto de vista de su propósito investigativo, el trabajo se plantea como una propuesta para generar espacios críticos y de reflexión epistémica en torno a las implicaciones que han tenido dichas teorías en el contexto educativo.

Palabras clave: niño, inteligencia, educación actual.

ABSTRACT

The present work is a critical reflection focused on the child and his intelligence in the educational field, which has been developed in the context of the most representative epistemic considerations, since the end of the XIX century when differential psychology and psychometry emerged, addressing then the contributions of the psychogenetic theory of Jean Piaget and the socio-cultural theory of Lev Vigotsky. From the point of view of its investigative purpose, the work is proposed as a proposal to generate critical spaces and epistemic reflection around the implications that have had such theories in the educational context.

Keywords: child, intelligence, current education.

¹Candidata a Doctora en Formación del Profesorado en la Universidad De Extremadura, España. Magister en Ciencias Humanas y Educación Mención Educación Parvularia (Universidad Tecnológica Indoamérica). Maestría en Ciencias Humanas y Educación Mención Gestión Educativa y Desarrollo Social y Licenciada en Educación Parvularia (Universidad Técnica de Ambato). Directora de la Carrera de Educación Inicial en la Universidad Técnica de Cotopaxi.

²Magister en Educación mención Educación Parvularia (Universidad Indoamérica). Licenciada en Educación, mención Parvularia (Universidad Técnica de Ambato). E-mail: mayra.molina9424@utc.edu.ec

³Magister en ciencias de la Educación, mención Educación Parvularia en la Universidad Tecnológica Indoamérica. Licenciada en Ciencias de la Educación, mención educación Parvularia en la Universidad Técnica de Ambato. Docente investigador de la Universidad Técnica de Cotopaxi en la Carrera de Educación Inicial.

⁴Master Universitario en Neuropsicología y Educación (Universidad Internacional de La Rioja). Psicóloga Educativa y Orientadora Vocacional (Universidad Técnica de Ambato). E-mail: catherine.penaherrera9532@utc.edu.ec

Finalizado: Ecuador, Febrero-2020 / **Revisado:** Abril-2020 / **Aceptado:** Abril-2020

Introducción

Una de las propiedades que definen y más causan admiración respecto a la especie humana es, sin lugar a dudas, la inteligencia. Esa facultad suprema y privilegiada que ha caracterizado al “homo sapiens” desde que apareció sobre la faz de la tierra hace casi doscientos mil años. Considerada eternamente como el rasgo distintivo más importante del ser humano; sin embargo, no ha sido posible hasta hoy, llegar a una definición única y absoluta, la cual determine su verdadera esencia y alcances definitivos.

Existen diversas teorías sobre la inteligencia, analizadas en sus hipótesis explicativas de los procesos de desarrollo cognitivo y de aprendizaje del niño, las teorías que avalan estas nuevas propuestas podrían servir de referencia estratégica y metodológica para valorar el nivel de competencias y la necesidad de preparación que pudiera tener el docente. Todo ello con la finalidad de buscar la resolución de problemas relacionados con los niveles de inteligencia demostrados por los niños y niñas, durante el proceso de mediación y acompañamiento académico para facilitar el aprendizaje.

Especial atención se les dedica a las teorías sobre la inteligencia y los procesos de desarrollo cognitivo y psicosocial y su contraste con estrategias, procedimientos y técnicas fundamentadas en teorías de aprendizaje como el conductismo y sus vestigios de intermitencias metodológicas.

Precursores del estudio científico de la inteligencia

Sin tomar en cuenta las disquisiciones de carácter especulativo o pre-científico propiamente dicho que caracterizaron al pensamiento clásico griego, latino, medieval, renacentista o de la ilustración, modernidad temprana o tardía, las consideraciones epistémicas en torno a la inteligencia del niño han sido durante décadas, al menos en los dos últimos siglos, abordadas según criterios que van desde los límites extremos de la

ortodoxia de opiniones provenientes de la más variada gama de dominios y especialidades vinculas o relacionadas con el talento humano, hasta criterios que aluden y se adhieren a categorizaciones extremas de teorías que buscan hallarle respuesta a los desafíos que la llamada era de la postmodernidad ha impuesto a la *Intelligentia*.

Considerado uno de los precursores de la psicología diferencial, Alfred Binet, fue el primero en dedicarse de manera científica al estudio de la inteligencia humana y los problemas asociados con los procesos de aprendizaje, la capacidad para resolver problemas y las competencias para adaptarse a las exigencias de su entorno. Preocupado por el estudio de la psiquis humana, ya en 1895 junto con Victor Henri, había publicado su obra *psicología individual*. Años después, en 1905 daría a conocer la que ha sido desde entonces su mayor contribución para el estudio de la inteligencia humana: la escala Binet-Simon.

A lo largo del siglo XX fueron numerosos los aportes que varios científicos e investigadores, particularmente en el campo de la psicología hicieron al estudio de la inteligencia, destacan entre ellos, desde la perspectiva de la psicología diferencial, además de Binet (1857-1911), los aportes de James Cattell (1860-1944) y sus técnicas de medición estadísticas; William Stern (1871-1938), quien desarrolló el concepto de Cociente de Inteligencia (CI). Desde la perspectiva del análisis factorial de la personalidad y la inteligencia, destacaron los modelos de Raymond Cattell (1905-1998) y Hans Eysenck (1916-1997).

Muchos de los aportes teóricos de estos precursores que fundaron la psicología diferencial y la psicometría, inaugurando la tradición de entender la inteligencia, desde una dimensión parcial lógico-racional, matemática y verbal, cedieron sus espacios epistémicos a los nuevos enfoques multidisciplinares y multifactoriales que en la actualidad guían a la educación, ante los desafíos que le plantea la sociedad del conocimiento.

Piaget y su teoría psicogenética constructivista del desarrollo de la inteligencia

Los aportes teóricos sobre la inteligencia del niño que más repercusión e influencia han tenido en el ámbito del trabajo psicopedagógico y en el área de lenguaje y comunicación, a nivel de educación preescolar, tienen su origen en las concepciones epistémicas constructivistas de Jean Piaget (1896-1980) y Lev Vigotsky (1896-1934), quienes construyeron y desarrollaron sus teorías, desde diferentes perspectivas: genética y sociocultural, para llegar a la conclusión de que la aparición del lenguaje es independiente del pensamiento (Ibáñez, 1999).

Piaget concebía la actividad cognitiva racional como resultado de las transformaciones evolutivas que experimentaba el niño en sus diferentes etapas de crecimiento. Así, totalmente diferenciado de teorías psicológicas conductistas y de posturas innatistas como las desarrolladas por Watson, Skinner y Chomsky, respectivamente, Piaget propuso una nueva concepción epistémica sobre el desarrollo cognitivo de los niños, en la cual el lenguaje se convierte en herramienta fundamental para que el niño desarrolle progresivamente su nivel de inteligencia y construcción del conocimiento (Jorge y Arencibia, 2003).

Para Piaget, el lenguaje es fundamentalmente un sistema de convenciones internalizadas a partir de los mecanismos de aprendizaje habituales del niño, utilizados como instrumentos para la construcción del conocimiento por medio de la interacción con el mundo que le rodea. En ese sentido, la teoría integrada de Piaget explicativa del desarrollo cognitivo del niño está orientada a caracterizar la estructura subyacente del pensamiento. Su propuesta no es sólo constructivista sino interaccionista (Ibáñez, 1999).

Para demostrar cómo funciona el proceso de maduración lingüística y evolución operado en el niño hacia entornos de desarrollo cognoscitivo cada vez más complejos, Piaget

establece dos módulos constructores de las estructuras cognitivas: la organización y la acomodación, específicamente, durante el periodo de transición del niño desde el lenguaje egocéntrico al de interacción social. En ese sentido, considera que el desarrollo evolutivo de los procesos cognitivos son la base de la inteligencia construida sobre la adquisición de esquemas diversos, los cuales al aumentar en complejidad fortalecen la capacidad de adaptación del niño a nuevas situaciones, luego de lograr el equilibrio posterior a la asimilación y acomodación (Ibáñez, 1999).

Piaget sostiene que antes del lenguaje hay una inteligencia, pero no hay pensamiento, el cual surgiría más bien cuando la inteligencia apoya su acción en esquemas simbólicos. La inteligencia previa al lenguaje se pondría de manifiesto, a través de la intencionalidad del niño para construir soluciones a problemas prácticos de su entorno durante la fase de “*equilibrio*”.

La prueba más concluyente de Piaget respecto a que la inteligencia es previa al pensamiento y al lenguaje quedó en evidencia al señalar que en el proceso de imitación de los sonidos traducidos en palabras que emiten sus padres, no hay nada involuntario, poniéndose de manifiesto un acto claramente intencional, mediante el cual el niño da señales fonéticas de querer interaccionar o “comunicarse” de alguna manera con quienes está socializando. (Piaget, 1980 citado por Ibáñez, 1999, p. 17). En tal sentido, la imitación se convierte en un recurso fundamental para la construcción de figuras simbólicas.

Según Piaget, la inteligencia en el niño no comienza ni por el conocimiento del yo ni por el de las cosas en cuanto tales, sino por el de su interacción (Jorge y Arencibia, 2003). En ese sentido, a pesar de que su teoría se enmarca más en una concepción evolucionista del ser humano, destaca la importancia de la exploración que el niño hace de su entorno y la influencia que éste pudiera tener en su desarrollo evolutivo natural, rechazando de

manera categórica cualquier intervención artificial para inducir o estimular modelos cognitivos de conductas predeterminadas.

Ante los desafíos concretos que para el razonamiento aún parcial del niño, a partir de los tres años, representa el entorno social, Piaget plantea que es la inteligencia como capacidad cognitiva la que permitirá al niño asimilar, organizar y acomodar todo cuanto percibe hasta lograr el “*equilibrio*” (Linares, 2009). Así, plenamente convencido de que todo niño nace con una capacidad cognitiva, cuya estructura genéticamente heredada irá desarrollando durante el proceso de construcción del conocimiento, establece dos tipos de inteligencia: una para anticipar situaciones y adaptarse a los cambios (operativa). La otra, para representar la realidad de manera simbólica (figurativa).

La premisa constructivista de Piaget, dejó en evidencia las limitaciones y debilidades de un proceso educativo fundamentado para esa época en conductas programadas, según estímulos exteriores, siendo su principal debilidad que no estaba concebida para que los docentes suministraran herramientas para la construcción del conocimiento, y facilitar el aprendizaje. Por el contrario, la labor pedagógica se dedicada a proporcionar respuestas, sin que el niño tuviera la oportunidad de someterlas a juicio o valoración alguna. Es decir, un proceso educativo, diseñado condicionado y controlado desde afuera (Rodríguez, 2017).

La trascendencia de las ideas de Piaget, entre los aportes más significativos de su teoría al campo educativo, plantea que a medida que el niño va desarrollando sus estructuras cognitivas y su capacidad intelectual, puede participar en actividades que le permitan mediante la aplicación de ciertas herramientas proporcionadas por el facilitador, establecer diversas interacciones que pueden variar en complejidad de acuerdo a los objetivos que se hayan establecido. En tal sentido, Piaget proclama que la “*actividad*” es la base operacional para el desarrollo cognitivo y que

“la educación debe orientarse a proveer el ambiente y los medios para nutrir la curiosidad intelectual del niño y la actividad exploratoria que llevarán a un aprendizaje significativo” (Orellana, 2015).

La propuesta de Piaget ampliaba significativamente el alcance del horizonte para el desarrollo de la inteligencia del niño, representaba la posibilidad de superar el paradigma de un proceso educativo centrado en el docente, para pasar al paradigma de una educación centrada en el alumno y en los aprendizajes significativos. En ese sentido, vino a llenar un vacío, ante la necesidad de “formación de un educando activo, crítico, reflexivo, pensante y creativo, con alto nivel de autonomía, capaz de tomar decisiones y emplear los medios y procedimientos para hacerle frente a las exigencias de cambio que presenta diariamente el entorno”. (Coloma y Tafur, 1999, p. 218).

Vigotsky y su enfoque socio-cultural de la inteligencia

La publicación a partir de los años 60’s, fuera de la Unión Soviética, de las investigaciones que Lev Vigotsky (1896-1934) realizó, durante los años posteriores de las décadas de 1920 a 1930, sobre la incidencia que tiene la interacción del ser humano con los aspectos socio-culturales de su entorno, cambió definitivamente las coordenadas epistémicas de diversas áreas específicas, entre las que pudieran mencionarse la sociología, psicología, filosofía y educación en sus diversos aspectos inherentes al desarrollo y comportamiento humano.

En cuanto a las consideraciones sobre la inteligencia del niño, Vigotsky, fundador de la sociología histórico-cultural y de la neurociencia, promulga una teoría centrada en la construcción y transformación del conocimiento, teniendo como variable lo que podría interpretarse como diferentes grados o niveles de interacción social acontecidos en su entorno. En ese sentido, su propuesta difiere de los planteamientos de Piaget, cuya teoría

de desarrollo evolutivo de la inteligencia está enfocada en los diversos periodos del desarrollo cognitivo que experimenta el niño en su evolución orgánico-biológica, luego que culmina su periodo sensoriomotriz e inicia la etapa preoperacional de representaciones simbólicas.

Entre los alcances más relevantes que se plantean, a partir de la difusión tardía de la teoría de Vigotsky se encuentra el proceso de mediación cultural porque constituye uno de los aportes de mayor trascendencia para el ámbito educativo, dado que rompió los esquemas de concepciones pedagógicas contenidistas basadas en estrategias de estímulo-respuesta, muy arraigadas aún en la práctica escolar durante las décadas de los años 60, 70 y 80, las cuales legitimaban modelos educativos centrados en el docente y no en el alumno.

Uno de los hechos fundamentales que podrían ilustrar lo que representa actualmente el concepto de inteligencia del niño, interpretado de acuerdo a la teoría socio-cultural de Vigotsky, es la de asociarlo a una de las innumerables conceptualizaciones o acepciones que definen a la inteligencia como “la capacidad para resolver problemas”. En efecto, Vigotsky, durante sus investigaciones había observado que las funciones mentales superiores vinculadas a la inteligencia, puesta de manifiesto durante los procesos de interacción social, permitían al niño derivar significados para encontrar soluciones como producto de la construcción de su propio conocimiento (Arias, 2013).

En el contexto de la educación actual ha resultado significativo la utilización de lo que algunos teóricos han denominado la metáfora del “andamiaje”, atribuida a Vigotsky cuando conceptualizaba lo que definía como zona de desarrollo próximo (ZDP). En esa ilustración teórica, comparaba al niño con un edificio cuya estructura era capaz de construirse a sí misma. De acuerdo a este esquema representativo, estableció que el ambiente socio-cultural equivaldría simbólicamente a una especie de

andamio o sistema de apoyo para permitir al niño seguir adelante y continuar construyendo nuevas competencias. (Mota, 2007)

Lamentablemente, esta metáfora del andamiaje, que inspiró cuarenta años después a psicólogos como Jerome Bruner, quien proponía el trabajo en equipo para potenciar el aprendizaje de los niños, a través del compañerismo, y David Wood, creador de la teoría de la contingencia en la cual desarrolla los conceptos de tutoría y acompañamiento, pareciera seguir teniendo limitantes en su aplicación.

Al respecto, Aragón (2020), plantea que existe todavía la marcada tendencia de docentes enfocados en que el alumno internalice respuestas concernientes a los problemas propuestos, en lugar de acompañarlo, facilitándole herramientas para que ponga en práctica su inteligencia, desarrolle sus capacidades metacognitivas y estimule su creatividad para la resolución de tareas.

En el proceso de desarrollo de la inteligencia del niño, uno de los aspectos que mayor incidencia ha tenido sobre las capacidades intelectivas y de razonamiento para asimilar, acomodar y finalmente alcanzar el equilibrio inteligente, tal como lo proponía Piaget, refiriéndose al proceso de interacción y exploración del niño con su entorno, es el lenguaje cuya importancia ha sido de tanta relevancia que Vigotsky, citado por Mota (2007), lo denominó en su tiempo “la piedra angular del desarrollo cognoscitivo del niño”. En efecto, el psicólogo ruso, desde su perspectiva epistémica interaccionista, consideraba que el lenguaje era en sentido analógico, una especie de puente esencial entre el mundo sociocultural y los mecanismos de aprehensión inteligentes del niño.

Partiendo de su premisa referida a que el lenguaje era la principal herramienta simbólica de la cual dispone el niño, para apropiarse del mundo, dada la relevante incidencia que tiene sobre el pensamiento y

la conducta exploratoria en los escenarios de interacción, Rogoff (1990), citado por Mota (2007), plantea que el término “apropiación”, sugiere la idea de un proceso inteligente en el cual los niños escogen activamente las herramientas socioculturales que estén a su disposición durante la colaboración social inmersa en su proceso de aprendizaje, de acuerdo a los motivos de sus intereses particulares, los cuales pueden variar de una cultura a otra.

Debido fundamentalmente a los constantes procesos de intermediación en que puede participar cuando incursiona en un determinado contexto social, el niño se apropia y construye diversas representaciones simbólicas, tanto de los objetos del mundo tangible, como de las situaciones que pueden presentarse en los espacios de interacción social, respondiendo así al desafío que el conocimiento de la realidad plantea a las capacidades intelectivas de su inteligencia, durante el proceso de apropiación del mundo. A propósito de ello, Mota (2007) destaca que no se trata de permear literalmente esquemas de la realidad, sino de internalizar esquemas producto de las transformaciones cognitivas.

La internalización de la cultura, entendida como un proceso de apropiación de signos, valores, patrones y normas de comportamientos aceptados y compartidos convencionalmente por un determinado grupo social, constituye un elemento de transformación cognitiva que viene a ampliar de manera significativa los horizontes de la inteligencia que el niño va desarrollando, como resultado de la serie de sucesos evolutivos que registran sus esquemas simbólicos cognitivos, a partir de la transformación y conversión de procesos interpersonales en sucesos intrapersonales.

Conclusiones

El modelo constructivista de Piaget, vino a representar para la pedagogía contemporánea una propuesta epistémica, la cual fundamentada en rigurosas observaciones

de carácter científico evolucionista, conmovió los cimientos de la concepción educativa vigente para su época, orientada según principios behavioristas, promotores de un sistema educativo cuyo producto final o de salida estaba representado por un educando de actitud pasiva, receptivo, repetidor de respuestas y multiplicador de conductas aprendidas, el cual poco o nada participaba en actividades o procesos de búsqueda y transformación del conocimiento.

Tomando en consideración el rol preponderante que asumen durante el proceso de internalización los “instrumentos de mediación cultural” que el niño adquiere entre los diversos productos culturales convertidos en rasgos identitarios de su entorno social, el niño continuará moldeando su conciencia crítica y su personalidad, creando los referentes culturales que guíen en adelante sus acciones y su conducta para comportarse de manera asertiva e inteligente ante los desafíos que le plantea su entorno, producto de las complejidades interactivas en las cuales pudiera verse comprometido.

Referencias bibliográficas:

- Aragón, R. (2020). Concepto de educación: Andamiaje (scaffolding). [Artículo en línea]. Disponible: <https://psiqueviva.com/andamiaje/>
- Arias, W. (2013). *Teoría de la inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky*. [Artículo en línea]. Disponible: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cnps/v7n1/a02.pdf>
- Coloma, C y Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Revista Educación*. Vol. VIII. No 16. Setiembre 1999. [Artículo en Línea]. Disponible: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5245>
- Ibáñez, N. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vigotsky y Maturana. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Vol. 1

- Jorge, M. y Arencibia, R. (2003). El pensamiento psicológico y pedagógico de Jean Piaget. *Revista cubana de psicología*. Vol. 20. N°1, 2003. . [Documento en línea]. Disponible: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/15.pdf>
- Linares, A. (2009). Desarrollo cognitivo: *Las teorías de Piaget y Vigotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona. Master en paidopsiquiatría. Bienio 07-08. [Documento en línea]. Disponible: http://www.paidopsiquiatría.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf
- Orellana, M. (2015). *El desarrollo de la inteligencia en la obra de Jean Piaget*. Tesis de grado para optar al grado de maestra en docencia universitaria. Universidad de San Carlos. Guatemala. [Tesis de grado en línea]. Disponible: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_2213.pdf
- Rodríguez, C. (2017). *El pensamiento mágico del niño*. Grupo de Psicoterapeutas de Pozuelo. [Documento en línea]. Disponible: <https://gpoz.es/pensamiento-magico-del-nino>



EMANCIPACIÓN EN EL AULA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

EMANCIPATION AT THE CLASSROOM: A LOOK FROM THE UNIVERSITY PROFESSOR PERSPECTIVE

Armas, Víctor Hugo ¹

López, Luis ²

Universidad Técnica de Cotopaxi-Ecuador

Rivas-Urrego, Gabriela ³

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Venezuela

RESUMEN

La emancipación a lo largo de la historia ha sido el vehículo que ha impulsado cambios sociales, sin embargo, el contexto educativo actual exige abordarla en el marco de la universidad latinoamericana, motivo por el cual el presente ensayo plantea el proceso emancipatorio centrado en la epistemología y la praxis pedagógica liberadora. En este sentido, la emancipación es comprendida como un acto de liberación en relación a la dependencia pedagógica y se reconoce como componente intrínseco a la autonomía del pensamiento y el saber.

Palabras clave: Emancipación, epistemología, universidad, praxis pedagógica.

ABSTRACT

Emancipation throughout history has been the vehicle that has driven social changes, however, the current educational context requires addressing it within the framework of the Latin American university, which is why this essay raises the emancipatory process centered on epistemology and liberating pedagogical praxis. In this sense, emancipation is understood as an act of liberation in relation to pedagogical dependence and is recognized as an intrinsic component of the autonomy of thought and knowledge.

Keywords: Emancipation, epistemology, university, pedagogical praxis.

¹ Docente en la Universidad Técnica de Cotopaxi. PhD en Ciencias de la Educación, Universidad Católica Andrés Bello de Caracas, Venezuela. Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad Técnica de Cotopaxi. Licenciado en Ciencias de la Educación mención Biología y Química, Universidad Central del Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-1067-2455>.

² Docente en la Universidad Técnica de Cotopaxi. Aspirante a Doctor de la Universidad Católica Andrés Bello. Magister en Administración y Planificación de las Instituciones de Educación Superior Licenciado en Ciencias de la Educación Profesor de enseñanza media en la especialización de Educación Física. E-mail: luis.lopez@utc.edu.ec

³ Magister en Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPB. <https://orcid.org/0000-0001-9766-3182>. Email: gabrielarivasu@gmail.com

Finalizado: Ecuador, Marzo-2020 / **Revisado:** Mayo-2020 / **Aceptado:** Mayo-2020

Acerca de la autonomía en el estudiante universitario

La universidad es una institución que ha demostrado la imperiosa capacidad de adaptarse a los cambios que supone el evolucionismo social, de allí que su naturaleza maleable ha sido intrínseca para perdurar a pesar de los desafíos y transformaciones inherentes a la incursión de la tecnología en el ámbito educativo y los cambios de la estructura social y cultural del siglo XXI. Sin embargo, en torno a esta naturaleza cambiante la educación universitaria ha modificado en gran medida el modelo de socialización y la dinámica del hecho educativo, pero ha obviado la adaptación de sus fundamentos filosóficos ante los retos que la actualidad le impone.

La Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador (2010) explicita en su artículo 13 las funciones de la educación universitaria y señala que tiene el propósito de “Formar académicos, científicos y profesionales responsables, éticos y solidarios, comprometidos con la sociedad, debidamente preparados para que sean capaces de generar y aplicar sus conocimientos y métodos científicos, así como la creación y promoción cultural y artística” (p. 11). De allí que, la educación universitaria sea una etapa de formación de gran relevancia, pues en ella el estudiante posee la autonomía para tomar decisiones conforme a las metas y expectativas que individualmente se ha planteado, lo que a su vez genera la posibilidad de fortalecer el compromiso ciudadano con la transformación social, política y económica de la nación.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2020) la autonomía es “Capacidad de los sujetos de derecho para establecer reglas de conducta para sí mismos y en sus relaciones con los demás dentro de los límites que la ley señala” (párr. 2), sin embargo, la autonomía es una facultad que desarrolla el ser humano a partir de un cúmulo de vivencias que condicionan al individuo a obrar de acuerdo a su discernimiento.

En la consolidación de la autonomía también influyen factores externos tales como el acervo cultural, social y educativo pues brindan un marco de referencia para identificar patrones de acción aceptables. A razón de ello, es común encontrarse con individuos de desarrollan patrones de conducta que no han sido producto de la reflexión sino de la repetición inculcados a través de patrones de crianza, las políticas gubernamentales y la escuela como escenario que propicia la independencia funcional de los infantes (Santamaría-Vásquez y Guijo-Blanco, 2016).

Ante tal panorama resulta ineludible cuestionarse acerca de la autonomía que poseen los estudiantes de nivel universitario pues este aspecto condiciona la formación de juicios de valor, la interpretación del contexto y la conformación de posturas críticas acerca de la realidad. Para Barahona Urbano (2009) existe ambivalencia de la conceptualización de la autonomía por parte de docentes y estudiantes, pues desde la perspectiva de los primeros la autonomía significa una capacidad que se concreta a través de la dialogicidad y la interacción mutua, mientras que para los segundos la autonomía se lleva cabo a través de tipos de acciones y se conjuga como una investidura que se transmite de un individuo a otro.

En consecuencia, los docentes universitarios deben advertir que los individuos inician estudios de tercer nivel con un concepto de autonomía aun en formación lo que debería conducir a cuestionar la propia práctica pedagógica y la orientación filosófica de la misma a razón de menoscabar los flagelos de la subordinación y dependencia. Es incommensurable la cantidad de oportunidades que se ha evidenciado la extralimitación de la autoridad docente convirtiéndose el autoritarismo dentro del aula, cuando aún se reconoce que la autoridad docente implica un modo de subordinación de los estudiantes a las normas del proceso de enseñanza y aprendizaje, se hace ineludible dilucidar cual

es el límite en que no se incurre en la vejación del estudiante como ser intelectualmente libre.

En este sentido, Zuleta expresa (entrevista realizada por Suárez, 1995) “la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (p.3). A pesar de que han transcurrido algunos años del contexto en que se expresó tal afirmación, es necesario analizar su vigencia en el escenario presente, pues aun cuando las innovaciones tecnológicas se hacen más frecuentes en los entornos educativos no existe una transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje porque todavía se siguen los mismos lineamientos curriculares y políticas educativas.

Emancipación del saber

Cabe destacar, que incluso las prácticas pedagógicas en la universidad latinoamericana han sido susceptibles de modificaciones de forma, pero no en todos los casos han estado implícitas modificaciones de sus cimientos. Esto, se evidencia en que aun hoy se siguen patrones de represión del pensamiento al relacionarse el proceso educativo a un proceso de adoctrinamiento filosófico, que lejos de potenciar la asunción de una postura crítica ante la realidad refuerza el dogmatismo pedagógico que da paso a dogmas de otra índole tales como religioso, sociales y políticos.

Por tanto, es preciso la repensar la actuación del docente universitario en el proceso educativo, pues no se trata de eliminar tendencias ideologizantes que subyacen en el proceso de formación profesional y que están relacionadas a la concepción de la casa de estudios; sino que se trata de persistir en la criticidad y favorecer las prácticas pedagógica emancipadoras. Se plantea entonces la educación como un medio para enaltecer el espíritu y la razón, como lo expresan Rivas-Urrego, Urrego y Araque (2020) “La educación como un modo que pudiese

ayudar al hombre a salir del contexto que no le permite descubrirse como creador de su mundo, como un ser que puede repensar y mejorar su realidad” (p. 297).

La educación pensada como un medio de producción de capital humano al servicio de los poderes económicos genera ciudadanos conformistas que no se plantean interrogantes acerca de su entorno, que no identifican problemáticas latentes y en menor medida son capaces de diseñar soluciones viables a las mismas, es decir, en palabras de Freire(2009) se convierten en un ser “minimizado y cercenado, acomodado a lo que se le imponga, sin el derecho a discutir, el hombre sacrifica inmediatamente su capacidad creadora”(p. 12). De allí, la importancia de edificar una educación universitaria que radique en la formación del individuo a partir de la dialogicidad, de modo tal que se propicie el desarrollo de actitudes que permitan en el estudiante asumir una actitud crítica y emancipadora ante los retos que las circunstancias le plantean, para percatarse de la trascendencia de su existencia y para conseguir una mejora en la realidad que circunda sus condiciones de vida y las de sus pares.

Desde esta perspectiva la emancipación del estudiante universitario no se reduce a un acto individual, sino que conforma una posibilidad de cambio social, en la medida en que como población se gesta una conciencia colectiva orientada a la mejora de la realidad y la liberación de dogmas. En consecuencia, la docencia universitaria como dinamizadora del proceso de emancipación debe inicialmente eliminar el dogma académico, que conduce a las relaciones de dominación entre el individuo que no posee el conocimiento y el individuo que lo posee.

Por consiguiente, al adentrarse al ámbito gnoseológico es imperioso analizar cómo la emancipación del saber se produce en el campo educativo, por lo que se alude a Kant (1994) quien introduce el constructo de emancipación epistémica al afirmar que el

término tiene su origen en el vocablo alemán *Mündigkeit* que usualmente se interpreta como “la salida del hombre de su condición de menor de edad, de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro” (p.1). Es decir, para Kant la mayoría de edad es un estadio del ser humano en el que no posee la madurez para pensar por sí mismo y con el paso a la adultez el hombre adquiere la habilidad de formar opiniones y posturas frente al contexto, a lo que se le acuñó el término de mayoría de edad kantiana.

En el contexto contemporáneo, la emancipación necesariamente debe ser redefinida pues en el orden civilizatorio actual las formas de dominación y la índole de la misma puede pasar desapercibida, tal como sucede en el ámbito epistémico. A raíz de ello, la emancipación en el campo de conocimiento puede concebirse como la capacidad que se desarrolla en el ser humano para de forma independiente para comprender la realidad y expresar sus ideas de forma autónoma, otorgándole una valoración a la experiencia producto del discernimiento crítico-reflexivo de la misma.

A la luz de esta concepción de la emancipación en el aula universitaria ha sido repensada por múltiples autores, resaltando Rancière (2007) quien destaca el sentido igualitario del proceso educativo basándose en dos principios: el primero hace referencia a que la igualdad ha de estar presupuesta entre los actores educativos y en el segundo se relaciona con la noción de la inteligencia semejante entre todos los seres humanos.

Al profundizar en el primer principio, se alude indirectamente a los principios de la educación bancaria en la que el docente es el poseedor absoluto de todo conocimiento, mientras que el estudiante es un contenedor vacío en el que serán depositados los contenidos provistos por el docente y que posteriormente serán constatados mediante test evaluativos. En el enfoque emancipativo de Rancière (2007), se propone una dinámica

distinta del proceso educativo, pues se parte de que tanto el docente como el estudiante son seres pensantes que no deben su conocimiento a la derivación del saber de otro, sino, por el contrario, ambos poseen las mismas capacidades y habilidades para educarse y el éxito del hecho educativo se encuentra en la motivación y la necesidad de aprehender.

Con referencia al segundo principio, el autor resalta que la inteligencia no esta supeditada a las clases sociales, sino que el ser humano posee la capacidad para comprender, razonar y conceptualizar en igualdad de condiciones que sus semejantes, por tanto, para Rancière (2007) la emancipación entonces se circunscribe a la “afirmación de esa inteligencia y la verificación del potencial de igualdad de las inteligencias” (p. 133).

Al relacionar estos axiomas a la realidad educativa, se deja entrever el origen de las debilidades de la formación universitaria, pues aun en la actualidad en gran parte de las aulas de educación superior en Latinoamérica se sigue asignando arbitrariamente un rol de despótico a la autoridad docente por ser considerado el poseedor del contenido, esto a pesar de que la tecnología acerca al estudiante a un incalculable volumen de información por minuto, aun más importante al tratarse de información sumamente actualizada ante la cual el docente debería brindar sus saberes y experiencia en pro de valorarla y aprehenderla conjuntamente con el resto de actores educativos.

Tal contexto no propicia el desarrollo de emancipación intelectual de los estudiantes pues la episteme sigue siendo subyugada por las apreciaciones de un individuo en lugar de construirse el saber de forma metodológica y racionalmente a través la aplicación de procesos cognoscitivos. Por otra parte, en ocasiones el docente tiende a dudar de las capacidades de algunos de sus estudiantes al presentarles los contenidos de la forma más sencilla posible e incluso favoreciéndolos en la evaluación sumativa, cuando en lugar de ello, se debería comprender que todos los

seres humanos poseen diferentes habilidades mediante las cuales se puede acceder a la concreción del conocimiento.

A modo de conclusión...

La emancipación es un término polisémico que también ha sufrido amplias transformaciones a lo largo de la historia conforme las condiciones culturales lo requirieron, no obstante, no es menester este ensayo abordar tales cambios sino brindar una perspectiva de la emancipación entendida como basamento filosófico de la educación universitaria y sus implicaciones prácticas como ideario de la praxis docente.

La emancipación es comprendida como un acto de liberación en relación a la subordinación o dependencia de otro, en el que el individuo inicia un proceso de autoconocimiento y reflexión sobre los factores que oprimen su pensamiento y accionar, además de desarrollar competencias para establecer valoraciones de su entorno desde una postura crítica. La concreción del transitar por la senda emancipatoria conduce al ser humano hacia la autonomía, pues el individuo se faculta a si mismo para establecer posturas y obrar de acuerdo a la perspectiva con que concibe la realidad, siendo independiente de la apreciación de otros ante los escenarios.

En este orden de ideas, la emancipación epistémica se refiere capacidad de un individuo para aplicar metodologías y procesos mentales para afianzar su propio conocimiento en independencia de otra persona. Esta acepción propone una dinámica particular de los roles que se asumen en la educación universitaria, ya que de forma hegemónica el estudiante ha estado supeditado a circunscribirse a los linderos del saber asumidos por el docente, es decir, desarrolla una dependencia en la cual su conocimiento se consolida solo a través de la guía del profesor.

Por consiguiente, es necesario concebir la mediación educativa en el contexto universitario como un espacio en

el que la igualdad necesariamente debe ser omnipresente en todas acciones pedagógicas que se emprendan, en el que la autoridad docente sea una embestidura que confiera la responsabilidad de velar por el cumplimiento de las normas sociales y didácticas que previamente han sido consensuadas entre los actores educativo, aludiendo en todo momento a los principios éticos que cimientan el proceso pedagógico. Al respecto, Rancière (2003) introduce la tesis del maestro ignorante en la se enuncia la educación desde un marco gnoseológico en que el docente no tiene posesión sobre el conocimiento, sino que este es una facultad que se alcanza a través del raciocinio que guía el proceso de comprender la relaciones y la naturaleza de los entes existentes en su entorno.

Es importante destacar, que esta perspectiva no hace referencia directa a la ausencia o existencia del cúmulo de saberes que el docente ha desarrollado a través del estudio y experiencia, sino que basándose en la capacidad que posee cada individuo para aprender el docente ha de centrar sus acciones pedagógicas en propiciar la autonomía, la independencia y emancipación epistemológica de los participantes al brindar las situaciones y recursos didácticos necesarios para que por sí mismos construyan su aprendizaje.

A la luz de estos planteamientos, resulta ineludible preguntarse si la universidad latinoamericana está preparada para el cambio de roles en su dinámica hegemónica y más aún la sociedad en general, pues desde esta perspectiva es necesario replantearse la pedagogía todos los niveles educativos ya que se requiere favorecer la autonomía epistémica desde las primeras experiencias pedagógicas. Del igual forma, hay que reconocer el avance de las instituciones universitarias latinoamericanas al sentar en sus preceptos filosóficos y marco valorativo la orientación a favorecer la equidad, igualdad y pensamiento en la formación personal y profesional de sus estudiantes, aun cuando la instrumentación de este último está en evolución.

Referencias bibliográficas

- Barahona Urbano, H.(2009). “La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos, en un contexto de educación superior de Bogotá, Colombia”. **Entramado** N° 10, pp 28 – 42. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3993305.pdf>
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI de España Editores. Disponible: https://www.sigloxxieditores.com/libro/la-educacion-como-practica-de-la-libertad_17739/
- Kant, I. (1994). “Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración?” R. Jaramillo Vélez (Trad.). **Revista Colombiana de Psicología**, (3). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15803/16619>
- Ranciére, J. (2003). *Entrevista con Jacques Ranciére. Entrevistadores: Benvenuto, A.; Cornu, L.; Vermeren, P.* **REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA VOL. XV No. 36**. Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492019000100339&lng=es&nrm=iso
- Ranciére, J.(2007). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal: Argentina. Disponible: <https://aprendizajesparalelos.files.wordpress.com/2016/09/jacques-ranciecc80re-el-maestro-ignorante.pdf>
- Real Académica Española (DRAE, 2020). Definición de términos. Disponible: <https://dle.rae.es/>
- Republica de Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador. Presidencia de la Republica de Ecuador*. Disponible: https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf
- Rivas-Urrego, G.; Urrego, A.J.; Araque Escalona, J.C. (2020). “Paulo Freire y el pensamiento crítico: Palabra y acción en la pedagogía universitaria”. **Revista Educare**, Volumen 24, N° 2, p. 293-307. <https://doi.org/10.46498/redujpb.v24i2.13312016>. EDUCACIÓN, Instrucción, aprendizaje y formación. Universidad Marcelino Champagnat. Disponible: <https://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Educaci%C3%B3n-Instrucci%C3%B3n-aprendizaje-formaci%C3%B3n.pdf>
- Santamaría-Vásquez, M; Guijo- Blanco, V. (2016). “Evaluación de la discapacidad en la infancia”. **Revista INFAD** 2012 N° 1, Vol. 1. Disponible: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/2555>
- Zuleta, E.(1995). “La Educación: Un Campo de combate”. Entrevistador: Suárez, H. Disponible: <http://catedraestanislao.univalle.edu.co/Entrevista.pdf>

INTERSUBJETIVIDAD Y AFECTIVIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO: ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS ACTITUDINALES EN EL MARCO DEL CURRÍCULO LATINOAMERICANO

INTERSUBJECTIVITY AND AFFECTIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS: ANALYSIS OF ATTITUDINAL COMPETENCES WITHIN THE FRAMEWORK OF THE LATIN AMERICAN CURRICULUM

Cayo Lema, Luis Efrain¹

Razo Ocaña, Hugo Ramiro²

Universidad Técnica De Cotopaxi-Ecuador

Rivas-Urrego, Gabriela³

Universidad Pedagógica Experimental Libertador -Venezuela

RESUMEN

El texto que aquí se presenta remite a un aspecto generalmente no tomado en cuenta: el afecto en las interacciones docente-estudiantes en los espacios académicos como elementos influyentes en los procesos de aprendizaje. La afectividad y las relaciones intersubjetivas contribuyen a crear el clima necesario para desarrollar en forma integral tanto la capacidad cognitiva como la sensibilidad, la creatividad y otras formas de pensar del sujeto. Un intento por generar un espacio de reflexión hacia este aspecto es el propósito de las líneas que se desarrollan en el presente ensayo. De allí que se planteen consideraciones en torno a la afectividad en función de la multiplicidad de vínculos intersubjetivos que se dan en ese escenario tan particular como es el aula de clases

Palabras clave: afectividad, intersubjetividad, aprendizaje, currículo, competencias actitudinales.

ABSTRACT

The text presented here refers to an aspect generally not taken into account: the affect on teacher-student interactions in academic spaces as influencing elements in learning processes. Affectivity and intersubjective relationships contribute to creating the climate necessary to comprehensively develop both the cognitive capacity and the sensitivity, creativity and other ways of thinking of the subject. An attempt to generate a space for reflection towards this aspect is the purpose of the lines that are developed in this essay. Hence, considerations regarding affectivity are raised based on the multiplicity of intersubjective links that occur in that particular setting, the classroom.

Keywords: affectivity, intersubjectivity, learning, curriculum, attitudinal skills.

¹Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Católica Andrés Bello). Magister en Docencia Universitaria (Universidad Técnica De Cotopaxi). Licenciado en Ciencias de la Educación Profesor de Segunda Enseñanza en La Especialización De Filosofía y Ciencias Socio Económicas (Universidad Técnica De Ambato), E-mail: luis.cayo@utc.edu.ec

² Magister en Ciencias de la Educación Mención Planeamiento Y Administración Educativa (Universidad Técnica De Cotopaxi). Arquitecto (Universidad Central del Ecuador), E-mail: hugo.razo@utc.edu.ec

³ Magister en Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPB. <https://orcid.org/0000-0001-9766-3182>. Email: gabrielarivasu@gmail.com

Finalizado: Ecuador, Mayo-2020 / **Revisado:** Junio-2020 / **Aceptado:** Junio-2020

Introducción

La sociedad actual se caracteriza por ser compleja, pues el estilo de vida acelerado, la tecnología, la globalización entre otros factores hacen que las formas de relación entre las personas no guarden la linealidad tradicional. En este escenario, la educación pareciera quedarse anclada a viejos patrones que perduran como formas de interacción en las aulas, mientras que en el entorno existe una marcada influencia de medios tecnológicos para la interacción humana.

El proceso pedagógico por sus múltiples funciones y condicionamientos es complejo, necesita ser pensado de manera que se pueda flexibilizar lo planificado de acuerdo con las situaciones contextuales que se vayan presentando, por lo que la aplicación de una metodología estricta no tiene cabida dada las características que presentan los sujetos en su aprendizaje, aunado a las características de factores socioeconómicos y culturales en los que se desarrolla la enseñanza. En este marco emergente en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje en la actualidad, es necesario apelar a otro tipo de razonamientos que se correspondan con las características tanto de los estudiantes como de los medios para propiciar los aprendizajes.

Los modelos pedagógicos en la enseñanza y aprendizaje

En el ámbito educativo los modelos pedagógicos se basan en teorías del aprendizaje y los elementos sobre los cuales hacen énfasis tales como contenidos, rol del docente y del estudiante. Para Ortiz Ocaña (2013) un modelo pedagógico “es una construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta” (p.46). En tal sentido, el docente de acuerdo a la forma de conducir el aprendizaje se identifica con un modelo determinado.

El modelo más arraigado en la enseñanza es el modelo tradicional que Flórez Ochoa

(2005) describe como un modelo en el que el estudiante se concibe como receptor del conocimiento el cual es dirigido por el docente en función de sus consideraciones como apropiado y necesario para ser adquirido por los alumnos. La enseñanza se relaciona con un acto de autoridad que ejerce el docente mediante un discurso expositivo que propicia un conocimiento memorístico y parcelado de las disciplinas estudiadas, con hincapié en los resultados como evidencias de la evaluación.

Otro modelo que se vincula al modelo tradicionalista es el conductista, modelo en el que prevalece el aprendizaje de conocimientos y conductas seleccionados con antelación por el docente, quien marca la pauta de los comportamientos que se deben modelar en la conducta a observar en el estudiante (Flórez Ochoa, 2005). El refuerzo de la conducta se realiza mediante la calificación, por lo que repetir conductas debe propiciar el desarrollo de habilidades, tal y como se aplica en la realización de caligrafías o repetición memorística de procedimientos que en la mayoría de los casos no involucra un análisis lógico de los mismos.

Opuestas a estas concepciones de los modelos señalados anteriormente están los modelos autoestructurante e interestructurante presentados por De Zubiría Samper (2007), el denominado modelo autoestructurante enfocado en el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, caracterizado por la acción, vivencia y experimentación en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este modelo se toma en cuenta al estudiante como ser que posee características individuales, la evaluación es integral y cualitativa, con predilección a interpretación más que a la memorización de información.

Mientras que el modelo interestructurante busca el desarrollo de capacidades cognitiva, emocional y praxeológica; por lo tanto, se presenta un interés en el conocimiento del estudiante en su dimensión integral. En este sentido, este modelo busca mediante el anclaje la producción de conocimientos desarrollados

mediante el diálogo entre compañeros y mediador, por ello, existe un propósito de formación en el que el estudiante piense, sienta, reflexione y actúe (De Zubiría Samper, 2007).

Evidentemente los modelos descritos no agotan los elementos que emergen en la práctica pedagógica, sin embargo, representan las tendencias en cuanto a las formas como el docente asume el ejercicio de su profesión. Lamentablemente el modelo tradicional es el más seguido en Latinoamérica, por nombrar la realidad más cercana, pues es el que representa el accionar de la mayoría de docentes que año tras años aplican las mismas estrategias para el desarrollo didáctico y formativo.

Como se sabe desde diversas teorías como la humanista, la constructivista, entre las más relevantes en el ámbito del aprendizaje, el desarrollo del ser humano no está condicionado sólo por el ser mismo sino por el contexto cultural y social en que se desenvuelve. Este debe ser un punto de partida para el trabajo docente, puesto que, para comprender la forma de pensar y actuar de los estudiantes, no se tiene que pensar que todos poseen las mismas características. Por otra parte, también hay que analizar los contextos sociales en los cuales se encuentran y que tipos de necesidades e intereses presentan según la dinámica social en la que están inmersos.

El afecto y la intersubjetividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje

El amor es un concepto universal abstracto característico de los humanos que refiere manifestaciones de aprecio, estima, cariño por otro ser, sin embargo, resulta un término que varía desde la perspectiva personal, cultural, ideológica y en sí es un tanto complejo por la diversidad de factores que se deben considerar. Asociado al amor está el afecto, como sentimiento hacia alguien, que se produce en la interacción entre varias personas o seres.

Para Piaget (2005) “Es imposible encontrar comportamientos que denoten

únicamente afectividad, sin elementos cognitivos, y viceversa. 1) No hay mecanismo cognitivo sin elementos afectivos ... 2) Tampoco hay un estado afectivo puro sin elementos cognitivos.” (p.19-20). Es decir, existe una interrelación entre estos elementos, inteligencia y afecto intervienen en procesos complejos del proceso de aprendizaje. Por ello, la profesión docente debe estar realizada con afecto, aunque suene fuera de lugar, la neurociencia y estudiosos del aprendizaje como Piaget y Vygostki, Rogerl, por nombrar algunos; exponen la importancia del entorno para el aprendizaje tanto de manera formal como informal.

En este particular, Marchesi y Díaz (2007) exponen que:

El trabajo en la enseñanza está basado principalmente en las relaciones interpersonales con los alumnos y con otros compañeros, por lo que las experiencias emocionales son permanentes. Enfado, alegría, ansiedad, afecto, preocupación, tristeza, frustración, son algunos de los sentimientos que día a día vive el profesor con mayor o menor intensidad y amplitud. Algunos tienen la fortuna y el buen hacer para conseguir que primen las emociones positivas; en otros, por el contrario, predomina el infortunio y unas habilidades limitadas, lo que conduce a que las experiencias negativas tengan un mayor peso. (p. 10)

La importancia del afecto en la profesión docente ha venido tomando relevancia por los diversos problemas que se enfrentan en las aulas de clases, desde elementos relacionados directamente con dificultades para el aprendizaje como los relacionados con el comportamiento y la adaptación al medio escolar, así como elementos relacionados a la motivación para la realización de actividades de aprendizaje. Por consiguiente, el afecto en la mediación pedagógica debe ser considerado para potenciar el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo y posibilitar el desarrollo integral.

En atención a lo anterior, la afectividad y la cognición están interrelacionadas, pues se

integran percepciones, memoria, pensamiento, lenguaje, cognición y sentimientos que forman una unidad en las personas en el contacto con los demás. El afecto es una necesidad primaria que se forma en los lazos entre individuos (Oliveira, Rodríguez y Touriñán, 2006). De manera que, el afecto potencia los procesos cognoscitivos, ya que al experimentar un ambiente grato se puede captar la atención y el interés para producir aprendizajes significativos. Para educar afectivamente se deja en libertad la espontaneidad para que mediante el proceso de socialización y culturización; los sentimientos de afecto le añadan placer a las experiencias cotidianas y sirvan de motivación para la acción.

En tanto existe una relación afectiva hay un nexo subjetivo, que para Álvarez (2016) la subjetividad “implica la manera de pensar, sentir, comunicar y dar sentido e intencionalidad a las formas de interactuar y convivir del sujeto en la cotidianidad en la cual se gestan procesos de interacción cultural” (p. 325). En otras palabras, la subjetividad es individual y cada persona le da ciertos matices de acuerdo con su personalidad que determinan el desarrollo de la capacidad humana individual.

Por añadidura, la intersubjetividad es la relación de la persona como sujeto y el sujeto entendido en su subjetividad quien puede reconocerse como creador de sentido, de intercambio y de relaciones socioculturales con los demás sujetos. “La edificación de la intersubjetividad se gesta en el sentido plural del sujeto, en un espacio colectivo, social, político y cultural cuando éste entra en relación con otros, para desatar obstáculos, temores y abrir puertas al variopinto de posibilidades” (Álvarez, 2016, p. 333).

Esa intersubjetividad, es necesaria para la interacción social en la cual se desarrollan los procesos de aprendizaje en los que se presentan significados compartidos mediante la actividad comunicativa, estableciéndose una transacción de tipo cognitivo, afectivo y de acción social. De aquí, que el papel del

educador como mediador en las percepciones de los alumnos para potencializar los procesos que conducen al conocimiento, por lo tanto, con la identificación de la afectividad y la intersubjetividad como dimensiones humanas que influyen en el aprendizaje se pueden obtener mejores resultados en la educación formal.

Las competencias actitudinales

La educación postmodernista, concibe al ser humano como un ser holístico que debe potenciar sus capacidades y lograr ser competente ante las situaciones cotidianas, en este sentido Bogoya (citado por Tobón Tobón, 2005), define las competencias como la “... actuación idónea ante una tarea concreta en un contexto sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad, el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes” (p. 45).

Entonces, ser competente para una situación determinada requiere el desarrollo de habilidades y destrezas específicas que han de ser aplicados en ese escenario, por tanto, existen diferentes tipos de competencias que relacionan con ámbito que requiere la intervención del ser humano, de allí que existen tres tipos principales de competencias: (a) Competencias Conceptuales, referidas a la aprehensión de información y se integración al acervo cognitivo del individuo, (b) Competencias Procedimentales, relacionadas con la adquisición de destrezas técnicas mediante las cuales se realizan acciones tangibles y (c) Competencias Actitudinales, relativas a las emociones humanas y su influencia en el proceder ante determinados estímulos.

Las competencias actitudinales son conceptualizadas como el saber ser y actuar en diferentes contextos, que se reflejan en el comportamiento y operatividad para relacionarse en el entorno social, profesional, familiar y educativo, por consiguiente, la

educación es concebida como una práctica humana en la que el individuo es considerado integralmente atendiendo a los rasgos particulares que conforman su personalidad tales como cualidades, defectos, habilidades, debilidades, motivaciones. A razón de ello, el desarrollo de competencias actitudinales ha de ser un objetivo de aprendizaje prominente en la mediación pedagógica, ya que durante la infancia el entorno familiar y la escuela asumen un rol de vital importancia en la adquisición de este tipo de competencias pues es en estos entornos donde se inicia la socialización y el desarrollo de la personalidad, por lo que se adquieren capacidades para reconocer conductas aceptables, herramientas de integración social, y se estimula la inteligencia emocional, entre otros.

Los cambios curriculares y sus implicaciones prácticas

Los finales del siglo XX e inicios de siglo XXI significaron un renacer en la concepción de la educación para la sociedad latinoamericana, lo cual se tradujo en múltiples reformas educativas en los países del área con el propósito de incluir el uso de la tecnología en el ambiente escolar, incorporar el pensamiento crítico y la evaluación cualitativa, entre otros cambios. Consecuentemente, las reformas educativas conllevaron la aplicación de cambios curriculares que, conjuntamente con las innovaciones en teorías educativas y prácticas pedagógicas, acrecientan cada vez más la innumerable lista que un docente debe abarcar en sus funciones.

En el marco de esta realidad, se suma que el éxito o fracaso escolar de los estudiantes no son apreciaciones netamente observables y concretas, puesto que en el caso de las competencias actitudinales desarrolladas por el estudiante se refieren a cómo este entiende y valora la realidad por lo que los resultados de la evaluación pedagógica usualmente terminan por centrarse en la evaluación de competencias cognitivas y procedimentales por circunscribirse a los contenidos curriculares predeterminados y tener la posibilidad de

verificarse mediante indicadores precisos. De allí que, la evaluación se ha convertido en una fase crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje que incluso puede ser más relevante que la propia mediación pedagógica, al respecto añade Careaga (2001) “ha sido en cierta forma adquirida como resultado de una patología, ya que el profesor transformó muchas de sus prácticas en función de la evaluación, tornándose ésta en un estímulo más importante que el propio aprendizaje” (p. 347)

A raíz de ello, en muchos ambientes educativos prevalece el aspecto cognitivo, es decir, el interés del educador se centra en cumplir con el desarrollo de unos contenidos establecidos y los estudiantes son considerados solo receptores de una información que está en ellos comprender de acuerdo con sus posibilidades intelectuales. El conocimiento no se adquiere de la información que se consigue en los libros, sino que es necesario contextualizar esos conocimientos en los momentos históricos y los acontecimientos que lo propiciaron, de manera que se genere un aprendizaje reflexivo con un fin no solo de adquirir información, sino que impacte y concientice a los individuos para potenciar el desarrollo actitudinal.

Aunado a ello, la noción de escuela en latinoamérica guarda una característica en común entre la mayoría de países del área y es la designación de la absoluta responsabilidad de la formación humana en el docente, obviándose que el entorno familiar tiene una gran relevancia en la conformación del marco de valores y actitudes del infante. En consecuencia, el docente se ve en la obligación exclusiva de asumir el rumbo de las acciones que demarcaran las creencias y posturas que la sociedad espera de un buen ciudadano y un individuo con calidad humana.

En este orden de ideas, hay que reconocer que si bien los docentes son fundamentales en el proceso educativo de los estudiantes, el éxito de la mediación pedagógica no depende únicamente de ellos, pues como lo señala La

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) “esta relación esta muy condicionada por los recursos puestos a disposición de las escuelas, los objetivos de sus planes de estudios y las prácticas pedagógicas aplicadas” (p. 255), es decir, en la aplicación de cambios curriculares confluyen factores de diversa índole que condicionan el logro de las competencias esperadas, por ende el desarrollo de competencias actitudinales no esta en manos solo del docente sino que han de intervenir las políticas públicas, las condiciones del entorno, la preponderancia que se otorgue a estas en el currículo al ámbito y por supuesto la participación de la familia.

A modo de conclusión

La afectividad está orientada al reconocimiento del otro que puede ser practicada logrando una conexión emocional en el desarrollo de actividades en las que se genere un ambiente placentero y cómodo con la información que se maneje. Siendo las instituciones educativas espacios donde convergen estudiantes y profesores donde se producen intercambios, acciones sociales y de aprendizajes, por ello, es necesario comprender los significados asignados desde las subjetividades para comprender espacios de intersubjetividades en el acto educativo.

Para que existan buenas relaciones con los estudiantes deberá tomarse en cuenta el reconocimiento emocional de los estudiantes, identificar sus necesidades individuales y grupales para el aprendizaje propiciando un acercamiento activo hacia ellos de manera que se propicien condiciones atractivas hacia el aprendizaje.

La actitud afectiva debe ser una competencia imprescindible en los docentes, sobre todo si se desea un acercamiento al aprendizaje socio-emocional de gran impacto para los alumnos, y además, porque el manejo de la afectividad, supone el reconocimiento de cada uno y del otro para el desarrollo integral del individuo.

A raíz de ello, es común encontrarse con docentes que por vocación y comprensión de la importancia de su rol para la sociedad constantemente reflexionan acerca de su actuación profesional y su competencia para practicar la docencia, dicho proceso de reflexión se transforma en una compleja autoevaluación ya que no existe una lista de rasgos, actitudes y competencias minuciosas que se deben cumplir para ser considerado un “buen docente”

Para llevar a cabo sus funciones, el actual profesor universitario tiene varios retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada día el desarrollo de competencias para gestionar el aula es más exigente, la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante por su sigla TIC), en muchos aspectos, ha servido de apoyo para fortalecer las competencias, y en otros casos de difícil manejo y adaptación según el profesor, el contexto

Sin embargo, existe un rasgo común que se espera de todo docente, el control del grupo de clase, y es en este punto en que se suscita una álgida interrogante ¿se utiliza la autoridad docente para imponer o concertar? Pues embestir la autoridad implícitamente implica ejercer el poder dentro del aula y en caso de que la dinámica educativa se base en la imposición intrínsecamente se limita la intersubjetividad entre docentes y estudiantes, por ende, también se perturba la afectividad del individuo.

En consecuencia, la labor docente demanda una alta sensibilidad emocional que comprenda que el proceso académico se debe fundamentar en el consenso como práctica de reconocimiento del estudiante como individuo con particularidades afectivas, que posee la capacidad de forjar opiniones y posturas. De este modo, los docentes establecen vínculos emocionales con los estudiantes que a su vez refuerzan las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que conduce a la superación académica y satisfacción personal de ambos actores educativos. De allí que, la

afectividad y la intersubjetividad intervengan como condiciones del compromiso personal tanto de docentes como de estudiantes, pues en la medida en que estos comprendan la influencia de los sentimientos en el aprendizaje y la fuerza sinérgica que se genera a partir de la conexión emocional entre ambos, entonces se construirá el conocimiento con mayor efectividad y se sentará un referente en el estudiante del comportamiento actitudinal socialmente aceptado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. E. (2016). “La subjetividad e intersubjetividad: un camino en la comprensión de lo cultural”. *Revista Linhas. Florianópolis*, v. 17, n. 34. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723817342016323>
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Careaga, A. (2001). “La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente”. *Educere*, vol. 5, núm. 15, octubre-diciembre, 2001, pp. 345-352 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. México: McGraw-hill.
- Marchesi, A y Díaz, T. (2007). “Las emociones y los valores del profesorado”. *Cuadernos Fundación SM N# 5*. Madrid: Fundación Santa María. <https://www.oei.es/historico/valores2/Lasemocionesprofesorado.pdf>
- Olveira, E., Rodríguez, A. Y Touriñán, J. M. (2006). “Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva”. Proyecto educación en valores. ATEI. http://dondestalaeducacion.com/files/9314/7914/2935/80_Ed.Ciud.y_Dimen.Afect._Atei06.pdf
- Ortiz Ocaña, A. (2013). “Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje”. Santa Martha. Universidad de Magdalena. <https://www.researchgate.net/publication/315835198>
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. M.S. Dorin (Trad.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor. <http://materiaeapoiotaotcc.pbworks.com/f/PIAGET+JEAN+INTELIGENCIA++Y+AFECTIVIDAD.pdf>
- Tobón Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias, Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- UNESCO. 2005. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo”: Imperativo de Calidad. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169>



LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

LANGUAGE SKILLS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Víctor Hugo Armas¹

Bolívar Ricardo Vaca Peñaherrera²

Universidad Técnica de Cotopaxi-Ecuador

Ana Jacqueline Urrego³

Universidad Iberoamericana del Ecuador- Ecuador

RESUMEN

Las habilidades lingüísticas favorecen un conjunto de acciones que se ven reflejadas tanto dentro como fuera del aula. *Leer, escribir, escuchar o hablar* son habilidades fundamentales para el acceso al conocimiento y el desarrollo de otras capacidades, por lo que trabajarlas desde las distintas asignaturas es fundamental. Con la presentación de este ensayo, se pretende generar el interés por propiciar espacios para el desarrollo de las habilidades lingüísticas desde los ámbitos de acción de cada docente.

Palabras clave: habilidades lingüísticas, enseñanza y aprendizaje, acción docente.

ABSTRACT

Language skills favor a set of actions that are reflected both inside and outside the classroom. Reading, writing, listening, or speaking are fundamental skills for access to knowledge and the development of other capacities, so working on them from different subjects is essential. With the presentation of this essay, it is intended to generate interest in fostering spaces for the development of linguistic skills from the fields of action of each teacher.

Keywords: language skills, teaching and learning, teaching action.

¹ PhD en Ciencias de la Educación, Universidad Católica Andrés Bello de Caracas, Venezuela. Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad Técnica de Cotopaxi. Licenciado en Ciencias de la Educación mención Biología y Química, Universidad Central del Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-1067-2455>.

² Master en Educación otorgado por la Universidad de Nuevo México (Estados Unidos). Licenciado en Ciencias de la Educación mención Física y Matemática otorgado por la Universidad Técnica de Ambato. <https://orcid.org/0000-0002-8086-3118>.

³ Dra. en Ciencias de la Educación. Universidad Fermín Toro. Magister en Educación Superior Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPB. Profesora en Educación Integral, Mención Lengua y Matemática. <https://orcid.org/0000-0002-4799-7931>. Email: anaurrego70@gmail.com

Finalizado: Ecuador, Mayo-2020 / **Revisado:** Junio-2020 / **Aceptado:** Junio-2020

Introducción

En el ámbito educativo son frecuentes las expresiones acerca de la necesidad de la integración de contenidos curriculares, pues el aprendizaje no consiste en el parcelamiento de conocimientos, sino que al contrario, es la aplicación en un momento dado y en diferentes situaciones de habilidades, actitudes, conocimientos y destrezas adquiridos. Por ello, el lenguaje juega un papel importante en la integración del conocimiento pues es un pilar básico para comunicar las ideas, percepciones y razonamientos que se originan desde diferentes disciplinas.

En virtud de considerar al lenguaje como elemento constitutivo tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales es que este ensayo recoge la intención de hacer un llamado de atención a los docentes de las diferentes áreas, y a los profesionales en general, para resarcir los resultados que lastimosamente reflejan desaciertos en la instrumentación del proceso de enseñanza y aprendizaje en Latinoamérica. Muestra de ello, son los indicadores obtenidos en las evaluaciones impulsadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, s.f) mediante el *Programme for International Student Assessment (PISA)*, programa concebido para ofrecer información que permita a los países miembros promover la toma de decisiones y políticas públicas con las aspiraciones de mejorar los resultados del aprendizaje en los diferentes niveles educativos. La evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica, específicamente en el área de lenguaje se trata de indagar en qué grado son manejadas por los estudiantes las habilidades y destrezas necesarias para beneficiarse de la lectura, para comprender los textos y usarlos en la búsqueda de conocimiento.

Venezuela y Ecuador no participaron en la aplicación de la prueba realizada en el año 2019, sin embargo, los resultados indicaron que los países latinoamericanos estuvieron relegados al final de la lista de puntajes,

situación de la que seguramente no escapan dichos países. No obstante, a esta perspectiva que se tiene de Latinoamérica, a nivel mundial se aprecian recurrentemente expresiones acerca de los bajos niveles de desempeño de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora y a la práctica eficaz de la lectura, pues hay una reproducción mecánica de la fonética de los símbolos escritos que observan en un texto y en muchos casos estos problemas se presentan en la educación universitaria.

Ante este panorama descrito, se puede decir entonces que los docentes indistintamente de la asignatura que se trabaje, bien sea química, lenguaje, matemática, historia o física, por nombrar algunas de las que conforman las unidades curriculares que se imparten en todos los niveles educativos; hacen uso de textos que deben ser comprendidos para sus posteriores aplicaciones, bien sea en la resolución de problemas o en la expresión analítica de los contenidos tratados. Al respecto, Belladonna, Rodríguez y Lagos (2009) exponen que:

Muchas veces creemos estar invirtiendo demasiado tiempo en contenidos o procedimientos que no son específicos del área, pero observamos que esta metodología crea hábitos de autonomía en el alumno que le reditarán a futuro y que, además, brinda mejores y mayores posibilidades de lectura. Entendemos, además, que aprender matemáticas no implica solamente adquirir contenidos conceptuales sino apropiarse de sus convenciones, de su forma de escribir y leer. (p. 201)

Por consiguiente, el lenguaje en el contexto educativo reviste vital importancia en el éxito o fracaso de los procesos de aprendizaje, pues el desarrollo de habilidades lingüísticas está vinculado a todos los procesos de la vida humana. Es más, es un compromiso del docente coadyuvar en el desarrollo integral de sus estudiantes para contribuir de ese modo al desarrollo de los pueblos, pues como parte de un colectivo todos deben de una u otra manera participar en la superación de dificultades, siendo la

comunicación lingüística un vehículo para presentar ideas y establecer consensos.

El docente en la formación de habilidades lingüísticas

La misión del educador como ente formador no es solamente capacitar al individuo para realizar los procesos de escritura y lectura como actos mecánicos, sino más bien la de formar individuos sensibles a las diferentes manifestaciones culturales y a la necesidad de buscar mayor capacidad para dejar el legado cultural de una generación a otra. Puesto que “Las instituciones educativas forman parte de la comunidad y como tal, son también instrumentos que influyen en los cambios sociales, económicos, culturales y ambientales.” (Urrego y Rodríguez, 2019, p. 26).

Los sistemas educativos han incorporado enfoques, teorías y metodologías siguiendo tendencias alternativas del pensamiento, con el fin de obtener una comprensión más completa del contexto en el que se desenvuelve el estudiante. En este orden de ideas, para Márquez Pérez (2000) “... la ciencia busca estudiar los diferentes fenómenos, pero tomando en cuenta que aunque mentalmente -detengamos- el movimiento de acuerdo con nuestras necesidades analíticas y metodológicas para definir las relaciones, no debemos olvidar que la realidad social sigue su devenir...”(p.55). Es por ello que dicha realidad se expone por distintos actores sociales y este acercamiento de la ciencia a la sociedad ha permitido que surjan dos tipos de producción del conocimiento: uno producto de la ciencia y el que produce el sentido común.

Cabe destacar, que el proceso de generación de conocimientos con base en el sentido común, surgen de la interpretación de la realidad social por el hombre o grupos de ellos, sus aportes permiten comprender el contexto donde se desenvuelve y construir significados del mundo social donde actúa con la finalidad de contribuir al establecimiento

de normas y principios, todo ello a través del discurso social espontáneo. En este sentido es oportuno hacer referencia a que Cassany, Luna y Sanz (2003) explican que la actuación lingüística es “la utilización que cada hablante hace de la lengua en todos sus usos” (p.85). Es decir, la necesidad de comunicar genera situaciones adaptadas al contexto y es aquí que el docente indistintamente del área de estudio debe generar actividades con el propósito de hacer que los estudiantes implementen sus habilidades comunicativas tanto en el aula como fuera de ellas; propiciando que estas habilidades se constituyan en una mejora en la calidad de vida al hacer que la forma de expresarse sea verbal o escrita, se ajuste a las circunstancias requeridas al igual que la capacidad de lectura y de escucha.

En tal sentido, las habilidades lingüísticas están relacionadas con la “capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación” (Pilleux, 2001, p. 2). Para Cassany, Luna y Sanz (2003) las habilidades lingüísticas se dividen en dos grupos: habilidades lingüísticas receptoras, que son leer y escuchar, y habilidades lingüísticas productivas las cuales son escribir y hablar.

Es común observar tanto a estudiantes como a profesionales con dificultad en la elaboración de escritos, pues en la comunicación oral la inmediatez permite ciertos errores que en algunos casos pasan inadvertidos dependiendo del contexto en el que se dé la situación comunicativa. Específicamente en escenarios educativos formales las habilidades lingüísticas receptoras son causales de contrariedades entre los estudiantes, pues la comprensión lectora y su habilidad de escucha para procesar informar deja en evidencia falencias al respecto.

Cassany (1999) explique que aprender a escribir requiere “aprender a elegir para cada contexto la variedad y el registro más

idóneo” (p.36). Esto obedece a que en la escritura debe existir una intencionalidad y direccionalidad relacionadas con el propósito de lo escrito. Entre otras cosas porque se asocian las ideas y las palabras de acuerdo con el conocimiento o perspectiva del lector. Por ello, la cultura escrita solo puede comprenderse en profundidad si se tiene en consideración la correlación existente entre el vínculo que une el sistema gráfico y la identidad cultural de la comunidad lingüística que lo practica.

La función social de la escritura

Un acto tan común en la vida cotidiana como lo es la escritura, ha sido merecedor de diversas conjeturas acerca de su origen y evolución. Sin embargo, existe la certeza de que la escritura es el resultado de la necesidad comunicarse a distancia y tener evidencias de actos, que sin el uso de signos quedarían en el olvido. Ciertamente, es un rasgo cultural creado por las personas para darle perdurabilidad a sus ideas.

Para Olmos (1997) en la sociedad existe lo que denomina ubicuidad de la escritura, pues todo acontecimiento está relacionado con la producción escrita. Desde actividades sencillas como los nombres de las calles hasta la firma de contratos internacionales, por citar un ejemplo, constituyen muestras de lo importante y omnipresencia de la escritura en la vida cotidiana.

Tal es la importancia de la escritura para la humanidad que la función primordial de la escuela según Olmos es la de desarrollar habilidades básicas para la lectura, la escritura y la aritmética. Habilidades donde la expresión a través de símbolos es indispensable. Sin embargo, no es suficiente el cumplir con los requisitos escritos que existen en toda sociedad, tal como llenar formularios, hacer listas de mercado entre otros. La escritura sugiere una avanzada y compleja interrelación del hombre consigo mismo y con su entorno. Por esto es que la sociedad requiere de códigos escritos para que perdure el conocimiento que

se va construyendo socialmente como esencia viva de sus pueblos.

Para Riesco Terrero (2002) el proceso de la escritura ha progresado a medida que el ser humano va desarrollando su adaptación a las exigencias del entorno, por esto menciona que:

(...) el descubrimiento del lenguaje simbólico —visual, en constante evolución, el ser humano inmerso también en similar proceso de desarrollo— llevado por su anhelo de conocer y saber, de superarse y enseñar, fue aprendiendo, como consecuencia de la imperiosa necesidad convivencial, jurídico-administrativa, social y de interrelación a distancia, a pasar de una representación ideológico-volitiva oral, pictórica, etc., inicialmente rudimentaria y con frecuencia falsa e inexacta, a otra simbólico-cultural cada vez más ajustada a la realidad, más económica, rápida y ágil y, sobre todo, más amplia en cuanto a facilidad de comparación, perdurabilidad, campo de acción, validez jurídica, posibilidad de estudio y de reutilización, etc. (p.398)

En tal sentido, de acuerdo con lo expuesto por Riesco Terrero, la escritura está relacionada con un complejo espectro donde lo social, jurídico, económico y personal se cruzan para producir un proceso escritural que responde a las condiciones del contexto y la situación cultural. La escritura ha evolucionado de tal modo que el uso de signos convencionales por medio de elementos electrónicos ha generado una forma de comunicación con códigos característicos propiciados por compañías de redes sociales, los cuales tienen bastante aceptación a nivel general, pero han traído otras consecuencias desde el punto de vista de la escritura formal.

Aunque socialmente se acepten códigos a través de las redes sociales, la escritura debe seguir las reglas lingüísticas tales como la ortografía, sintaxis, enlaces, puntuación, la estructura, así como la variedad y el registro adecuado según el contexto. Todo ello a favor de la preservación y desarrollo de

formas de comunicación que garanticen el entendimiento en todos los aspectos de las situaciones de interacción humana. De tal modo que la escritura para Barrios (2009) “es una muestra de la forma individualizada de apropiar el conocimiento, de promover los registros, de evidenciar las concepciones del mundo y las interpretaciones de la realidad” (p.5).

Las habilidades cognitivas y las habilidades lingüísticas

Aprender matemáticas, química, historia, entre otras; no implica solamente adquirir contenidos conceptuales sino apropiarse de sus convenciones, de su forma de escribir y leer usando la simbología y palabras técnicas en cada caso. En tal sentido, en todas las asignaturas y en la vida cotidiana debe existir la comprensión de enunciados, por ello, todas las instituciones educativas deben desarrollar habilidades para realizar los procesos de escritura y lectura no como actos mecánicos, sino más bien con un sentido significativo tanto para el emisor como para el receptor. En dichos procesos se parte desde la perspectiva individual, traducida en la producción de ideas que conviertan al texto en información comprensible para el lector, de modo que comparta la obtención del conocimiento en torno a la situación estudiada.

Ala par con el desarrollo de las habilidades lingüísticas están las habilidades cognitivas tales como describir, explicar, justificar, interpretar, evaluar, juzgar, y argumentar en las producciones comunicativas, pues en momentos determinados en el accionar del ser humano se requiere ir de la oralidad a la escritura, así como la interpretación de textos orales o escritos que pasan por el proceso de comprensión. Sin embargo, no en todos los actos la escritura es producto de la espontaneidad propia de la oralidad, sino que requiere de la depuración léxica, así como de elementos gramaticales.

Las *habilidades cognitivas* están relacionadas con posibilidades de carácter

intelectual que poseen las personas para realizar algo. “Son las facilitadoras del conocimiento, ... operan directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria, para, posteriormente, poder recuperarla y utilizarla dónde, cuándo y cómo convenga” (Herrera Clavero, 2001, p.3). Por ello, las habilidades cognitivas revisten importancia para la adecuada exposición de ideas, o la exposición de la situación que motiva el estudio, lo cual requiere de una elaboración rigurosa, ya que en la mayoría de las veces, se omiten elementos descriptivos que plasmen el interés del lector.

Así también, en el desarrollo de las habilidades cognitivas, se requiere de habilidad lectora, específicamente en la búsqueda de información relacionada con una temática elegida; pues al consultar fuentes documentales se debe lograr la comprensión de ideas expresadas por los autores en los diversos materiales, para desde allí sustentar los aspectos en los que el interesado desee hacer énfasis. Por supuesto, el desarrollo de las habilidades lingüísticas y las habilidades cognitivas en los procesos de lectura y escritura no resultan ser inmediatos, por el contrario, requieren de la intencionalidad para mejorar y progresar tanto desde el propio individuo que aprende como de quien media el aprendizaje.

Una de las habilidades que amerita su desarrollo por la diversidad de aplicaciones en las que se emplea es la argumentación, ésta requiere de agudeza y dedicación en su elaboración, pues tiene la finalidad de presentar las ideas generadas de acuerdo a un orden que relacione cada parte del texto, pero que a su vez le de integración. En la argumentación para Araque Escalona, Viera Zambrano, Corrales y Urrego (2019) “convergen unos elementos importantes como lo son los conectores, ellos permiten progresión lógica de las ideas o premisas a los fines de llegar a conclusiones producto de razonamientos articulados.” (p.54).

La argumentación oral, propia de un estudiante universitario, incide inexorablemente en sus éxitos académicos, laborales y en su desarrollo personal, igualmente sucede con la baja comprensión lectora y falta de dominio de la crítica que impide que tengan triunfo con el conocimiento científico que soporta sus estudios académicos. Es así que cuando se hace referencia a la habilidad para producir una argumentación adecuada, ésta involucra necesaria y obligatoriamente el dominio de estrategias verbales que harán posible un despliegue convincente de las ideas o creencias en conflicto. Es importante acotar que a fin de tener éxito en la argumentación y en cualquier actividad hay que leer, comprender e interpretar, y sobre todo, tener espíritu de persuasión.

Conclusiones

Las habilidades lingüísticas son un eje transversal, en cuanto tienen relación con todas las áreas del currículo y se manifiesta en todos los ámbitos en que se desenvuelven las personas (relaciones interpersonales y sociales, medios de comunicación, literario y académico propiamente dicho). Se vinculan a lo que los sujetos escuchan, hablan, conversan y dialogan; leen y escriben, tanto sea para aprender ciencia, para resolver problemas matemáticos; para adquirir un sentido estético de la lengua (educación literaria); o para reflexionar acerca de la información que se procesa en el diario vivir.

Por otro lado, la escritura se hace significativa cuando tiene sentido socialmente, pues será relevante en la medida que sea comprendida por el grupo al cual está dirigido. Por ello, la reflexión crítica sobre estos puntos enriquece los conocimientos metadiscursivos y provee al emisor de criterios para producir su escrito y revisarlo, en términos más generales, para tomar decisiones conscientes sobre el modo en que desea insertarse en el campo académico y social.

Las instituciones educativas forman parte de la comunidad y como tal, son también instrumentos que influyen en los cambios sociales y culturales, pues en ellas se promueven actividades que pueden lograr mejorar situaciones que desde el lenguaje generan actitudes que favorecen a la comunidad. Por ello, no se debe pensar que se está invirtiendo tiempo en contenidos o procedimientos que no son específicos del área, porque las habilidades lingüísticas se ponen en práctica en todos los momentos de la acción humana.

Referencias bibliográficas

- Araque Escalona, J. C.; Viera Zambrano, A.; Corrales, N. y Urrego, A.J. (2019). La argumentación como habilidad fundamental en el proceso de redacción académica. *Cifra Nueva*. N° 39. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/45848>
- Barrios, M.G. (2009). *La lectura y la escritura en los procesos de apropiación y producción de conocimiento*. Memorias del Congreso Internacional Lectura Universidad del Tolima, Colombia. https://centroceri.com/wp-content/uploads/2019/12/la_lectura_y_la_escritura_en_los_procesos_de_apropiacion_y_produccion_de_conocimiento.pdf
- Belladonna, S.; Rodríguez, S. y Lagos, N. (2009). Letras y números: ¿una convivencia posible? En: *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. P. Carlino y S. Martínez. (Coord.). Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/271-la-lectura-y-la-escritura-un-asunto-de-todosas-memoriaspdf-WQOPB-libro.pdf>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.

- Herrera Clavero, F. (2001). Habilidades cognitivas. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Granada. <http://files.iramirez.webnode.es/200000021-5ca115d9b0/Habilidades%20Cognitivas.doc>
- Márquez Pérez, E. (2001). *Sociología de la Educación*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica.
- Olson, D. (1997). Un mundo sobre papel. Barcelona, España: Gedisa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (s.f). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Riesco Terrero, A. (2002) Función social de la escritura. *Revista General de Información y Documentación*. Vol. 12 Núm. 2. Universidad Complutense de Madrid. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID0202220393A>
- Urrego, A. J. y Rodríguez, M. (2019). La investigación acción participativa para la organización comunitaria en Guadalupe, Municipio Jiménez. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (8), 25-37. <https://doi.org/10.37135/chk.002.08.04>



ESTEREOTIPOS Y REPRESENTACIONES DE LA MUJER LATINA EN EL CÓMIC ESTADOUNIDENSE

STEREOTYPES AND REPRESENTATIONS OF LATIN WOMEN IN THE AMERICAN COMIC

Plascencia Flores Evelyn Esmeralda¹
García Pereyra Rutilio²
Ariza Ampudia Silvia Verónica³
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
México

Resumen

Este artículo tiene como objetivo mostrar estereotipos que se han asignado a latinos, principalmente mujeres que viven en Estados Unidos. Mediante un análisis a través de la retórica de la imagen (propuesto por Roland Barthes) se detectaron estereotipos y roles de ama de casa, sumisa y obediente que tradicionalmente se han asignado a la mujer a partir de posturas masculinas que sobresalen en la publicación de dibujos animados aún y cuando se ha considerado la igualdad de género en Estados Unidos, además se detectó que la proyección o representación femenina es altamente sexualizada en que destaca la figura del cuerpo y el rostro de la mujer latina en alusión a la mujer ideal que han diseñado revistas para caballeros en la Unión Americana.

Palabras clave: Cómic, representación, roles, estereotipos, sexualidad, retórica.

ABSTRACT

This article aims to show stereotypes that have been assigned to Latinos, mainly women living in the United States. With an analysis through the rhetoric of the image (proposed by Roland Barthes) stereotypes and roles of housewife, submissive and obedient that traditionally have been assigned to women from male positions that stand out in the publication of drawings were detected even though gender equality has been considered in the United States, it was also detected that the female projection or representation is highly sexualized in that it highlights the figure of the body and face of the Latin woman in reference to the ideal woman they have designed by men's magazines in USA.

Keywords: Comic, representation, roles, stereotypes, sexuality, rhetoric.

¹Egresada de la carrera de Diseño Gráfico por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez e Ilustradora Independiente, con interés particular en el tema de la representación de minorías en diversos medios de comunicación masiva; especialmente el cómic.

²ORCID 0000-0003-0687-6495 Doctor en Humanidades por el Colegio de Michoacán A.C Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Miembro del Sistema Nacional de Investigadores con el nivel ILíder del cuerpo académico Estudios y Enseñanza del Diseño

³ORCID 0000-0003-1385-0189 Doctorado en Diseño y Comunicación (UPV), Maestría en Artes Visuales (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México). Docente investigadora y Coordinadora de Investigación y Posgrado del Instituto de Arquitectura Diseño y Arte (UACJ).

Finalizado: México, Enero-2020 / **Revisado:** Marzo-2020 / **Aceptado:** Mayo-2020

Introducción

La importancia del estudio de los estereotipos y representaciones de la mujer en dibujos animados contribuye a una mejor interpretación de sus significados y de su impacto social. La imagen de la mujer es representada igual que un producto publicitario altamente sexualizado, lo que genera falsas expectativas por los consumidores que en muchas ocasiones esperan que esas imágenes y mensajes irreales sean replicados en la vida real, tanto en cómo deben verse las mujeres y lo que deben aspirar a ser.

Se han representado roles tradicionales relacionados con el hogar y con una proyección de mujer sumisa y obediente, que suelen mostrar una realidad de mujeres dedicadas a su familia y a las tareas hogareñas, sin embargo, también existían un grupo de mujeres que trabajaban y buscaban estar presentes en el ámbito público. La representación femenina ha trascendido a tal grado que la exacerbación de imágenes ha mostrado cuerpos semidesnudos altamente erotizados que reafirman la hipótesis de que la mujer es un producto publicitario altamente sexualizada.

Existe una sexualización excesiva de las mujeres en medios masivos publicitarios, la mujer suele ser representada de manera sexista ya que se busca resaltar la belleza física que evoca a un canon de belleza alejado de la realidad y perpetuar ideas sobre la imagen de mujeres frívolas. En función de tales argumentos surge la siguiente pregunta: ¿Qué tan importante es dejar de usar los estereotipos previamente establecidos al momento de representar a la mujer en el cómic?

Para responder a la pregunta anterior y que guía este trabajo, se propone un análisis al cómic *America Vol. 1: The Life and Times of America Chávez* con el propósito de mostrar la exacerbación sexual a que es sometida la mujer latina, así como, su representación como un producto publicitario donde los artilugios visuales de anclaje son el cuerpo femenino

erotizado. El personaje del comic es una mujer alejada de estereotipos y roles tradicionales vinculados al hogar como ama de casa para dar pie a representaciones de cuerpos exaltados por atributos físicos como las mujeres que son proyectadas en revistas norteamericanas para caballeros como *PlayBoy*.

El cómic elegido como caso de estudio proyecta la vida cotidiana del personaje de *America Chávez* también conocida como *Miss America*, la cual fue creada en el año 2011 por *Marvel Comics* que pertenece a la comunidad *LGBT+*. Discusiones en torno a representaciones femeninas de grupos minoritarios en Estados Unidos en la representación y creación de historias con personajes pertenecientes a minorías sigue siendo tema de debate para investigadores sociales interesados en los cómics. Es oportuno matizar que el análisis de estas representaciones aborda diferentes realidades como sugiere Rodríguez Rondón (2006) al precisar que "... el estudio de las representaciones nos brinda un acercamiento semiótico al mundo, lo que lo hace útil para abordar los significados, la construcción de sentido y de tramas de significación propias de un grupo social, así como los efectos que éstas tienen en la cotidianidad de las personas." (p. 44)

El estereotipo de la mujer en los medios

A través del tiempo la representación de la mujer en los medios masivos de alto contenido de publicidad ha sido estudiada por diferentes campos profesionales, y existen áreas específicas en estos campos que dan una amplia importancia a cómo la mujer es percibida ante los ojos del mundo. La evolución del rol de la mujer en la sociedad es un tema importante en el campo de estudio de la representación femenina. A través de la historia el rol de las mujeres ha sido determinado bajo ciertos criterios según la época y los contextos sociales, como por ejemplo, el derecho al voto que la mujer logró a mediados del siglo XX, la igualdad laboral, la equidad de género, etc.

Guil (1998) señala que los arquetipos y estereotipos se encuentran presentes en nuestras sociedades determinando y condicionando ciertas conductas y maneras de llevar la vida, siendo esto un asunto que lleva a reflexionar sobre cómo son establecidas dichas conductas para los hombres y para las mujeres. Guil (1998) que cita a Carl Gustav Jung para definir qué son los arquetipos dice que “él llama imágenes arquetípicas a aquellos contenidos del inconsciente del hombre moderno, que se asemejan a los productos de la mente del hombre antiguo” (p.96). Se comprende a los arquetipos como aquellas ideas primarias o modelos originales que sirven como una base para la creación de futuras reproducciones, así pues, se entiende cómo las primeras ideas definían a otras nuevas, y las más relevantes que se encontraron son las que definían lo que era ser hombre y mujer, incluyendo valores, comportamientos y mostrando actitudes positivas como negativas para ambos, pero cabe mencionar que son mayormente negativas las que eran asignadas para las mujeres, así bien, Guil (1998) señala que “lo masculino era lo apolíneo, luminoso y dominador de las fuerzas del cosmos. Lo femenino, lo dionisiaco, irracional e instintivo” (p. 97) postura establecida en cuanto a cómo las mujeres eran percibidas en las antiguas culturas patriarcales y la evolución que dio como resultado a los estereotipos actuales de género.

En este artículo además se toma como referencia la comparativa entre las antiguas culturas matriarcales y sus aportaciones a las diferentes sociedades por los cambios que trajo consigo la transición hacia culturas patriarcales. Se habla de cómo inicialmente la mujer tenía una posición relevante y menos sumisa en cuanto a sus roles en las culturas antiguas y cómo dicha transición la relegó a un segundo plano creando percepciones erróneas que la delimitaban en la participación de ciertas actividades y la delegaban a otras tareas las cuales eran principalmente del ambiente privado mientras que las asignadas al hombre eran más del ambiente público,

es así como todas estas bases darían como resultado la creación a teorías que servirían para justificar ciertas ideas que impedían la igualdad entre individuos.

Guil (1998) hace una reflexión sobre la importancia de reconocer estereotipos y sus antecedentes como meras construcciones sociales que no representan una verdad absoluta sobre cómo deben ser percibidas las personas en nuestra sociedad, así como la importancia de la implementación de nuevos modelos a seguir que sean de beneficio para las mujeres.

Es reconocido que los estereotipos de género son parte elemental del problema de la desigualdad entre hombres y mujeres, lo cual resulta preocupante si se piensa que estas ideas tienen repercusiones en todos los entornos de la vida cotidiana y aunque existe reconocimiento en cuanto a igualdad aún persisten problemas al abordar la representación de género, ya que se replican ideas en cuanto a cómo se comportan hombres y mujeres:

Respecto al contenido de los estereotipos de género parece que la dicotomía de rasgos de personalidad que se asocian tradicionalmente a hombres y mujeres se sigue manteniendo actualmente. A pesar de los cambios sociales que acercan a la mujer a todas las actividades sociales, estas creencias no se han modificado con la amplitud deseable. (González 1999, p.83)

1.2 La representación de la mujer en los medios masivos

Los medios masivos son una parte importante del proceso de socialización. Si bien no son el único elemento en la socialización, también lo son la familia y la escuela son esenciales en el proceso de interrelación social. Fandos y Martínez (1995) afirman que “las formas de presencia de la publicidad nos son tan familiares que no invitan precisamente a caer en cuenta de lo que hay detrás de ellas, ni a reparar en la profundidad de los problemas que plantean.” (p. 15).

De los Ríos y Martínez (1997) comentan que los medios masivos generan división en el consumo de productos el ámbito político y doméstico y se puede notar la intención de que el primero va dirigido a los hombres mientras que el segundo a mujeres. Según esta división en los contenidos publicitarios se observa cómo son dirigidos los productos de consumo de acuerdo al género. La relevancia de los medios de comunicación en la sociedad es la imposición de ideas, que según de los Ríos y Martínez (1997):

La publicidad juega un papel decisivo como instrumento de comunicación social, siendo capaz de conformar modelos colectivos de valores y comportamientos, ofreciendo al público, no sólo productos, sino también modelos de actitudes, formas de vida e imágenes paradigmáticas que orientan y, en muchos casos, definen las necesidades y los deseos de las personas. (p.98)

Los autores de los Ríos y Martínez (1997) enfatizan en los inconvenientes de la poca representación femenina en los medios masivos. La escasa representación produce contenidos que no coinciden con la imagen real de la mujer y en consecuencia originan estereotipos y roles de la mujer tanto en el ámbito privado como en el público. Exponen dos objetivos estratégicos, el primero señala que la participación de las mujeres en la realización de contenido sea más activa. El segundo busca fomentar una imagen equilibrada y libre de estereotipos en los medios de comunicación masiva.

La invasión de la publicidad afecta la vida cotidiana de las personas, es importante la búsqueda de métodos para una correcta representación y ejecución de la publicidad, como mencionan García (2009) y Martínez (2009) :

De las representaciones femeninas, presentes en los contenidos mediáticos, las mujeres destacan como prácticas negativas los siguientes aspectos: la invisibilización y ridiculización de la mujer, la permanencia del rol de la mujer en los informativos como víctima,

la coexistencia de estereotipos que relacionan a las mujeres con patrones estéticos, el reforzamiento de roles tradicionales que minimizan el universo femenino a un ámbito privado-doméstico, la cosmovisión masculina como modelo a seguir por las mujeres, la representación de la mujer como persona-objeto en los medios y la especialización temática de las revistas en función de los géneros". (p. 153)

Esto demuestra cómo los medios de comunicación a través de la publicidad han optado por transmitir una imagen estereotipada de la mujer que repercute en su percepción en el ámbito social.



Imagen 1: Antigua publicidad de la marca de aspiradoras Hoover. Recuperado de www.telegraph.co.uk

El texto de los Ríos y Martínez (1997) investigan cómo es la recepción por parte de la audiencia femenina hacia la representación de los géneros en la publicidad en un periodo de tiempo entre los años 2005 y 2007 y cómo técnica de investigación se enfocaron en grupos de discusión: 28 mujeres distribuidas en cuatro partes, algunas de estas mujeres residían en diferentes municipios de Barcelona y otras formaban parte de familias cuyo lugar de nacimiento era Cataluña o algún país de Latinoamérica.

El utilizar esta herramienta cualitativa les permitió conocer las opiniones de estas mujeres sobre las representaciones de género que proponía la publicidad en esa época y detectaron los siguientes puntos: el primero los estereotipos convencionales y no convencionales en la representación de las mujeres en la publicidad, el segundo la relación y ambigüedad entre la representación y la realidad social y el tercero el discurso socio-personal sobre la imagen de la mujer en el ámbito privado.

1.3 La relevancia del rol de la mujer en el cómic

Entre los diversos medios masivos que más se han estudiado en el tema de la representación y que ha ganado bastante popularidad en los últimos años es el cómic. Medio impreso que surge a finales del siglo XIX pero notorio hasta la posguerra. El cómic es un medio masivo digital o impreso con estructura de viñetas o imágenes acompañadas de texto que narran una historia. Por sus formatos y diferentes estilos artísticos utilizados cuenta con una amplia aceptación por un amplio público que va dirigido desde niños hasta adultos.

El comic posee amplia variedad de géneros que se podrían comparar con la literatura contemporánea. Entre los géneros más populares: aventuras, bélico, ciencia ficción, comedia, fantasía y drama por mencionar algunos. Pueden verse trabajos que van dirigidos a un público en particular según su historia, personaje o elementos significativos en la trama. Los cómics de súper héroes, historias que engloban y con ciertas características en común cuentan con un amplio público de admiradores que crece con el tiempo. Este género exhibe situaciones de alta relevancia política y social como lo sugiere Hernández Cano (2009). Narraciones sobre el poder y superhéroes en el cómic mainstream estadounidense de Stormwatch a Black Summer (1996-2008) subrayan que:

Los cómics de superhéroes, en su capacidad para articular un discurso y generar significado, poseen un grado de complejidad potencial equivalente al de cualquier otro producto cultural, que va mucho más allá de la simple construcción de una mitología. Las relaciones entre poder, violencia y orden social han estado siempre presentes en el inconsciente de sus lectores y en la reflexión de muchos autores, sometidas con frecuencia a sutiles valoraciones políticas. (p. 105)

La primera aparición de una mujer como protagonista en un cómic de superhéroes fue en 1941 la *Mujer Maravilla* creación del psicólogo William Moulton Marston. Marfil (2014) afirma que “Marston la crea como personaje «feminista» pero diseña al personaje sexualizado y dirigido a hombres. Quiere describir la historia sobre el emerger de una nueva mujer en el siglo XX en América” (p.139). La creación de este personaje es el inicio de una nueva oportunidad para las mujeres de ser representadas en un medio masivo que durante su época dorada logró generar popularidad considerable.

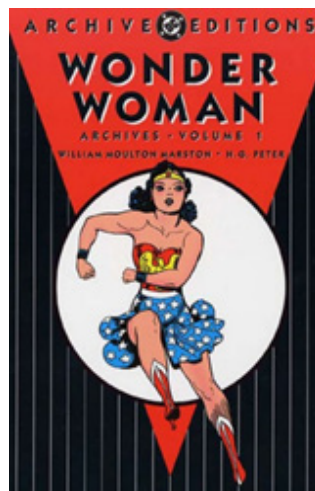


Imagen 2: Portada de la colección Archive Editions del cómic de Wonder Woman. Recuperado de: www.history.com

Con el paso de los años este género aumentó su popularidad y añadió nuevos personajes con historias que iban desde lo

fantástico hasta situaciones relacionadas con hechos históricos o sucesos políticos relevantes. Este género en los cómics ha generado enormes aportaciones en la cultura popular lo que hace que se evidencie la importancia de este tipo de trabajos para diversos estudios sociológicos.

A la par de este género fueron apareciendo otros trabajos con personajes relevantes y realizados principalmente por mujeres, captando la atención del público en general ya que muchos de estos trabajos se abordaron de manera autobiográfica, como es el caso de *Persépolis* de Marjane Satrapi, cómic que refleja la vida de Satrapi y sus vivencias desde su niñez en Teherán durante la revolución islámica hasta su difícil entrada a la vida adulta en Europa. Este cómic refleja una visión diferente a la que se acostumbraba en trabajos del cómic ya que describe temas relacionados con la política de un país con problemas y a otros sucesos culturales que no eran comunes observar en occidente, un ejemplo lo menciona Díez (2005) al sostener que “sus viñetas en blanco y negro, nos muestran la polémica que se suscitó en su país sobre la obligación impuesta a las adolescentes de llevar el velo islámico La persecución política durante la llamada “revolución cultural” y la vuelta a la escuela segregada por sexos” (p.452).



Imagen 3: Extracto del cómic *Persépolis* de Marjane Satrapi. Recuperado de: goodreads.com

La historia de estos trabajos y de sus creadoras aportan material importante que se puede considerar como un legado a través de los años, como lo concluye Díez (2005); Las mujeres autoras de cómics han creado, a partir de los setenta, y de manera consciente,

un nuevo género donde se reconocen y se expresan con voz propia” (p.453). El reconocimiento a este tipo de trabajos otorga importancia a las autoras que han aportado excelente calidad cuando dan a conocer sus vivencias y diferentes perspectivas en sucesos determinados de vida cotidiana.

Rodríguez (2007) realiza un estudio basado en el desarrollo de los personajes femeninos de los cómics estadounidenses y con esto explora cuál era la representación dada para las mujeres en este periodo de la historia. Resulta interesante conocer los factores que hay alrededor de determinado grupo de personas y cómo dichos factores determinan su desarrollo con su entorno y el impacto que traerá a sus vidas en un futuro. Para explicar esta situación se considera como ejemplo el periodo de la Primera Guerra Mundial y la Segunda Guerra Mundial, periodos de importancia para la historia y para las personas que estuvieron involucradas directa e indirectamente.

Como consecuencia de que los hombres dejaran sus hogares por el cumplimiento de sus deberes militares, las mujeres se encargaron de relevarlos en sus trabajos y en otras actividades de tipo social lo cual trajo cambios en sus actividades, alejándolas de sus roles tradicionales para acercarlas a un ámbito público. Es entendible que los cómics como parte de los medios masivos tenían ciertas características que definían a los personajes y las tramas, lo que producía personajes estereotipados y características físicas bien marcadas. Es así como las primeras (y escasas) apariciones de las mujeres en estas pequeñas series solían mostrarlas principalmente en el ámbito del hogar, aunque era más habitual ver a protagonistas masculinos solteros y jóvenes como personajes principales en estas publicaciones y su pareja femenina era representada como una mujer dominante, lo motiva a reflexionar sobre la representación de este tipo de personajes. El personaje masculino era soltero, joven y ambicioso mientras que cuando era casado o en compromiso, es la

mujer quien asume este rol pero de manera reduccionista mientras que representa al hombre en una faceta en la que no tiene ambiciones y es dominado.

El estudio de las diferencias entre los personajes masculinos con los femeninos en las historias narradas en el comic adquieren relevancia con el paso del tiempo. Como era de esperarse, la mujer no tenía protagonismo más allá de ser mostrada como una acompañante, interés amoroso o villana, es así como se explican los roles asignados según aspecto físico o personalidad, ya que si el personaje mostraba ideales de poder no cabía en otro rol que no fuera en el de antagonista. No sería hasta terminar las guerras y el regreso de las mujeres a su rol tradicional que saldrían publicaciones en las que adquirirían un rol más protagónico en cómics de romance, considerados como “historias para mujeres” que a diferencia de los múltiples géneros de cómics que existían para un público masculino.

Rodríguez (2007) subraya que: “El peligro de la cultura de masas queda patente ante la posibilidad de bombardear a sus consumidores con unos roles correctos y aceptables, que varían según las circunstancias y las necesidades de los grupos dirigentes de la sociedad” (p.133). De igual manera se reconoce en mayor medida que esta evolución formaría nuevas historias que incluirían a personajes femeninos con nuevas características según su tiempo. Fernández (2016) señala que el creciente interés por los logros en la lucha por la igualdad de género ha proporcionado un mayor impacto en los diversos campos de investigación y uno de los más estudiados es aquel que tiene que ver con medios masivos.

También se mencionan temas que han analizado el cómic en cuestión de sexismo, así como la importancia de una correcta representación femenina en este medio:

La historieta es un medio cada vez más valorado socialmente, y ya consolidado como vehículo cultural y artístico,

siendo, como se ha visto, uno de los principales focos de interés de análisis y crítica del sexismo de los últimos años, pues a través de su difusión cultural, constituye un medio con una gran capacidad de influencia, y fuente de ideas para otras industrias culturales como la del cine o la televisión. (Fernández, 2016, p. 29)

Un punto importante es que su trabajo está enfocado al análisis del cómic japonés dirigido a un público femenino joven, este género también es conocido como *manga shoujo*. Es necesario mencionar que se establece una amplia variedad de géneros y subgéneros en el cómic japonés ya que la forma en que están diseñados para distintos públicos su historia es amplia y detallada en comparación con los géneros del cómic occidental. Pero la creciente popularidad del cómic japonés o *manga* en el público occidental abundó considerablemente en el interés por el estudio de la representación, así como el análisis de su discurso y las diferencias con el cómic occidental. La popularidad del cómic japonés en la actualidad deriva de la propia importancia que tiene en su país de origen ya que al ser uno de los medios artísticos más populares puede entenderse el creciente interés por explorar que hay más allá de las historias que se presentan en este medio, como lo menciona Maza Pérez (2013):

En Japón la industria del Manga, como allá se les conoce, genera ganancias millonarias y de igual manera sus autores son muy admirados y considerados grandes maestros del dibujo por el estilo muy particular que utilizan en aquellas regiones. Japón trae una cultura muy arraigada sobre la apreciación de esta actividad, es muy valorada y considerada no solo como un negocio, pasatiempo o una forma de expresión, sino como parte de la idiosincrasia del japonés que lo identifica como tal. (p. 14)

Fernández (2016) realiza un análisis de algunas obras reconocidas de este medio tomando como eje principal el estudio en la figura femenina, así como el impacto que tiene hacia las y los lectores, considera el

tipo de personajes que aparecen en estas publicaciones, principalmente las conocidas como “chicas mágicas” y otros arquetipos de heroínas que son bastantes populares en este tipo de publicaciones. También profundiza sobre las características del *manga shoujo*, y cómo este género en particular busca reconocer y popularizar la figura femenina pues quienes participan en su diseño son mujeres como creadoras y dibujantes. En su análisis propone herramientas que permitan la creación de personajes que no perpetúen actitudes sexistas y donde puedan aprovecharse como modelos a seguir.



Imagen 4: Extracto del cómic manga *Pretty Soldier Sailor Moon* de Naoko Takeuchi. Recuperado de: Volumen 8 del manga *Pretty Soldier Sailor Moon* (1992) Aportación propia

Primeras apariciones del personaje de América Chávez

En este apartado se busca establecer un contexto sobre cómo surge el personaje de América Chávez alias Miss América, así como los detalles en la creación de este cómic de la superheroína como personaje principal. La primera aparición es el cómic titulado *Vengeance* #1 en septiembre del año 2011, el personaje creado por el escritor de cómics *Joe Casey* y diseñado por el ilustrador de cómics *Nick Dragotta*.

El personaje de Miss América de América Chávez es el alias de otro personaje en los cómic de los años cuarenta publicados por la editorial *Timely Comics* que posteriormente sería conocida como *Marvel Comics*. El alias corresponde al de *Miss América* de *Madeline Joyce*, personaje que apareció por primera vez en noviembre de 1943 en la serie de cómics *Marvel Mystery Comics* #49. La primera Miss

América fue creada por el escritor de cómics *Otto Binder* y el dibujante *Al Gabriele*, su existencia fue breve.

La identidad de Miss América se dio a conocer en 2011 por *Casey* y *Dragotta* mediante un giro completo a la apariencia y personalidad de la *Miss América* original, ya que se buscaba tener un personaje nuevo y diferente a *Madeline Joyce*, se ponderó que el personaje tuviera más importancia y en lugar de ser solo una *socialité* adolescente con deseos de combatir el crimen, un rol protagónico para convertirse en un personaje nuevo con mayor trascendencia e importancia en las tramas de los cómics, para que pudiera liderar a otros personajes en los grupos de las nuevas generaciones de superhéroes y de esta manera tener más que decir a través de sus historias en individual.

El cómic individual del personaje de *América Chávez* es publicado por primera vez en marzo de 2017 y es escrito por *Gabby Rivera* y dibujado por el ilustrador de cómics *Joe Quinones*. El cómic en individual tiene el nombre “*América*” y es la continuación de la historia del personaje de *América Chávez* tras los acontecimientos vistos en las series de cómics *Vengeance* (2011), *Young Avengers* (2013), *A-Force* (2015), *Ultimates* (2015) y por último en *Civil War II* (2016).

El cómic de América está dividido en doce números recopilados en dos tomos edición *Ultimate*, siendo el primero de ellos *América Vol. 1: The Life and Times of América Chávez* y *América Vol. 2: Fast and Fuertona*.



Imagen 5: Apariencia de América Chávez en su serie de cómic en individual *América* (2017) Recuperado de comicstore.marvel.com

Los doce números cuentan la historia de *America Chávez* y algunos sucesos importantes para ella en un par de historias divididas en dos arcos principales abordados cada uno en un tomo de la edición *Ultimate*, es decir, los primeros seis números abordan un arco y los últimos seis números abordan el otro arco de la historia.

El personaje de America Chávez representa su raza, si bien es considerado como positivo ver héroes de ascendencia latina relevantes, no se puede negar el hecho de que representar a los latinos deriva estereotipos perjudiciales para la percepción de esos personajes encasillados con un determinado aspecto físico y rol social.

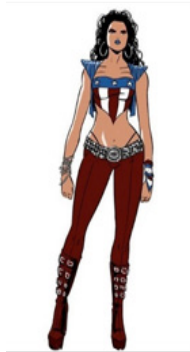


Imagen 6: America Chávez en su primera aparición en los cómics de la serie *Vengeance* (2011) Recuperado de comicvine.gamespot.com



Imagen 7: Apariencia de America Chávez en su serie de cómic en *Individual America* (2017) Recuperado de comicstore.com.

Dichos estereotipos también son comunes en el cine y la televisión. La

representación de mujeres jóvenes latinas en los medios suele repetir un patrón que muestra ciertas características que van repitiéndose en varios personajes con un determinado físico y vestimenta. En la mayoría de los casos suele resaltarse atributos físicos con la única finalidad de ser anclaje para el público, principalmente constituido por hombres heterosexuales.



Imagen 8: Ejemplos de personajes femeninos de ascendencia latina.

De izquierda a derecha: Sofia Vergara (Gloria Delgado-Pritchett en *Modern Family*), Michelle Rodríguez (Letty en la franquicia *The Fast and the Furious*) y Eva Longoria (Gabrielle Solis en *Desperate Housewives*). Recuperado de: Imágenes de internet, edición propia

El estereotipo presente en las representaciones abarca otros aspectos que van más allá de las representaciones físicas ya que parte importante del rol de estos personajes es la forma en que se expresan y suelen comunicarse con los otros personajes en la historia. Es común que al mostrar a personajes latinos interactuando estos hablen de manera exagerada esto con el fin de mostrar que son personajes extrovertidos y a los que les gusta llamar la atención, estas características también entran dentro de los estereotipos usados para representar a las mujeres latinas.

Teoría y herramientas de análisis utilizadas

Para la realización de este análisis se eligió un cómic de superhéroes con una protagonista femenina joven, pocos números publicados y no más de cinco años de antigüedad. Estas condiciones se pensaron con la finalidad de reconocer aspectos, referencias o estilos asociados con situaciones de la vida cotidiana y que tuvieran repercusión directa con sucesos relevantes y actuales en la cultura popular de los cómics.

El cómic *America Vol. 1: The Life and Times of America Chávez* posee las características de su historia y su personaje principal son adecuados para la realización de este estudio, sumado el hecho de que la protagonista es latina, factor que ayuda a direccionar el análisis hacia los estereotipos con los que suele ser representado este sector de la población.

La teoría utilizada es la *retórica de la imagen* de Roland Barthes. En este trabajo en específico Barthes realiza una exploración de conceptos relevantes del análisis de las imágenes publicitarias a partir de tres mensajes:

Mensaje Lingüístico: Este mensaje está presente en estas imágenes directamente como textos ya sea como un título o una frase, es necesario comprender el idioma en que este título o frase es escrito para entender con facilidad el mensaje que se busca transmitir, es decir compartir el mismo código. Este tipo de mensaje tiene dos funciones, la primera de ellas se conoce como función de *anclaje* en donde dichos textos sirven a la persona que ve la publicidad como una guía sobre qué es lo que observa, puede ser usada en publicidades en donde se busca tener una carga informativa y donde el texto predomina ante las imágenes. La otra función es la de *relevo* donde el texto es complementario a la imagen.

Mensaje Denotado: Este mensaje tiene una asociación directa con la imagen, no es necesario ahondar profundamente en lo visto a primera instancia, se toma de manera literal qué elementos hay dentro de la composición de la imagen.

Mensaje Connotado: Dentro de este mensaje se explora de una forma figurativa y simbólica, y se analizan aspectos culturales y contextos específicos para comprender el significado que es atribuido a la imagen. En este tipo de mensaje se habla de componentes que no están a plena vista y se habla más de la intención y de quien creó la imagen y del mensaje que puede interpretarse más

ampliamente, así como de las figuras retóricas que pueden aparecer en esa imagen.

Análisis de los 3 mensajes

Ejemplo de la aplicación del análisis de los 3 mensajes en una viñeta del comic elegido.

Imagen #1



Imagen 9: Extracto del comic *America #1* (2017) *America Chávez* golpeando a Hitler. Recuperado de: splinternews.com

Mensaje Lingüístico: Puede observarse un globo de texto, este mensaje sirve como una función de relevo que contribuye a la viñeta pero que no predomina dentro de la composición de la misma.

Mensaje Denotado: En la imagen se muestra a *América Chávez* golpeando a Hitler mientras *Capitan América* está en tercer plano.

Mensaje Connotado: La viñeta es una clara referencia a la portada del primer cómic de *Capitan América* publicado en 1940. Este comic se diseñó como propaganda para mantener el apoyo de la población estadounidense durante la guerra. La imagen vista en la viñeta del cómic de *América Chávez* es el relevo del personaje de *Capitan América* en los comic con un nuevo personaje con una apariencia e ideas nuevas sobre lo que significa ser el rostro de América y del patriotismo estadounidense.

Resultados

Se eligieron algunos estereotipos con los que suelen ser representadas las mujeres en los medios y mediante el análisis se

observó cuáles estaban presentes en el cómic elegido.

Aspectos positivos en el cómic:

Puede verse en general una representación adecuada que muestra a un personaje independiente y con amplios matices, cuenta con una historia de origen y no cae en los estereotipos de género usados para representar a las mujeres en los medios masivos (sexualización excesiva y sumisión).

Aspectos negativos en el cómic:

El personaje sobreexplota su ascendencia latina lo que provoca que en lugar de mostrar diversidad de una manera adecuada deriva en un estereotipo de raza. Además que se exagera la sensibilidad del personaje con sus relaciones más cercanas.

ESTEREOTIPOS VISTOS EN EL CÓMIC: AMERICA VOL. 1: THE LIFE AND TIMES OF AMERICA CHÁVEZ

DELICADA	X
DEPENDIENTE	X
SENSIBLE	✓
OBJETO SEXUAL	X
SUMISA	X
DE RAZA	✓
CLASE SOCIAL	X

Gráfico 1: Tabla que muestra los estereotipos presentes en el cómic analizado Aportación propia

Aspectos del cómic tomados en cuenta para el Análisis

Para el análisis se privilegiaron más mensajes visuales que la narrativa. Si bien se pueden analizar algunas viñetas y se identifica su contexto, el análisis se centra en aspectos visuales reconocibles en la historia. Aclarando este punto se procede a hablar de las cuestiones elegidas para la realización del análisis.

Los aspectos que se toman en cuenta para el análisis semiótico son:

Antecedentes del cómic y primeras apariciones del personaje *America Chávez*. Primeramente se dará un contexto de la creación del material a analizar así como del personaje principal. Se busca que se tenga un trasfondo de cómo fue la primera aparición del personaje a su estado actual, así como, las intenciones con las que se busca sea considerada esta historia en particular.

Aspecto del personaje principal: Se analizó como es representada *America Chávez* y cuáles son los estereotipos presentes en este personaje.

Viñetas y portadas más relevantes y representativas: Se eligieron algunas portadas y viñetas para el análisis donde se discuten los elementos de la imagen así como del mensaje que transmiten conociendo su significante y significado, reflexionando sobre las intenciones de la autora y el dibujante para utilizar dichos elementos y su efecto en el espectador.

El análisis a este cómic pretende arrojar resultados que permitan entender que tipo de representación es diseñada en el personaje principal de esta historia así como de los diferentes estereotipos que aparecen en la misma, además un método que ayude a reconocer cuales son las fallas y aciertos al momento de crear nuevas representaciones en este medio, específicamente hacia personajes femeninos.

Resultados

Entre los escritos y artículos analizados surgen temas de relevancia como el estereotipo, así como los diferentes roles que representan a las mujeres en los medios masivos y la evolución de sus apariciones en dichos medios. Los medios masivos enfatizan en el rol de las mujeres para representarlas como ciudadanas de menor importancia lo que perpetúa estereotipos y roles de género donde solo pueden aspirar ser amas de casa.

Es por estos factores que se busca entender cuán importante resulta la forma en que son representadas las personas en medios masivos de amplia magnitud, y así analizar el contraste respecto con los hombres en las interrelaciones sociales.

Es así como se plantea la siguiente interrogante; ¿Qué tan importante es dejar de usar los estereotipos previamente establecidos al momento de representar a la mujer en el cómic? Considerar esto como base se pretende abordar las representaciones femeninas y los estereotipos de género y de la importancia de la visibilidad en que se representan a las mujeres en este medio. Hablar y abordar tanto el tema base como los temas anexos ayuda a resaltar la importancia que tiene el estudio de la mujer en los medios masivos y como estos llegan a ser una parte esencial de la representación de las personas en su vida cotidiana y la relevancia que tienen las imágenes como indicativos como parte del discurso.

No obstante de que en el siglo XXI ha marcado una nueva tendencia hacia los derechos y la posición de la mujer en el entorno social, todavía existen resistencias culturales que desde la masculinidad se edifican como muros que acentúan los roles tradicionales que se ha convencionalizado en el sexo femenino. A pesar de las recurrentes manifestaciones en estados-nación, véase el caso de Chile y de México, en que las mujeres exigen terminar con la discriminación, el acoso sexual y en particular los feminicidios, el proceso de legislación que otorgue seguridad y proteja a la mujer, va lento, pero ya iniciaron la promulgación de nuevos reglamentos jurídicos que buscan mayor protección de la dignidad femenina.

Sin embargo, mientras que socialmente se sigan aceptando diversas publicaciones de carácter femenino con el diseño de imágenes que reducen a la mujer a roles que tienen que ver con el hogar y una dependencia exacerbada hacia el hombre, difícilmente los cambios que exigen las mujeres serán lentos. La publicidad

sigue ofertando a la mujer como un objeto del deseo. La espectacularidad de la indumentaria, escenarios iluminados y semi oscuros matizan la idea de que la mujer es un objeto sexual que busca incitar al sexo masculino. La representación femenina conserva aún la imagen de la mujer con medidas perfectas que impusieron revistas norteamericanas (PlayBoy) un concepto de belleza basado en figuras atléticas, rostros pequeños con labios delgados, amplias caderas y senos, y una cintura diminuta, además del slogan “Los caballeros las prefieren rubias”.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1964). *Elementos de Semiología*. Paris: Communications.
- Conway, J., Bourque, S., & Scott, J. (2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Angel Porrúa.
- De los Rios & Martínez . (1997). La mujer en los medios de comunicación. *Comunicar 9*, 97-104.
- Díez, M.A. (2005). *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Fandos, M., & Martínez, M. (1995). La publicidad: Un nuevo escenario para la comunicación. *Comunicar 5*, 15-20.
- Fernández, B. (2016). *Análisis comparado de la representación femenina en la historieta y la construcción de arquetipos no sexistas*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ferrer Franquesa, A., & Gómez Fontanills, D. (2013). *Imagen y comunicación visual*. Barcelona: UOC.
- García; Martínez. (2019). El consumo femenino de la imagen en la publicidad. *Tripodos*, 149-160.
- Guil, A. (1998). El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer. *Comunicar 11*, 95-100.
- Hernández Cano, E. (2009). *Nuevo Orden Mundial. Narraciones sobre el poder*

y superhéroes en el cómic mainstream
(1996-2008). 104-121.

- Karam, T. (2011). Introducción a la semiótica de la imagen. *Portal de la Comunicación InCom-UAB · Lecciones del portal*.
- Marfil, M. C. (2014). Luces y sombras de la amazona de cómic Wonder Woman, La Mujer Maravilla. *Espacio-Tiempo y Forma*, 135-148.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: Un referente teórico para la investigación educativa. *GEOENSEÑANZA*, p. 243-248.
- Maza Pérez, A. (2013). Un acercamiento al cómic: origen, desarrollo y potencialidades. *Perspectivas Docentes*, 12-16.
- Parra Valencia, J. D. (2013). La imagen y la esfera semiótica. *Iconofacto Vol. 10 N° 14*, 76-89.
- Pérez Martínez, H. (1995). *En pos del signo: introducción a la semiótica*. Zamora, Michoacán: Ediciones de la Noche.
- Rodríguez, J. J. (2007). La mujer en los cómics estadounidenses (1900-1950). *Trocadero 19*, 123-134.
- Santander Molina, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 207-224.
- Viveros, M., Rivera, C., & Rodríguez, M. (2006). *De mujeres, hombres y otras ficciones: género y sexualidad en América Latina*. Bogotá, Colombia: Colección CES.



UNA PROPUESTA DIALECTICA EN EL MARCO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

A DIALECTIC PROPOSAL WITHIN THE FRAMEWORK OF SCHOOL COEXISTENCE

Carmona Bermúdez, José Gregorio*
Universidad de Los Andes
Venezuela

Resumen

En cualquier ambiente laboral se presentan conflictos que pueden generar circunstancias no favorables para un buen desarrollo integral del mismo, colocando a sus miembros bajo condiciones que no permiten un buen clima de convivencia. Siendo la comunidad escolar el tema que nos ocupa, es importante dar aportes integradores de compromiso constructivo para mejorar las condiciones sociales que afectan el proceso del desarrollo hacia la calidad educativa. Por lo tanto desde una visión integral se propone: la creación de métodos para la interpretación y el conocimiento de las normas de la institución, del colectivo, así como de cada individuo que la conforma, para el desarrollo de valores más democráticos en la convivencia escolar y la solución de conflictos.

Palabras clave: ambiente laboral, convivencia escolar, comunidad escolar, calidad educativa, conflictos.

Abstract

In any workplace conflicts that can generate unfavorable circumstances for a good overall development of the same, putting its members under conditions that do not allow a good climate of cooperation are presented. As the school community the issue at hand, it is important to integrators contributions of constructive engagement to improve social conditions affecting the development process towards quality education. Therefore from an integral vision is proposed: the creation of methods for the interpretation and understanding of the rules of the institution, the collective, and every individual that conforms to the development of more democratic values in school life and conflict resolution.

Keywords: work environment, school life, school community, educational quality, conflicts.

*Licenciado en Educación, Mención Educación Para el Trabajo y Desarrollo Endógeno. NURR (ULA). Aprobada la parte académica de la Maestría en Literatura Latinoamericana. Actualmente en proceso de Tesis. NURR (ULA). Docente de Educación Primaria y Media Diversificada y Profesional. E-mail: hanajose41@gmail.com

Finalizado: Trujillo, Febrero-2020 / **Revisado:** Abril-2020 / **Aceptado:** Mayo-2020

Introducción

En el marco de la Consulta Educativa Nacional implementada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación en el año 2013-2014, han surgido distintos resultados, distintas propuestas que generan temas de interés para la investigación; establecidos en diez banderas enmarcadas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), la Ley Orgánica de Educación (LOE) y el Plan de la Patria. Una de ellas es: “promover un clima escolar caracterizado por la convivencia”. Entendiendo que “el clima escolar se valora por las relaciones entre sus miembros, los sentimientos de aceptación, rechazo de y hacia los demás; se vincula al procesamiento de las condiciones que afectan el desarrollo educativo” (Gilmar, 2015, plantilla en línea). Expuesta la idea, se orienta la investigación desde una propuesta dialéctica en el marco de la convivencia escolar, por ende: proponer una visión histórica del desarrollo del Sistema Educativo Venezolano para la conciencia de un contexto social cultural, plantear un recurso metodológico a través de la psicología concreta y tomar en cuenta principios reflexivos y pedagógicos para una formación académica e inter-disciplinaria de las y los profesores de educación inicial, primaria y media-técnica de dicho sistema educativo.

De acuerdo a los objetivos planteados, se han consultado distintos autores para procurar una intención dialéctica generada desde el quehacer científico, que permita incluir nuevos discursos que cuestionen la realidad existente en el ámbito de la convivencia escolar; además, incorporando las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana. Es esta identificación social la que permite introducir a la investigación acción como metodología para el desarrollo de este artículo. Partiendo desde la premisa que en todos los ámbitos de las sociedades existen conflictos, por lo cual, la escuela no deja de inscribirse dentro de esa condición humana que es siempre convivencia

de contrarios (lo que obedece a un principio de la dialéctica). Advirtiendo a su vez, que el territorio que se aborda todavía cuenta con grupos que consideran a las instituciones educativas como “...territorio sacrosanto... cuyo interés raras veces puede ponerse en tela de juicio”. (Aray, 1980, p. 35). Por ello se plantea demostrar, cómo se producen y reproducen esos grupos tan conservadores en las instituciones educativas mediante la interpretación de algunos textos que aportan una referencia, para crear y recrear posibles evaluaciones en el plano de la convivencia escolar.

Aspectos históricos del Sistema Educativo Venezolano

Desde sus orígenes “por más de un siglo se utilizó en Venezuela el término de instrucción” (Cedeño, 2007, p.37). Fue hasta 1936 que se sustituyó por el de educación. Tomando en cuenta que la palabra educación tiene una connotación más amplia, la cual incluye la formación además de enseñanza. Anterior a lo expuesto desde la Constitución Federal de 1811, se busca incluir leyes que determinen la igualdad de derechos y la justicia de los ciudadanos, a través del planteamiento de crear escuelas y otras instituciones educativas. Para darle forma a dicha causa, Simón Bolívar en el Congreso de Angostura (1819), introduce el proyecto del *Poder Moral*, el cual dentro de sus funciones “está ejercer la autoridad plena e independiente sobre las costumbres, y sobre la primera educación” (Cedeño, 2007, p.13). Para 1830 donde se adopta la primera Constitución una vez disuelta la Gran Colombia, época de caudillos hasta 1864, en la República centro-federal aparece una interesante línea de pensamiento, dirigidas por el Dr. José María Vargas (1786-1854) como Director General de Instrucción Pública” (Cedeño, 2007, p.39). El mismo planteaba la expansión de la educación primaria, propuesta que queda en el vacío por intereses de los gobiernos de la época que no viene al caso analizarlos. Entre “algunos miembros de la segunda generación

de la Federación, Juan Crisóstomo Falcón, fue quién se mostró más proclive al problema educativo” (Cedeño, 2007, p.40). Luego en el período de Guzmán Blanco es donde la educación se reorienta hacia un impulso, plasmado en su famoso *Decreto 27 de junio de 1870*. Quedando el tema educativo relegado o casi ausente en los gobiernos federalistas, sin embargo, por destacar algunos hechos jurídicos relacionados en esta etapa se pudiera citar que “las primeras tres escuelas normales se crearon en diciembre de 1876” (Cedeño, 2007, p.84). Mas adelante con “el *Decreto Orgánico de 17 de septiembre de 1881*, incluye la enseñanza de la pedagogía con la reestructuración de los colegios nacionales de primera y segunda categoría” (Cedeño, 2007, p.84). Otro decreto está planteado en la Constitución de 1893, es creada la escuela normal para mujeres, además, se introduce por primera vez “entre las Bases de la Unión (artículo 13), que los estados se obligan a establecer la instrucción primaria obligatoria y gratuita de las Artes y Oficios...” (Cedeño, 2007, p.49) Entre las nuevas corrientes la Unión Democrática y el partido Liberal Nacionalista (la segunda en la figura del General José Manuel Hernández, (el Mocho Hernández), siendo éste candidato a la presidencia de la República, incluye compromisos con la educación en sus programas políticos que fueron frustrados por el tradicionalismo imperante.

Empezando el siglo XX, con el predominio andino fueron promulgados dos Decretos en materia educativa, reflejando la intención de impulsar la educación primaria, las artes y oficios para mujeres y la normal. El primero por “Cipriano Castro y otro por el Gral. Juan Vicente Gómez, en el segundo decreto se reducen las escuelas primarias y normales eliminando las artes y oficios para mujeres” (Cedeño, 2007, p.41). En la década de los veinte “además de la rebelión estudiantil se producen iniciativas para la constitución de partidos modernos que, por razones históricas obvias, se intenta desde el exterior, particularmente influenciados

por la ideología marxista (PRV), incluyendo entre sus planteamientos programas para mejorar la educación ”(Cedeño, 2007, p.43). Durante los gobiernos de Medina Angarita y los partidos tradicionales al menos dos tienen la oportunidad de poner en práctica sus tesis educativas (AD y COPEI).

Siguiendo con el análisis histórico y social de manera muy somera y general, durante más de cien años “la educación en todos sus niveles fue, predominantemente, elitista” (Cedeño, 2007, p.43). Es decir, nunca tuvo la característica de educación popular y mucho menos representó oportunidades de superar la ignorancia; existiendo altos niveles de analfabetismo. Algunos datos citados al organismo *Corporación de los Andes* por el Dr. Zuleta J. E. en su trabajo *Psicología Concreta, y la Génesis de un Maestro*, (1992, p.112); demuestran por ejemplo, que el estado Trujillo a principios de siglo XX llegó a tener un 80% de analfabetismo, extendiéndose este porcentaje para la segunda mitad de siglo a algunos municipios rurales de dicha entidad, siendo ésta la gran masa popular (no implica negar los avances en la segunda mitad del siglo XX en el área urbana aunque con mucha desigualdad de oportunidades para las clases populares). En los gobiernos postgomecistas las propuestas educativas hacia este sector de la población, fueron muy lentas en el proceso de crear escuelas y la formación y capacitación docente. Todo ello obedece a distintas causas que quedarían abiertas para otro análisis. Según lo expuesto en la Ley de Educación de 1940, “se puede decir que comienza la modernización del sistema educativo venezolano” (Cedeño, 2002, p.53), luego con la Constitución de 1947 es donde se toma de forma más amplia el tema de la educación, gracias a las propuestas hechas por la Federación Venezolana de Maestros, presidida por el Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa, quienes proponen por primera vez el principio de Estado Docente. (Cedeño, 2007, p.50). Así como también cabe destacar en su obra el planteamiento de Escuela Nueva junto a Miguel Suniaga, fundadores

de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP). Dentro de las propuestas allí plasmadas se encontraban gratuidad y Estado Docente. Estas dos políticas educativas no fueron revisadas a fondo hasta la Constitución de 1999. Anterior a esta es sabido de distorsiones respecto a la gratuidad, por ejemplo, en el caso de las cuotas para asegurar las inscripciones y otros trámites en materia educativa, lo que implicó un alto porcentaje de deserción escolar; con respecto a la influencia del Estado Docente, se guardaron reservas hacia el advenimiento del mismo, debido a que su definición ideológica está vinculada en sus orígenes con procesos de cambio que tienen que ver con el tinte socialista, un modelo que para los gobiernos de la época no tenía cabida. Tomando en cuenta que cualquier modelo educativo obedece a la ideología dominante de una sociedad. Cabe resaltar que en Latinoamérica se “heredan” distintas corrientes de pensamiento de acuerdo a las épocas y según sea el caso como la liberal, la conservadora, la de los románticos, los constructores, el positivismo, el evolucionismo, entre otras, pero dominando en la etapa contemporánea (de la cuarta República) la influencia neoliberal.

En virtud de dar un marco de referencia al desarrollo de las ideas siguientes, desde la sociología se abren espacios para el debate desde los términos “campo” o “grupos” y “habitus”, introducidos por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002), el primero se relaciona con lo que comúnmente se llama “división de clases”, el segundo con la percepción, bien sea individual o colectiva. Dicho planteamiento, pone en la palestra posibles alternativas para la prosecución de un análisis hacia debates de los modos de existencia y de la personalidad del maestro. Sin embargo, la psicología concreta como vía hacia la aproximación para un mejor análisis, expone que: “la personalidad se concibe como un proceso articulado con los sistemas de relaciones sociales determinantes en la vida humana” (Zuleta, 1992, p.22).

La personalidad del maestro y el proceso social del trabajo

Ambas teorías sustituyen la dicotomía entre individuo y sociedad. Dado el caso, se planteará el tema desde la Psicología Concreta por las posibilidades que presenta la teoría del autor citado para los sujetos y objetos de esta investigación, en tal sentido de manera muy discreta se tratará de hacer justicia a lo expuesto por Zuleta. Así mismo, al menos, se expone como propuesta, plantear un recurso metodológico a través de la misma que genere una visión reflexiva para la solución de conflictos y un debate hasta ahora desconocido para el campo educativo. Por consiguiente el tema de la convivencia escolar demanda su relación con la psicología y más aún con la psicología concreta, esta plantea que “es la vida real de los individuos el objeto de estudio, no puede sin embargo obviar un marco general, una sistemática interconexión con la totalidad humana...” (Zuleta, 1992, p.16). Ahora bien, esta rama de la psicología debería relacionarse con un estudio de casos, algo que no alcanza el límite de esta investigación, tampoco se hará el estudio de las “Formas Generales de la individualidad”, que según el investigador citado, el segundo término sería estudiado por la psicología social. Sobre la base de lo expuesto, se intenta por lo menos una aproximación o un diálogo con la teoría (psicología concreta). Por otro lado, el enfoque de Pierre Bourdieu (1930-2002), desde la sociología demuestra que el campo educativo no escapa de las condiciones sociales de existencia, planteamiento fundamental en los estilos de vida del mundo contemporáneo. Lo cual trae como consecuencia la diseminación de la figura romántica del maestro y al respecto expone lo siguiente Julio Aray (1980): “como cualquier otro trabajador, el maestro se vio lanzado a las luchas sindicales y tuvo que participar en huelgas y manifestaciones de protestas” (p.48).

Para deliberar sobre conductas específicas en el ser humano, se recurre en este

caso a los aportes de la psicología concreta que, según la misma, la personalidad individual se determina por las relaciones entre las distintas clases sociales, a su vez quebranta lo planteado por la visión reduccionista de una conducta de la personalidad aislada a las relaciones sociales preexistentes al individuo, por consiguiente separadas no dejan entrever las “actividades propias de un individuo, y que tal individuo lo es en la medida que se diferencia de los demás” (Zuleta, 1992, p.20). Es decir, el deslinde de las ciencias psicosociales y la psicología de la personalidad sería caer en un “reduccionismo conductista” (Zuleta, 1992, p.21). De manera que, el estudio de la conducta concreta así como las formas generales de la individualidad “mostrarían sus más significativas articulaciones, sus determinantes fundamentales, a través de esta rama psicológica, que tiene como núcleo metodológico el método dialéctico” (Zuleta, 1992, p.21). En esta medida entran en curso o como instrumento para el método dialéctico las principales categorías marxistas (ideología, lucha de clases, etc.), el psicoanálisis aportaría las categorías dialécticas (inconsciente, mecanismos de defensa, carácter, etc.) y en el nivel de los procesos conductuales jugarían un papel básico las teorías del aprendizaje. (Zuleta, 1992, p.21).

Ahora bien, ¿el sistema de relaciones sociales o el medio en que se desenvuelve un individuo puede configurar su conducta personal? Se debe tomar en cuenta además, su configuración más inmediata, su entorno “su mundo personal y psicobiológico” (Zuleta, 1992, p.22). Esto lleva a otros factores de la estructura personal, desde el nacimiento, sus relaciones conscientes e inconscientes, sus emociones; y de allí parte a la inserción hacia un sistema de relaciones más abstracto incluyendo el sistema familiar, el sistema social del trabajo, entre otros, que a su vez determinan una menor dependencia a su núcleo personal. Todo ello configurado a un espacio-tiempo particular que demanda distintos niveles de la realidad desde dos planos (el mediato e inmediato), ambos

manifestándose en conjunto sería lo que daría como resultado la totalidad. Para dar otra respuesta a la pregunta planteada anteriormente, Zuleta expone que “el profundo análisis de Marx de la sociedad capitalista lo lleva a encontrarse finalmente con el individuo concreto y real en que pertenece a una clase social determinada y se define en principio por su posición en la división social del trabajo...” (Zuleta, 1992, p.24). Esto sin obviar la distinción desde el punto de vista psicológico entre una persona abstracta y una concreta. De allí que el individuo cumple con una doble realidad, “La correspondiente a su vida personal y la que resulta de su subordinación a la rama del trabajo que desempeña...” (Zuleta, 1992, p.24), además se genera un enfrentamiento de intereses que le son propios para su posible desarrollo, que a su vez, lo colocan en una posición contradictoria de su conducta, que no es otra cosa que cumplir con dos actividades deslindadas, la actividad “concreta y la abstracta” (Zuleta, 1992, p.24). Por esta lógica el individuo se encuentra inmerso en la lucha interna de estas realidades, de acuerdo a su condición humana, que le generan la dependencia de cumplir con ambas, “una inmediata y personal y otra, excéntrica y social” (Zuleta, 1992, p.24). Lo expuesto se enmarca en el “proceso general básico de la esencia social” (Zuleta, 1992, p.24). Lo que influye en la reducción de la conducta individual a la predominante realidad acaparadora del capital; es decir “el trabajo para sí (en función de las necesidades individuales) es absorbido por el trabajo por el capital” (Zuleta, 1992, p.24).

Por consiguiente se hace oportuno reflexionar sobre los conceptos de trabajo y tiempo libre formulados por el filósofo francés Lucien Seve (citado por Zuleta). Seve “reclama la necesidad científica de incorporar estos conceptos como elementos necesarios para la comprensión del hombre, como parte de una necesaria articulación a establecer entre Economía Política y la Psicología de la personalidad” (Zuleta, 1992, p.17). El tiempo libre, tiempo para sí, pasa a

tener un planteamiento ligado a la historia. Desde la revolución industrial, por ejemplo la máquina programa hasta el tiempo de descanso, “la lucha por esos momentos en el mundo contemporáneo tiene rasgos de reivindicación primaria” (Zuleta, 1992, p.25). Por lo cual sin duda, el ser humano en la actualidad se debate sobre la problemática del binomio “trabajo-conducta” (Zuleta, 1992, p.25), que sería el enfoque central del marco metodológico. Interpretando esta lógica, el hombre se encuentra configurado para algo que le pertenece desde la génesis de la evolución civilizadora: la salud física y mental. Tales condiciones le han sido arrebatadas, de forma casi programada, por el predominio de las clases dominantes y en la actualidad por el del capital. De manera que, en términos de conciencia y de “liberación”, tal como se expone en las luchas sindicales sobre la búsqueda de lograr la disminución de la jornada de trabajo. En tanto que que las mismas ya no sólo implican a la clase obrera, sino que se extienden a todo el andamiaje social, como respuesta o subversión a los intereses propios del capital. A su vez el tiempo libre cada vez más reducido, se encuentra amenazado y controlado por estas fuerzas superiores, inclusive el tiempo libre se programa para los seres humanos que, como máquinas se apagan para recargar fuerzas para un trabajo cada vez más alejado de ser creativo, al contrario productor y reproductor de condiciones sociales dominadoras que desembocan en “el establecimiento de los procesos neuróticos en la personalidad, de sistemas personales predominantemente autodestructivos y heterodestructivos” (Zuleta, 1992, p.26). Estos procesos se adhieren al carácter social enajenado que según el autor que estamos citando, es común, en la mayoría de los ciudadanos y que a la vez no escapa de la vida institucional escolar y, sumando su experiencia de observación dentro de la misma, “existe un proceso progresivo de desgaste de sus miembros a través de una lucha implacable entre ellos”. (Zuleta, 1992, p.58). Por consiguiente,

extendiendo sus efectos a la parte más débil, los estudiantes y que además no es otra cosa que prepararlos para el sostenimiento de “la sociedad clasista basada en la explotación”. (Zuleta, 1992, p.59).

Reflexiones para la convivencia escolar

Como hemos visto el Sistema Educativo venezolano a lo largo de su historia se encuentra cargado de profundas contradicciones, sujeto al cumplimiento de satisfacer los intereses de las clases dominantes, debido a procesos sociales muy divergentes de acuerdo a las condiciones nefastas de su trayectoria (colonialismo, guerras de independencia, discriminación racial, sistema económico monoproduktivo, el problema demográfico: las dos últimas planteadas por Juan Pablo Pérez Alfonso (Porras, 1979), en consecuencia, concentración de grandes masas populares en las ciudades, generándose un problema estructural, entre otros problemas), y todo ello funciona en la historia contemporánea para el predominio de un sistema explotador, excluyente y discriminatorio en la educación y en otros ámbitos sociales. Hasta la Constitución de 1999 no se contó con planteamientos jurídicos por parte de un estado que se manifestara para la reivindicación social y la necesidad de integrar en la educación relaciones de igualdad, respeto a las minorías, a la diversidad, a la pluralidad, libertad de culto, etc. Por supuesto las instituciones desde la familia, la escuela, la iglesia, entre otras, juegan un papel importante de acuerdo a la formación de sus miembros, para el desenvolvimiento individual en la búsqueda de disminuir estas formas de dominio y sometimiento. Es decir; estas instituciones, bien pueden desarrollar o coartar la creatividad humana, según el modo en que el sistema de relaciones se maneje entre sus miembros a lo interno de las mismas.

Abordando una vez más el tema de las instituciones escolares, como se expuso anteriormente, estas no dejan de cumplir su rol de producir y reproducir patrones

de sostenimiento favorables a las clases dominantes. Además, se manifiesta en ellas sistemas de relaciones basados en maltrato, agresión, abuso de poder, entre otros, a este sistema de relaciones Julio Aray le llamó “*Sadismo en la Enseñanza*” que según lo citado por dicho autor se adscribe “al ensayo publicado en 1971 por el doctor Arnaldo Rascovsky con un título parecido” (Aray, 1980, p.13). Además sirvió como referencia de dicho autor para clarificar la definición de este término aplicado a la enseñanza. Al respecto plantea Rascovsky:

La personalidad sádica procura obtener satisfacción en la mortificación o el dolor que produce en los individuos que elige en el ejercicio de sus deseos..

Y más adelante:

Los castigos, dolores y mortificaciones que el sádico trata de infligir pueden ser de índole física, mental y moral (...)

Otra reflexión de Rascovsky:

El niño o adolescente que se encuentra fuera de la órbita inmediata de sus padres, suele ser objeto-victima comúnmente buscado y encontrado por las personalidades sádicas... (citado por Aray, p.14: Rascovsky Arnaldo, *Sadismo en la Enseñanza*. Diálogos. Rappia revista argentina de psiquiatría y psicología de la infancia y la adolescencia, año 2 Tomo 2, Oct, 1971, Buenos Aires)

Estos casos se encuentran latentes en las instituciones educativas conservadoras y en sus miembros como él lo señala, en tal sentido plantea Aray, según Faure “los grupos más reacios a cualquier cambio son los docentes” (citado por Aray, Faure, Edgar, *Aprender a Ser*, edit Alianza, UNESCO, Madrid, 1973) (1980, p.35). Como posibilidad de tratar estos casos desde el marco jurídico, la Constitución de Venezuela de 1999, abre la posibilidad de conformar sistemas de relaciones de igualdad a través de la *Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescentes (LOPNA)*, *Ley Orgánica de Educación (LOE)*, *Ley Orgánica del Proceso Social del Trabajo* y *Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades*

Indígenas. Dichas leyes representan un desafío para esta generación y las futuras, ya que demandan el mejoramiento de las relaciones sociales, pero todo esto, parte de la formación del conocimiento de las mismas por sus miembros y, la oportuna interpretación en situaciones concretas, como las descritas por Aray. Dichas leyes todavía tienen sus detractores en nombre del prestigio institucional, profesoral, entre otros, situación que recoge Aray de investigadores como Piaget, Edgar Faure y otros de la siguiente manera: “...junto con los beneficios que brinda una institución necesaria como preservadora de la cultura de una sociedad, tal institución tiene una tendencia al envejecimiento y a defenderse enérgicamente de cualquier intento de cambio o de mejora en los métodos que emplea” (1980, p.79). Lo referido supone una formación distinta a la tradicional, que implique el trato desde la llegada del niño o niña a la escuela hasta sus relaciones cotidianas dentro del ambiente escolar. Al respecto plantea Julio Aray:

A un pre-escolar se le debería permitir que uno de sus padres pudiera estar “disponible” en el mismo colegio para que en el momento que se angustie ante la experiencia nueva con la maestra, la iniciación del aprendizaje, el colegio, las caras nuevas, los nuevos horarios, etc., pueda conectarse con ese padre. Para el personal del colegio esto es algo repetido año tras año y tienen ya un entrenamiento, pero para el niño no es así. (1980, p.24)

Para explicar lo señalado, se coloca como desafío la búsqueda de otros conocimientos poco programados en la formación docente; por ejemplo, de los “imprintings” (impresiones iniciales) que según los etólogos, son básicos. “La extendida costumbre de la separación de comenzar el colegio mediante una brusca separación de la madre y el niño” (Aray, 1980, p.24), que en muchos casos se manifiesta también en la separación de hermanos morochos o gemelos, que según Bowlby y otros han demostrado que “constituye una de esas ignorancias sobre los tempranos

procesos de separación”. (Bowlby Jhon. Separation, Anxiety and Anger. Volumen 2, psychoanalytic library N° 95, 1973, la cita es de Aray, 1980, p.24).

Otro concepto a tratar son los exámenes, que influyen de manera muy directa en las relaciones entre docentes y estudiantes que además, se puede objetivar el sadismo en la enseñanza el cual Aray se ocupa específicamente “de la triada: *Examen, Neurosis de Examen y el Examen como factor neuritizante*” (1980, p.33), haciendo referencia a los conflictos que generan los exámenes cuando se siguen patrones tradicionales en su aplicación, y de acuerdo a estos patrones, crean situaciones de stress y mortificaciones en el binomio alumno-profesor, que según las observaciones hechas por Aray causan además, situaciones de conflicto de toda índole. Tales circunstancias, también demanda otro tipo de formación en el Sistema Educativo dirigida a los profesores, al respecto Aray plantea: “En la condición del educador de las escuelas la situación empeora debido a que “es un simple transmisor de conocimiento” y la falta de investigación sobre tipos de docencia y la transmisión de conocimientos” (1980, p.34). En base a lo expuesto, su formación además de los anteriores casos debe también orientarse al manejo de ciertas situaciones como “la atmósfera de intimidad que a veces se crea en el aprendizaje...difícil de manejar” [un ejemplo sería el llamado de atención de algunos docentes sobre sus alumnos sin dar derecho a la deliberación], sobre formas exteriores y superficiales de su personalidad (el modo de peinarse, vestirse, comportarse en el examen,...” (Aray, 1980, p.42). En el mismo sentido las manifestaciones “sado-masoquistas aparecen con mayor claridad en los momentos de tensión extrema, cuando abre o se cierra un ciclo” (Aray, 1980, p.42). Inicio y cierre del año escolar, cambio de directivos, etc.

Tal como se trató el tema en el capítulo anterior, las instituciones educativas y otras

juegan un papel importante en el predominio de los más fuertes sobre los más débiles, muchas veces transmitidos estos valores por tradición, un caso histórico es la llegada de los misioneros a América Latina y su influencia sobre los pueblos indígenas, manifestándose todo tipo de sadismo bajo la excusa del manejo del conocimiento, desde la tendencia a eliminar su idioma hasta cualquier otro tipo de maltrato físico que, a lo largo de la historia registró uno de los genocidios más grande de la humanidad. Tendencias que Aray las expone de la siguiente manera, “Curiosamente varios de los más consagrados maestros latinos han preconizado esta desvalorización de nuestra herencia cultural, desconfianza hacia nuestra propia capacidad de creación...”(1980, p. 38).

En los momentos actuales ¿se podría pensar que estas formas de dominación han desaparecido?. Queda abierta la interrogante. “Pero el sadismo es también producto de sólidas presiones económicas, que condicionan a los medios de comunicación social, [actualmente se incorporan las redes sociales] e imponen a las instituciones educativas fórmulas represoras.”(Aray, 1980, p.44). Situación por la cual “los tratos deshumanizantes, son con frecuencia, justificados por la lógica de las instituciones. Según esta lógica la represión debe ponerse de entrada...en nombre de entidades tan difusas, como el reglamento, “las normas”, “la junta directiva”, la autoridad superior”, “la internacional”...” (Aray, 1980, p.46-47).

“A medida que la institución educativa ha ido fortaleciéndose como poder, y a su vez, como un sistema superior de poderes, la figura del maestro se ha ido debilitando perdiendo su valor arquetípico...”(Aray, 1980, p.47). Esta figura se “mantuvo hasta la primera fase de la era industrial del siglo XIII y XIX, luego generó un cambio en la educación desde los planteamientos de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) para romper con la escuela burguesa, y así establecer el principio de la educación pública” (Aray, 1980, p.47). Sin embargo, todavía existe

la creencia equivocada de la posición del maestro arquetípico dentro de las instituciones educativas., situación que es sacralizada por “los maestros mitológicos de América Latina...Cada país, cada aldea, propone a los estudiantes un modelo arquetípico...El hombre obsesionado por el cumplimiento del deber, que desafía la lluvia y las distancias para no perder un sólo día de escuela...” (Aray, 1980, p.103). Añade Aray “los modelos pertenecen a la categoría socrática: viejos maestros que dictan lecciones de vida a los discípulos sentado en su hamaca, al aire libre y a la sombra de un árbol.” (1980, p.103). Esta figura la conservan algunos en nombre de la responsabilidad, la abnegación, escondiendo bajo estas normas, su más oscura personalidad.

El Bullying en la convivencia escolar

Otro factor que interviene en el desarrollo de la convivencia escolar, es la agresión que se genera entre los estudiantes de una institución, conocido también como Bullying. Por lo cual cita Luis Benites Morales en su Artículo *La Convivencia Escolar una Estrategia de Intervención del Bullying*: “La ocurrencia de casos de acoso y violencia en las escuelas; pone en tela de juicio no solo el tipo de relaciones interpersonales y el clima de convivencia vivido en ella, sino también el concepto de calidad educativa” (2011, p. 2). Sobre lo expuesto por el autor, ya es conocido en la esfera social y denunciado a través campañas por los medios comunicación, denuncias de casos extorsión, entre otras; así como también causas para la deserción estudiantil que hasta ahora las instituciones escolares, y en algunos casos el estado, no han presentado una propuesta efectiva para la disminución de dicho fenómeno social que se resguarda tras las paredes de dichas instituciones. En relación con estas implicaciones se ha demostrado que en todo núcleo social existe la posibilidad del conflicto. Para una posible solución, o por lo menos, llegar a legitimar acuerdos que disminuyan la acción agresiva es necesario

empezar por reconocer el conflicto y sus posibles orígenes. Además cómo funcionan dichos núcleos. Las instituciones escolares están configuradas por ciertas características que determinan la convivencia en las mismas; a continuación se expondrán algunas según Benites: Entre las principales características tenemos que:

a) La escuela es una institución jerarquizada de carácter vertical, cuyo diseño y eficacia recae en el maestro, donde generalmente se propende a la obediencia del estudiante. [Dejando a un lado la autoridad moral del profesor que proviene de su calidad, de su preparación]

b) La escuela es una institución de reclutamiento forzoso para los alumnos, existe casi una obligación familiar y social de asistencia a la escuela.

c) La escuela es una institución llena de prescripciones y normas enunciadas generalmente de manera negativa y con carácter sancionador, donde todo o casi todo está reglamentado, restringiéndose muchas veces la participación y la comunicación espontánea.

d) La escuela es una institución constituida por estamentos que tienen diferentes motivaciones e intereses (padres, maestros, alumnos) lo cual va a dar lugar a la generación de desacuerdos y conflictos entre sus miembros.

e) La escuela es una institución frecuentemente orientada a una enseñanza unitaria, a un pensamiento convergente y a una homogenización de sus miembros; en desmedro de la diversidad, la individuación, la creatividad y la autonomía personal.

f) La escuela es una institución con fuerte presión social que tiende a consolidar los patrones culturales hegemónicos vigentes (individualización, competitividad, inmediatez, etc.). (2011, p. 5-6)

Estas características pueden ser cambiadas o modificadas, de acuerdo al

carácter generacional que asuma cada institución, en la dinámica social o dialéctica que demanda la convivencia entre sus distintos actores. En tal sentido los maestros juegan un rol importante debido a que tienen la responsabilidad de dirigir el proceso educativo y establecer normas de convivencia. Lo cual implica a su vez, involucrar a toda la red escolar (escuela, familia, comunidad) con cierta coherencia entre sus valores, para promover de manera similar la convivencia y “sin lugar a dudas los aprendizajes académicos y cognitivos, procedimentales o ejecutivos y de desarrollo personal son importantes que de alguna y otra manera forman parte de la estructura curricular”, (Benites, 2011, p.89).

En Síntesis

Dado que la institución escolar está dentro de uno de los temas controversiales de las teorías orientadas a la vida institucional contemporánea, por lo menos así se demuestra con Michel Foucault, Luis Arthusser, entre otros. Se plantea indicar que para la reorganización de la convivencia escolar se pudiera generar desde estrategias como la narración, desde cada individuo en su experiencia de vida, como práctica discursiva, desde cada percepción, para así construir nuevos discursos y que esto implique modificar las viejas concepciones sobre institución, disciplina, normas, creencias pseudo-religiosas, etc. Y que de algún modo se logren modificar los viejos discursos, sobre todo en los maestros, que son los sujetos y objetos de nuestro estudio. En tal sentido en este trabajo se han citado algunos factores históricos, formativos, culturales, la herencia de los procesos educativos que han marcado el desarrollo del Sistema Educativo Venezolano y que de una u otra manera el análisis crítico sobre estos factores influya, en una comunidad que se encarga de delimitar sistemáticamente las nuevas visiones y defender las antiguas formas, para así establecer lo que tiene y lo que no tiene valor. Por tanto, se demuestra que la prosecución de políticas favorables no representó una constante para el propio

desarrollo del ya mencionado Sistema y de los actores que lo conforman, como tampoco ha sido la aplicación de políticas que se orientaran a su democratización en todos sus aspectos. Uno de estos es la formación y capacitación docente, propuesta que adquiere importancia desde la Consulta por la Calidad Educativa. La cual propone como objetivo la posibilidad de traer la expresión del sentir venezolano a través del establecimiento de diez banderas para la investigación y la participación dentro de las cuales se incluye: Promover un clima escolar caracterizado por la convivencia; tomada esta como objetivo de esta investigación desde el punto de vista dialéctico, que tal vez genere inquietudes que permitan ampliar como ya se dijo, los “discursos” conocidos por los sujetos concretos hasta ahora sobre la misma. Además, de servir de apoyo desde el punto de vista teórico, junto a las distintas leyes que se encargan de regular las relaciones que en las instituciones educativas se generan entre sus miembros. De igual manera los temas planteados y los textos citados, sirvan como recurso novedoso para el tratamiento de la convivencia, que bien merece la pena seguir mirando de manera constante, como está planteado en este apartado. En tal sentido, se propone la indagación sobre los textos aquí expuestos, desde la formación y como teorías esclarecedoras para la solución de conflictos en la convivencia escolar. Los mismos se proponen para el análisis de situaciones o hechos que generan conflictos reales y que sustituyen una visión idealizada del concepto de la convivencia en dichas instituciones. Dicha visión es hasta ahora contradictoria con la realidad escolar, social e individual. Así mismo, se propone una reflexión constante y sincera, a través de su organización que permita llegar a mejores términos a los miembros de las instituciones educativas, a cumplir con la condición humana y universal de convivir. Por todo lo anterior, tratar de ver en los posibles conflictos nuevas oportunidades y así, convertirlos en formas de aprendizaje. Para tal efecto, por ejemplo, en

el Estado Trujillo se cuenta con la “Fundación Trujillana de Salud Emocional”, la cual maneja el “Metodo Reflexivo” como apoyo y asesoría para la solución de conflictos.

Referencias bibliográficas

- Aray J. y Colaboradores: Eliachev J. R., Fuks S., Márquez R. A., Martínez T. E. Mosonyi E. E., Ramirez M. (1980). *Sadismo en la Enseñanza*. Caracas-Venezuela. Monte Ávila Editores Segunda Edición C.A.
- Benites M. L. (2011). *La Convivencia escolar: Una Estrategia de Intervención en Bullying*. «A Convivirse se Aprende Conviviendo Recuperado de: <https://docs.google.com/document/d/1Jmvmmad7vWxx0ss.../edit> [consultado: 2016, Julio 01].
- Cedeño G. (2007). *Desarrollo del Sistema Educativo Venezolano*. Caracas-Venezuela. UNA, cuarta reimpresión.
- Cedeño G. (2007). *Desarrollo del Sistema Educativo Venezolano*. Lecturas Complementarias. Compilador Cedeño N. Guillermo M. Caracas UNA. Primera reimpresión.
- Gilmar, A., (2015). Líneas de Investigación y Formación MMPPE Recuperado de: <http://pgilmareducfcra.blogspot.com> [Consultado:2016, Enero 20].
- Porras E. (1979). *Semblanza Biográfica de Juan Pablo Pérez Alfonzo. El Hombre que Sacudió al Mundo*. Caracas-Venezuela. Editorial Ateneo de Caracas.
- Zuleta R. J. E. (1992). *Psicología Concreta y la Génesis de un Maestro*. Mérida-Venezuela. Universidad de Los Andes. Colección Ciencias de la Salud. Serie Temas Psico-sociales.



PRESENCIA Y REFERENCIAS BÍBLICAS EN CIEN AÑOS DE SOLEDAD

PRESENCE AND BIBLICAL REFERENCES IN CIEN AÑOS DE SOLEDAD

Vargas Villamizar, Yaquelin*

Universidad Nacional Experimental Libertador –
Instituto Pedagógico de Barquisimeto UPEL- IPB.
Venezuela

Resumen

En América Latina durante la década de 1950, surgieron escritores que enmarcaron sus obras en el realismo mágico. Gabriel García Márquez en *Cien años de soledad* se sirve de elementos míticos, similares a las historias bíblicas, y hace del realismo mágico una verdadera riqueza cultural. La novela emblemática que le hizo merecedor del Premio Nobel de Literatura (1982), expresa la cosmovisión de un pueblo y refiere muchos temas; uno de los más recurrentes es el incesto. Esta práctica se narra en varios pasajes bíblicos, razón por la cual este estudio es pertinente. El mito constituye un valor positivo en la historia de la humanidad, pues sentó las bases de los procesos de comprensión e interpretación de los fenómenos que inquietaban el pensamiento humano. No sólo el mito es antiquísimo; además, se ha mantenido en el tiempo y ha enriquecido la historia. En la diversidad de mitos que se encuentran en la Biblia, el escritor colombiano tomó algunos que desarrolló con gran ingenio y que invitan al lector a evocar los relatos bíblicos. A continuación, el estudio concentrará su atención en algunas manifestaciones míticas incluidas en el Pentateuco, es decir, los cinco primeros libros de la Biblia cristiana; a saber: Génesis, Éxodo, Levítico, Números y Deuteronomio. Lo anterior, constituye un necesario ejercicio de exploración de este discurso multiforme que nos acerca al mundo del ser caribeño.

Palabras clave: Realismo mágico, mito, relato bíblico y *Cien años de soledad*.

Abstract

In Latin America during the 1950s, writers emerged who framed their works in magical realism. Gabriel García Márquez in *Cien años de soledad* uses mythical elements, similar to biblical stories, and makes magical realism a true cultural wealth. The emblematic novel that earned him the Nobel Prize for Literature (1982), expresses the worldview of a people and refers to many themes; one of the most recurrent is incest. This practice is narrated in several biblical passages, which is why this study is relevant. The myth constitutes a positive value in the history of humanity, since it laid the foundations for the processes of understanding and interpretation of the phenomena that disturbed human thought. Not only is the myth ancient; moreover, it has been maintained over time and has enriched history. In the diversity of myths found in the Bible, the Colombian writer took some that he developed with great ingenuity and that invite the reader to evoke the biblical stories. Next, the study will focus its attention on some mythical manifestations included in the Pentateuch, that is, the first five books of the Christian Bible; namely: Genesis, Exodus, Leviticus, Numbers, and Deuteronomy. The foregoing constitutes a necessary exploration exercise of this multiform discourse that brings us closer to the world of being Caribbean.

Keys words: Magical realism, myth, biblical account and *Cien años de soledad*.

*Religiosa y educadora. Ha prestado sus servicios en Venezuela desde el año 1998 en Cumaná y Barquisimeto; estudió Licenciatura en Castellano y Literatura en la Universidad de Oriente (UDO), realizó una maestría en Literatura Latinoamericana en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto y actualmente realiza estudios doctorales en Cultura Latinoamericana y Caribeña en la misma institución. E-mail: delstimoyaqui@hotmail.com

Finalizado: Barquisimeto, Abril-2020 / **Revisado:** Mayo-2020 / **Aceptado:** Mayo-2020

El realismo mágico es un movimiento literario que tiene como mayor exponente al escritor colombiano Gabriel García Márquez. Surgió hacia mediados del siglo XX y se caracteriza por establecer conexiones entre la realidad, la superstición, el ingenio y la creatividad. Este escritor permite que el lector entre en el mundo real a través de la exageración y lo inverosímil. El primero en definir lo que se entiende por realismo mágico es Arturo Uslar Pietri, quien señala que:

Lo que vino a predominar en el cuento y a marcar su huella de una manera perdurable fue la consideración del hombre como misterio en medio de datos realistas. Una adivinación poética o una negación poética de la realidad. Lo que a falta de otra palabra podrá llamarse un realismo mágico. (1948, p. 121)

El realismo mágico está presente en la mayoría de las novelas de García Márquez, quien resalta aspectos de la vida cotidiana cargados de exageración. Entre estos, podemos encontrar una gran cantidad de episodios que hacen referencia a narraciones de la Biblia. Las Sagradas Escrituras es el texto místico para los judíos y para los cristianos; en el Antiguo Testamento se desarrollan muchos géneros literarios en los que pueden resaltar: mitos, leyendas, cuentos, poesía y muchos otros. De ahí, que cobra mayor sentido lo que expresa el escritor argentino Jorge Luis Borges: "*La Biblia es la más grande colección de relatos fantásticos*". (1989, p. 289).

De una manera magistral, Gabriel García Márquez presenta en su novela *Cien Años de soledad* aspectos similares que encontramos en la Biblia; por ello, es necesario tener presente que en todos los campos del conocimiento hallamos, al menos, un referente religioso que enriquece y nos ofrece otra visión de la realidad. La sociología, por ejemplo, aborda el problema del hombre en la sociedad, pero cuando ese acercamiento lo hace desde el hecho religioso adquiere un rasgo especial esta afirmación del hombre. Igualmente, cuando los estudios de la psicología se aproximan a la cuestión del

hombre a la luz desde una visión religiosa, puede descubrir respuestas a tantos enigmas sobre la comprensión del ser humano. Para explorar estas profundidades, la literatura acude a los mitos.

Religión y mito son necesarios en la vida de la comunidad; además, estos imaginarios culturales se necesitan y complementan, pues no puede haber religión sin mito y no hay mito sin religión; ambos justifican su razón de ser. Por ello, ninguna cultura, ningún pueblo, ninguna comunidad -por antigua, primitiva, salvaje o desarrollada que esté- ha prescindido de la religión; de esta manera, coexiste en mito. Es una forma de acercarse al misterio con precisión y con imaginación. Con precisión porque relaciona directamente al hombre con Dios, y con imaginación porque existen muchas posibilidades para la descripción de ese Dios y de su actuación en el mundo; si tiene poderes, si es alto, fuerte, sabio, omnisciente, si es creador o si hay más dioses, son detalles que se pueden ofrecer de acuerdo a quien describa su cercanía con el misterio.

Es innegable que la libertad cultural es un elemento fundamental del desarrollo humano, pues vivir plenamente constituye una invitación continua a elegir la identidad propia, los valores y los modos de manifestarlos. La historia ha dejado constancia de que el ser humano siempre ha buscado un poder superior a sí mismo que aligere la pesada carga que, muchas veces, representa elegir el camino por donde transitar. Además, busca afanosamente un principio que le ayude a comprender la razón de su ser y estar en este mundo. Por eso, el hombre emprende esta búsqueda; y la religión se convierte en una alternativa de hallazgo necesaria. Las culturas ancestrales son una clara muestra de esta experiencia de acercamiento a la divinidad bajo la acción mediadora de los mitos y de los rituales; el creyente ofrece a los dioses sacrificios de animales, y hasta su vida, como signo compensatorio que implica cierta reciprocidad: el hombre sustenta al dios y éste sostiene su existencia:

Un examen de los grandes mitos humanos relativos al origen de la especie y el sentido de nuestra presencia en la tierra revela que toda cultura –entendida como creación y participación común de valores- parte de la convicción de que el orden de la creación ha sido roto o violado por el hombre, ese intruso. (Paz, 1974, p. 24)

El hombre evolucionado –sumergido entre mitos que no le ofrecen respuestas- empieza a generar nuevas formulaciones que le permitan construir un pensamiento más elaborado; así, emerge el *logos*, la razón, como forma de acercarse al conocimiento más profundo y fundamental. El mundo espiritual aborígen un referente clave para la historia del pensamiento, en tanto ofrece muchas posibilidades de comprensión, interpretación y explicación, en principio, de los fenómenos naturales; también, posibilita el acercamiento a la cultura ancestral.

El *mito*, como esa primera manifestación de lo religioso, hace posible que el hombre desarrolle un comportamiento moral que lo lleve a rendir tributo a dios. En este orden de ideas, podemos comprender que el *mito* constituye un valor positivo en la historia de la humanidad que sentó las bases de los procesos de comprensión e interpretación de los fenómenos que inquietaban el pensamiento humano. En este sentido, el mito no sólo es antiquísimo, también ha perdurado.

El estudio de los mitos nos ha hecho darnos cuenta de una clave para su comprensión: son simples, pues han sido producto de las vivencias de los pueblos, muchos de los cuales fueron instrumento de enseñanza. Actualmente, el mito no es estudiado por la misma naturaleza con la que fue creado; sin embargo, vemos cómo la literatura ha respetado el origen y didáctica de los mitos y no los ha cuestionado.

Adicionalmente, el Atlas Universal del mito amplía sus rasgos:

[...] el mito siempre posee su propia coherencia interna, es capaz de expresar igualmente niveles profundos de

comprensión (mediante procedimientos pre-rationales, emotivos, simbólicos, estéticos) y, por tanto, puede ser considerado como un tipo de pensamiento autónomo, diferente y no comparable con el científico. (2006, p. 6)

García Márquez acude a los mitos universales y locales para dar un sentido enigmático a sus creaciones; el inicio de *Cien años de soledad*, narra los orígenes de Macondo y cómo las cosas son nuevas y no tenían nombre; solo bastaba señalarlas con el dedo. Luego de buscar tierras para asentarse, consiguen el lugar ideal donde se debe fundar la aldea prometida.

La lectura analítica de *Cien años de soledad* nos revela una relación íntima con la Biblia católica, que se aprecia en la analogía con los primeros cinco libros del Antiguo Testamento. Mientras se narran estos elementos en la novela, vemos el incesto como hilo central de la narración. La creencia de José Arcadio y Úrsula sobre la posibilidad de engendrar un hijo con cola de cochino se debía a que eran primos hermanos.

En diversos libros del Antiguo y del Nuevo Testamento se hace referencia a la práctica incestuosa y a los castigos que por ella podrían pasar los hombres y mujeres. Aunque en algunas ocasiones se ve justificada o por lo menos tolerada, en otras se ve severamente castigada. La obra comienza con el éxodo de José Arcadio Buendía y su esposa Úrsula Iguarán, jóvenes adolescentes en la búsqueda de una tierra prometida para formar un pueblo y vivir alejados de la culpa y de la persecución de los familiares de Prudencio Aguilar y su alma en pena. En el primer libro de la Biblia judeo-cristiana observamos el incesto en las hijas de Lot, quienes embriagan a su padre y mantienen relaciones sexuales con él para procrear y asegurar que la estirpe continúe:

Entonces la mayor dijo a la menor: Nuestro padre es viejo, y no queda varón en la tierra que entre a nosotras conforme a la costumbre de toda la tierra: Ven, demos a beber vino a nuestro padre, y durmamos con él, y conservaremos de

nuestro padre generación. Y dieron a beber vino a su padre aquella noche: y entró la mayor, y durmió con su padre; mas él no sintió cuándo se acostó ella, ni cuándo se levantó. El día siguiente dijo la mayor a la menor: He aquí yo dormí la noche pasada con mi padre; démosle a beber vino también esta noche, y entra y duerme con él, para que conservemos de nuestro padre generación. Y dieron a beber vino a su padre también aquella noche: y al levantase la menor, y durmió con él; pero no echó de ver cuándo se acostó ella, ni cuándo se levantó. Y concibieron las dos hijas de Lot, de su padre. (Génesis 19, 31-36)

En *Cien años de soledad*, José Arcadio Buendía y Úrsula Iguarán contraen matrimonio sin importar las opiniones de sus familiares. Atormentados, especialmente Úrsula, por la idea de que sus hijos saldrían con cola de cochino, guarda la castidad hasta el día en que Prudencio Aguilar hace un comentario ofensivo en la gallera; esto, no solo ocasiona la muerte de Prudencio; además José Arcadio siente la obligación moral de tener relaciones sexuales con su esposa.

Por eso, cada vez que Úrsula se salía de casillas con las locuras de su marido, saltaba por encima de trescientos años de casualidades, y maldecía la hora en que Francis Drake asaltó a Riohacha. Era un simple recurso de desahogo, porque en verdad estaban ligados hasta la muerte por un vínculo más sólido que el amor: un común remordimiento de conciencia. Eran primos entre sí. Habían crecido juntos en la antigua rancharía que los antepasados de ambos transformaron con su trabajo y sus buenas costumbres en uno de los mejores pueblos de la provincia. Aunque su matrimonio era previsible desde que vinieron al mundo, cuando ellos expresaron la voluntad de casarse sus propios parientes trataron de impedirlo. Tenían el temor de que aquellos saludables cabos de dos razas secularmente entrecruzadas pasaran por la vergüenza de engendrar iguanas. (2007, p. 30).

Anteriormente, se observó relaciones afectivas entre primos; en el libro del Éxodo se describen relaciones amorosas de una tía

con su sobrino, vínculos contra natura que puede dar lugar a hijos con padecimientos físicos y mentales. A medida que el pueblo de Dios regula sus formas de vida a través de las leyes, estos aspectos van cambiando; pero han de pesar muchos años para que esto suceda, incluso, se puede decir que Jesús es quien viene a dar claridad a las normas.

Y los hijos de Merari: Mahali, y Musi: estas son las familias de Leví por sus linajes. Y Amram tomó por mujer á Jochêbed su tía, la cual le parió á Aarón y á Moisés. Y los años de la vida de Amram fueron ciento treinta y siete años. (Ex 6, 19-20)

También observamos en *Cien años de soledad* estas relaciones incestuosas que, aunque inicien a manera de juego y con cierta inocencia, no dejan de ser incorrectas, no sólo por la creencia de que los hijos nacerían con cola de cochino; adicionalmente, a la vida de Amaranta llegaron dos hombres con intención de casarse; ella los rechaza. Su joven sobrino busca a su tía Amaranta quien, siendo adulta, cae en la trampa de la seducción:

Entonces no sólo durmieron juntos, desnudos, intercambiando caricias agotadoras, sino que se perseguían por los rincones de la casa y se encerraban en los dormitorios a cualquier hora, en un permanente estado de exaltación sin alivio. Estuvieron a punto de ser sorprendidos por Úrsula, una tarde en que entró al granero cuando ellos empezaban a besarse. «¿Quieres mucho a tu tía?», le preguntó ella de un modo inocente a Aureliano José. Él contestó que sí. «Haces bien», concluyó Úrsula, y acabó de medir la harina para el pan y regresó a la cocina. Aquel episodio sacó a Amaranta del delirio. (2007, p. 89)

Hoy día, los vínculos entre hermanos se dan desde el amor filial y son casos aislados donde dos hermanos llegan al amor erótico. En el segundo libro de Samuel, está descrito cómo Amnón persuade a su hermana para tener relaciones sexuales con ella, pero la mujer sabe que no es correcto y se resiste. Luego, acontece algo peor; él abusa sexualmente de ella y termina odiándola.

Entonces Amnón dijo a Tamar: Trae la comida a la alcoba, para que yo coma de tu mano. Y tomando Tamar las hojuelas que había preparado, las llevó a su hermano Amnón a la alcoba. Y cuando ella se las puso delante para que comiese, asíó de ella, y le dijo: Ven, hermana mía, acuéstate conmigo. Ella entonces le respondió: No, hermano mío, no me hagas violencia; porque no se debe hacer así en Israel. No hagas tal vileza. Porque ¿adónde iría yo con mi deshonra? Y aun tú serías estimado como uno de los perversos en Israel. Te ruego pues, ahora, que hables al rey, que él no me negará a ti. Mas él no la quiso oír, sino que pudiendo más que ella, la forzó, y se acostó con ella. Luego la aborreció Amnón con tan gran aborrecimiento, que el odio con que la aborreció fue mayor que el amor con que la había amado. Y le dijo Amnón: Levántate, y vete. (2 Sm 13,10-14)

No sólo somos hermanos por la sangre sino también por la crianza, es el caso de Rebeca, una niña que llega a la casa de los Buendía a sus juveniles 11 años y como quedó huérfana los esposos Buendía la reciben como una hija es tratada igual que José Arcadio, Aureliano y Amaranta. En su edad juvenil tiene un pretendiente que la pide en matrimonio –evento que se posterga por diversos motivos-. Finalmente, Rebeca sostiene relaciones sexuales con su hermano de crianza, José Arcadio Buendía; luego, deciden casarse. Esto es repudiado por Úrsula, quien no les dirige la palabra.

Una tarde, cuando todos dormían la siesta, no resistió más y fue a su dormitorio. Lo encontró en calzoncillos, despierto, tendido en la hamaca que había colgado de los horcones con cables de amarrar barcos. La impresión tanto su enorme desnudez tarabiscoteada que sintió el impulso de retroceder. «Perdone -se excusó-. No sabía que estaba aquí.» Pero apagó la voz para no despertar a nadie. «Ven acá», dijo él. Rebeca obedeció. Se detuvo junto a la hamaca, sudando hielo, sintiendo que se le formaban nudos en las tripas, mientras José Arcadio le acariciaba los tobillos con la yema de los dedos, y luego las pantorrillas y luego los muslos, murmurando: «Ay, hermanita: ay, hermanita.» Ella tuvo que

hacer un esfuerzo sobrenatural para no morirse cuando una potencia ciclónica asombrosamente regulada le levantó por la cintura y la despojó de su intimidad con tres zarpazos y la descuartizó como a un pajarito. Alcanzó a dar gracias a Dios por haber nacido, antes de perder la conciencia el placer inconcebible de aquel dolor insoportable, chapaleando en el pantano humeante de la hamaca que absorbió como un papel secante la explosión de su sangre. (2007, p. 113)

El rey Salomón es recordado por su sabiduría, que le permitió gobernar con justicia y prosperar al pueblo. También fue un hombre que tuvo muchas mujeres que le desviaron de su misión y lo llevaron a su propia perdición.

El rey Salomón amó, además de la hija de Faraón, a muchas mujeres extranjeras; a las de Moab, a las de Amón, a las de Edom, a las de Sidón, y a las heteas; gentes de las cuales Jehová había dicho a los hijos de Israel: No os llegaréis a ellas, ni ellas se llegarán a vosotros; porque ciertamente harán inclinar vuestros corazones tras sus dioses. A éstas, pues, se juntó Salomón con amor. Y tuvo setecientas mujeres reinas y trescientas concubinas; y sus mujeres desviaron su corazón. Y cuando Salomón era ya viejo, sus mujeres inclinaron su corazón tras dioses ajenos, y su corazón no era perfecto con Jehová su Dios, como el corazón de su padre David. (1 Rey 11, 1-4)

En tiempos de revolución y batallas, Aureliano Buendía –quien tuvo más luchas perdidas-, anduvo de pueblo en pueblo, de mujer en mujer al punto que se logran contabilizar diecisiete hijos que, aunque no podía reconocer legítimamente porque no eran del matrimonio, son registrados por la abuela Úrsula en una libreta con el nombre de su padre “Aureliano” y el apellido de las madres:

En menos de doce años bautizaron con el nombre de Aureliano, y con el apellido de la madre, a todos los hijos que diseminó el coronel a lo largo y a lo ancho de sus territorios de guerra; diecisiete. Al principio, Úrsula les llenaba los bolsillos de dinero y Amaranta intentaba quedarse con ellos. Pero terminaron por limitarse

a hacerles un regalo y a servirles de madriñas. «Cumplimos con bautizarlos», decía Úrsula, anotando en una libreta el nombre y la dirección de las madres y el lugar y fecha de nacimiento de los niños. «Aureliano ha de llevar bien sus cuentas, así que será él quien tome las determinaciones cuando regrese.» (2007, p. 165)

Definitivamente, en *Cien años de soledad* y en la Biblia encontramos mitos similares; lo más probable es que García Márquez haya conocido a profundidad el texto sagrado de los cristianos y, de pronto, esto pudo alentar el establecimiento de paralelismos entre algunos aspectos significativos para el pueblo de Israel. El punto de partida es la creación; en la Biblia se resalta primeramente la creación del mundo, del hombre y el caminar del pueblo judío. *Cien años de soledad* hace referencia a la fundación de Macondo y las causas que lo motivaron. Hallamos un Génesis, el Éxodo, Levítico, Números, Deuteronomio, el Diluvio y la ascensión de la Virgen. A continuación, estableceremos una breve comparación:

Génesis

Antes la creación, hay confusión y caos. El agua se encuentra desde el comienzo; cuando Dios inicia su proyecto creador, separa el agua del cielo. Es interesante advertir en la novela un proceso de creación semejante al de la Biblia, con la distinción de que el enfoque religioso cristiano presenta un solo creador; en cambio, en la novela es una familia en compañía de otras que decide ir en busca de un lugar agradable para vivir.

Entonces Dios dijo: “Que haya un espacio entre las aguas, para separar las aguas de los cielos de las aguas de la tierra” y eso fue lo que sucedió. Dios formó ese espacio para separar las aguas de la tierra de las aguas de los cielos y Dios llamó al espacio “cielo”. Y pasó la tarde y llegó la mañana, así se cumplió el segundo día. (Gn. 1,2)

Macondo, el pueblo que inmortalizó el escritor colombiano, que fue fundado por José Arcadio Buendía, se encuentra a la orilla de

un río, lo que propicia un clima agradable; no fue fácil para Buendía hallar este lugar pero, al igual que Moisés, tuvo revelaciones antes de llegar a la tierra prometida y pudo verla desde lejos; Aureliano tiene un sueño y organiza el pueblo al oeste de Riohacha, capital del departamento de La Guajira, en el norte de Colombia. Macondo era un pequeño caserío de gente feliz y joven pues nadie había muerto; llegó a tener progreso y sus propias leyes. Este lugar atraía por el misterio que lo envolvía:

Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y caña brava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. (2007, p. 15)

Éxodo

Es evidente que en la Biblia y en la novela se registra un éxodo que moviliza a los sujetos a una tierra prometida y anhelada; pero esto implica una travesía que les expone a muchas situaciones durante un largo tiempo. También, se producen revelaciones a lo largo del caminar que conducen hacia lo deseado:

Los israelitas salieron de Ramsés a Sucot. Sin contar mujeres y niños, eran como seiscientos mil hombres de a pie, en edad militar. Con ellos se fue muchísima gente de toda clase, además de muchas ovejas y vacas. Como no habían tenido tiempo de preparar comida, pues los egipcios los habían echado de su país, hicieron tortas sin levadura con la masa que habían sacado de Egipto, la cual estaba sin fermentar. Los israelitas habían vivido en Egipto cuatrocientos treinta años, y el mismo día en que se cumplieron los cuatrocientos treinta años, todos los ejércitos del Señor salieron de aquel país. Esa noche el Señor estuvo vigilante para sacarlos de Egipto. Esa es la noche del Señor, la noche en que, en su honor, los israelitas también deberán estar vigilantes, generación tras generación. (Éxodo 12, 37-41)

El éxodo bíblico obedece a la necesidad de una mejor vida; por eso, el pueblo emprende la búsqueda de un lugar donde mana leche y

miel. Pero en *Cien años de soledad*, el éxodo está motivado por la necesidad de calmar la conciencia del crimen cometido por Buendía, quien decide irse con su mujer y otras familias a buscar un lugar agradable para vivir:

Después de matar a Prudencio Aguilar atravesándole la garganta de una lanzada, José Arcadio Buendía no lograba tranquilizar su conciencia. Harta de verlo sufrir, su mujer, Úrsula, le dice: Está bien, Prudencio. Nos iremos de este pueblo, lo más lejos que podamos, y no regresaremos jamás. Ahora vete tranquilo. Fue así como emprendieron la travesía de la sierra. Varios amigos de José Arcadio Buendía, jóvenes como él, embullados con la aventura, desmantelaron sus casas y cargaron con sus mujeres y sus hijos hacia la tierra que nadie les había prometido. (2007, p. 29)

Levítico

En el momento en que se produce la creación, no se estima necesario pensar en la ley y la norma; pero a medida que pasa el tiempo, es imperioso diseñar leyes que contribuyan al desarrollo y al orden social de los pueblos. En el Levítico se registran normas que regulan el comportamiento; en Macondo, por el contrario, no se establecen normas y cada quien decide qué hacer con su vida y sus cosas.

El Levítico es el libro de la ley y saber sacerdotal, del sacerdocio de la tribu de Leví. No contiene secciones narrativas su núcleo fundamental está en la ley de santidad (Lv 17,26); además leyes sobre los sacrificios, normas para el sacerdocio aaronita, leyes sobre pureza e impureza, y el ritual de expiación. (Lv 11, 16)

En *Cien años de soledad* se advierte lo siguiente:

-¿Quién es este tipo? -preguntó.

-El corregidor -dijo Úrsula desconsolada-. Dicen que es una autoridad que mandó el gobierno. Don Apolinar Moscote, el corregidor, había llegado a Macondo sin hacer ruido. Se bajó en el Hotel de Jacob -instalado por uno de los primeras árabes que llegaron haciendo cambalache de chucherías por guacamayas- y al día

siguiente alquiló un cuartito con puerta hacia la calle, a dos cuadras de la casa de los Buendía. Puso una mesa y una silla que les compró a Jacob, clavó en la pared un escudo de la república que había traído consigo, y pintó en la puerta el letrero: *Corregidor*. Su primera disposición fue ordenar que todas las casas se pintaran de azul para celebrar el aniversario de la independencia nacional (2007, p. 69)

El pueblo de Macondo no recibe con agrado al corregidor, quien trae las leyes que dictamina el gobierno. El pueblo desestima la idea de que alguien o algo condicionen sus formas de vida. Consideran que no lo precisan. Vivían en armonía y eran felices. Pero, a pesar de rechazar la idea, ultimamente aceptan la presencia de aquel hombre y los dictámenes que poco a poco impone.

Números

En este libro Dios solicita a Moisés que realice un censo; en *Cien años de soledad*, nadie piensa en realizar un censo, pero Úrsula se ve obligada a buscar una libreta para escribir el nombre de sus nietos y verificar si en realidad eran de su familia; esto lo hizo para saber cuántos nietos tenía y cómo diferenciarlos. Los diecisiete hijos de Aureliano Buendía mueren progresivamente y sólo uno queda vivo.

El día primero del segundo mes, el año segundo de la salida de Egipto, habló el Señor a Moisés en el desierto de Sinaí, en la tienda del encuentro diciendo: haz un censo general de toda la comunidad de los israelitas por clanes y familias, registrando uno por uno los nombres de todos los varones. Tú y Aarón registrarán por batallones a todos los varones mayores de veinte años aptos para la guerra en Israel. Los asistirá un hombre por cada tribu, todos jefes de familia. (Num 1, 1-4).

En el curso de esa semana, por distintos lugares del litoral, sus diecisiete hijos fueron cazados como conejos por criminales invisibles que apuntaron al centro de sus cruces de ceniza. Aureliano Triste salía de la casa de su madre a las siete de la noche, cuando un disparo

de fusil surgido de la oscuridad le perforó la frente. Aureliano Centeno fue encontrado en la hamaca que solía colgar en la fábrica, con un punzón de picar hielo clavado hasta la empuñadura entre las cejas. Aureliano Serrador había dejado a su novia en casa de sus padres después de llevarla al cine, y regresaba por la iluminada calle de los Turcos cuando alguien que nunca fue identificado entre la muchedumbre disparó un tiro de revólver que lo derribó dentro de un caldero de manteca hirviendo. Pocos minutos después, alguien llamó a la puerta del cuarto donde Aureliano Arcaya estaba encerrado con una mujer, y le gritó: «Apúrate, que están matando a tus hermanos.» La mujer que estaba con él contó después que Aureliano Arcaya saltó de la cama y abrió la puerta, y fue esperado con una descarga de máuser que le desbarató el cráneo. Aquella noche de muerte, mientras la casa se preparaba para velar los cuatro cadáveres, Fernanda recorrió el pueblo como una loca buscando a Aureliano Segundo, a quien Petra Cotes encerró en un ropero creyendo que la consigna de exterminio incluía a todo el que llevara el nombre del coronel. No le dejó salir hasta el cuarto día, cuando los telegramas recibidos de distintos lugares del litoral permitieron comprender que la saña del enemigo invisible estaba dirigida solamente contra los hermanos marcados con cruces de ceniza. Amaranta buscó la libreta de cuentas donde había anotado los datos de los sobrinos, y a medida que llegaban los telegramas iba tachando nombres, hasta que sólo quedó el del mayor. Lo recordaban muy bien por el contraste de su piel oscura con los grandes ojos verdes. Se llamaba Aureliano Amador, era carpintero, y vivía en un pueblo perdido en las estribaciones de la sierra. Después de esperar dos semanas el telegrama de su muerte, Aureliano Segundo le mandó un emisario para prevenirlo, pensando que ignoraba la amenaza que pesaba sobre él. El emisario regresó con la noticia de que Aureliano Amador estaba a salvo. (2007, p. 274)

El coronel Aureliano Buendía tiene diecisiete hijos con diecisiete mujeres diferentes, con quienes estuvo solo una vez. No contrae matrimonio con ninguna. Un día,

la casa de los Buendía es visitada por las diecisiete mujeres, madres de los hijos de Aureliano, quienes piden a Úrsula bautizar a sus hijos. Ella los manda a bautizar y a todos les pone el nombre de Aureliano y el apellido de sus respectivas madres.

Deuteronomio

La llegada de los peregrinos a su destino les trae una gran satisfacción. Los israelitas llegan a la tierra prometida después de andar durante cuarenta años en el desierto y pasar por muchas tribulaciones; hubo un momento que, por la angustia y la desesperación, manifestaron preferir estar bajo el yugo de los egipcios, pero todo eso fue olvidado cuando llegaron al lugar anhelado. Los esposos Buendía y el grupo de personas que los acompañaron en la aventura de fundar un pueblo en un lugar mágico, después de una revelación que tuvo Aureliano a través de un sueño, llegan al lugar para construir el pueblo soñado:

Subió Moisés de los campos de Moab al monte Nebo, a la cumbre del Pisga, que está enfrente de Jericó; y le mostró toda la tierra de Galaad hasta Dan, todo Neftalí, y la tierra de Efraín y de Manasés, toda la tierra de Judá hasta el mar occidental; el Neguev, y la llanura, la vega de Jericó, ciudad de las palmeras, hasta Zoar. Y le dijo: Esta es la tierra de que juré a Abraham, a Isaac y a Jacob, diciendo: A tu descendencia la daré. Te he permitido verla con tus ojos, mas no pasarás allá. Y murió allí Moisés siervo del Señor, en la tierra de Moab, conforme al dicho por el Señor. (Deuteronomio 34, 1-5)

Una mañana, después de casi dos años de travesía, fueron los primeros mortales que vieron la vertiente occidental de la sierra. Desde la cumbre nublada contemplaron la inmensa llanura acuática de la ciénaga grande, explayada hasta el otro lado del mundo (2007, p. 30)

Macondo es un pueblo caribeño de calles polvorientas que, posteriormente, llega a modernizarse. Su fundador, Aureliano Buendía, es un hombre soñador y visionario que logra convertirlo en un lugar muy

ordenado y de gente trabajadora, cuyo número ascendía a trescientos habitantes, quienes eran felices y se fueron adaptando a los cambios que iban llegando; incluso, las situaciones difíciles, las sorteaban con ingenio.

Diluvio

En la Biblia y en la novela se produce una gran lluvia que se prolonga durante muchos días hasta convertirse en un gran diluvio que trae un nuevo comienzo. La Biblia relata que el diluvio fue advertido por Dios a Noé, quien construye un arca para resguardar a sus familiares y a una pareja de animales por cada especie; los demás, vieron en Noé un loco. La lluvia inundó la tierra y ocasionó desastres:

El diluvio duró cuarenta días sobre la tierra. Crecieron las aguas y levantaron el arca que se alzó de encima de la tierra. Subió el nivel de las aguas y crecieron mucho sobre la tierra, mientras el arca flotaba sobre la superficie de las aguas. Subió el nivel de las aguas mucho, muchísimo sobre la tierra, y quedaron cubiertos los montes más altos que hay debajo del cielo. Quince codos por encima subió el nivel de las aguas quedando cubiertos los montes. Perció toda carne: lo que reptaba por la tierra, junto con aves, ganados, animales y todo lo que pulula sobre la tierra, y toda la humanidad. Todo cuanto respira hálito vital, todo cuanto existe en tierra firme, murió. Yahveh exterminó todo ser que había sobre la haz del suelo, desde el hombre hasta los ganados, hasta las serpientes y hasta las aves del cielo: todos fueron exterminados de la tierra, quedando sólo Noé y los que con él estaban en el arca. Las aguas inundaron la tierra por espacio de 150 días. (Gn. 7, 17-24)

El diluvio de *Cien años de soledad* sobrepasa el tiempo del diluvio bíblico; ambos se originan por la maldad del hombre. Después de la masacre en la bananera, inicia una lluvia que dura más de cuatro años; afortunadamente, Macondo no se destruye, pero al lugar llegan muchos males, se pierden las cosechas y la gente debe ingeniárselas para sobrellevar los embates de la lluvia:

Llovió cuatro años, once meses y dos días. Hubo épocas de llovizna en que todo el mundo se puso sus ropas de pontifical y se compuso una cara de convaleciente para celebrar la escampada, pero pronto se acostumbraron a interpretar las pausas como anuncios de recrudescimiento. Se desempedra el cielo en unas tempestades de estropicio, y el norte mandaba unos huracanes que desportillaron techos y derribaron paredes, y desenterraron de raíz las últimas cepas de las plantaciones. (2007, p. 269)

Asunción

La Asunción de la Virgen María, madre de Jesús de Nazaret, sólo es narrado en los evangelios apócrifos que reseñan que la virgen se duerme y es llevada por ángeles al cielo. Antes de que esto sucediera, María se reúne con los discípulos de Jesús y los anima a perseverar en el proyecto de su hijo; el libro del Apocalipsis comenta de manera simbólica el papel de María: “*Apareció en el cielo una gran señal: una mujer vestida del sol, con la luna debajo de sus pies, y sobre su cabeza una corona de doce estrellas*” (Ap. 2,1). El Papa Pío XII declara el 1 de noviembre de 1950 en la Constitución apostólica *Munificentissimus Deus* de la Iglesia católica el dogma de la Asunción de María:

Por eso, después que una y otra vez hemos elevado a Dios nuestras peticiones suplicantes e invocado la luz del Espíritu de Verdad, para gloria de Dios omnipotente que otorgó su particular benevolencia a la Virgen María, para honor de su Hijo, Rey inmortal de los siglos y vencedor del pecado y de la muerte, para aumento de la gloria de la misma augusta Madre, y gozo y regocijo de toda la Iglesia, por la autoridad de nuestro Señor Jesucristo, de los bienaventurados Apóstoles Pedro y Pablo y nuestra, proclamamos, declaramos y definimos ser dogma divinamente revelado: Que la Inmaculada Madre de Dios, siempre Virgen María, cumplido el curso de su vida terrestre, fue asunta en cuerpo y alma a la gloria celestial. (1950, p. 8)

Incluso, otras iglesias además de la católica celebran la Dormición de María (Asunción), cuyo reconocimiento deja evidencia de que esta celebración no es exclusiva de la fe romana: La Iglesia Ortodoxa bizantina, la Iglesia Siria, la Armenia, la Iglesia Etíope y la Copta festejan la Dormición y asunción.

El afán de García Márquez de tomar pasajes bíblicos para enriquecer su narración le permite construir un personaje con características similares a la Virgen María, quien destaca en su belleza y pureza; lo que acontece en torno a Remedios la bella, quien también sube al cielo de forma admirable, está signado por lo misterioso y enigmático:

“¿te sientes mal? le preguntó. Remedios, la bella, que tenía agarrada la sábana por el otro extremo, hizo una sonrisa de lástima. - Al contrario- dijo-, nunca me he sentido mejor. Acabó de decirlo, cuando Fernanda sintió que un delicado viento de luz le arrancó las sábanas de las manos y las desplegó en toda su amplitud. Amaranta sintió un temblor misterioso en los encajes de sus pollerinas y trató de agarrarse de las sábanas para no caer, en el instante en que Remedios, la bella, empezaba a elevarse. Úrsula, ya casi ciega, fue la única que tuvo serenidad para identificar la naturaleza de aquel viento irreparable, y dejó las sábanas a merced de la luz, viendo a Remedios, la bella, que le decía adiós con la mano entre el deslumbrante aleteo de las sábanas que subían con ella...” (2007, p. 272)

Al igual que los discípulos quedan asombrados de la forma que la virgen María va al cielo, Fernanda y Amaranta entran en pánico por la forma con que Remedios desaparece; Úrsula, por el contrario, se mantiene serena ante este hecho sobrenatural.

Sodoma y Gomorra

Estas dos ciudades fueron destruidas a causa de la maldad del hombre, por medio de fuego y azufre, porque su pecado era muy grave. Aunque Abraham buscó la forma de interceder para que las ciudades no fueran

destruidas, sólo logra que Lot y su familia sean salvados.

Vamos a destruir este lugar, por cuanto el clamor contra ellos ha subido de punto delante del Señor; por tanto, el Señor nos ha enviado para destruirla. Entonces salió Lot y habló a sus yernos, los que habían de tomar sus hijas, y les dijo: Levántense, salgan de este lugar; porque el Señor va a destruir esta ciudad. Más pareció a sus yernos como que se burlaba. Y al rayar el alba, los ángeles daban prisa a Lot, diciendo: Levántate, toma tu mujer, y tus dos hijas que se hallan aquí, para que no perezcas en el castigo de la ciudad. Y deteniéndose él, los varones asieron de su mano, y de la mano de su mujer y de las manos de sus dos hijas, según la misericordia de Jehová para con él; y lo sacaron y lo pusieron fuera de la ciudad. Y cuando los hubieron llevado fuera, dijeron: Escapa por tu vida; no mires tras tí, ni pares en toda esta llanura; escapa al monte, no sea que perezcas. Pero Lot les dijo: No, yo os ruego, señores míos. He aquí ahora ha hallado vuestro siervo gracia en vuestros ojos, y habéis engrandecido vuestra misericordia que habéis hecho conmigo dándome la vida; mas yo no podré escapar al monte, no sea que me alcance el mal, y muera. He aquí ahora esta ciudad está cerca para huir allá, la cual es pequeña; dejadme escapar ahora allá (¿no es ella pequeña?), y salvaré mi vida. Y le respondió: He aquí he recibido también tu súplica sobre esto, y no destruiré la ciudad de que has hablado. (Gn. 19, 12)

Álvaro fue el primero que atendió el consejo de abandonar a Macondo. Lo vendió todo, hasta el tigre cautivo que se burlaba de los transeúntes en el patio de su casa, y compró un pasaje eterno en un tren que nunca acababa de viajar. En las tarjetas postales que mandaba desde las estaciones intermedias, describía a gritos las imágenes instantáneas que había visto por la ventanilla del vagón, y era como ir haciendo trizas y tirando al olvido el largo poema de la fugacidad [...]. Luego se fueron Alfonso y Germán, un sábado, con la idea de regresar el lunes, y nunca se volvió a saber de ellos. Un año después de la partida del sabio catalán, el único que quedaba en Macondo era Gabriel, todavía al garette, a merced de la azarosa

caridad de Nigromanta, y contestando los cuestionarios del concurso de una revista francesa, cuyo premio mayor era un viaje a París. (2007, p. 455)

El final de *Cien años de soledad* muestra una serie de paralelismos con la destrucción de Sodoma y Gomorra; es una especie de profecía que obliga a los personajes buenos y sanos a salir del pueblo antes de ser destruido; primero, sale el sabio catalán y luego Álvaro en un tren sin destino fijo hacia el infinito; después, sale Alfonso y Germán; Gabriel saldrá cuando ya se percibe la inminente destrucción de Macondo. Existe una gran analogía con el relato bíblico que anuncia que los hombres deben salir del pueblo con sus mujeres e hijos sin mirar atrás, porque el pueblo será destruido; ellos deberán ir a otro pueblo a refugiarse. Se cumple la profecía de Melquíades; el hecho de que Aureliano Babilonia hubiese cometido incesto, genera que su hijo nazca con rabo de cochino y sea comido por las hormigas, mientras Amaranta muere desangrada y él alucina desesperadamente y solo en el pueblo que será arrasado por un huracán. El autor culmina la obra con la destrucción y redención de un pueblo. La matanza de las bananeras tuvo gran importancia y, posiblemente, produjo la decadencia y futura destrucción de Macondo.

En definitiva, es imperioso ponderar la ingeniosa maestría de García Márquez, quien entreteje la vida de El caribe colombiano con fascinantes hilos de ficción en un lienzo cuyas puntadas desafían los límites de las certezas e invitan al lector a sumergirse en las profundidades de lo inverosímil. Este periplo mítico, poético, maravilloso, mágico y sagrado nos lleva al encuentro de otra forma de articular la realidad. Por un lado, nos acercamos a la experiencia fundacional del misterioso Macondo, a la luz del relato bíblico originario. Sin embargo, el hallazgo de esta tierra prometida está condicionado a la conciencia culposa de Buendía, detonante del éxodo familiar. Por otro lado, acompañamos el proceso de desarrollo social y jurídico de esta civilización emergente que se acrecienta

con la numerosa descendencia del coronel Aureliano Buendía. Así, Macondo representa El Caribe: Macondo es un sueño costeño, es una visión tropical, es un maravilloso ejercicio de comprensión e interpretación de los discursos multiformes que coexisten en nuestra literatura, cuya razón de ser es vitalizar en cada trazo nuestra esencia.

Referencias bibliográficas

- Atlas Universal de Filosofía*. (2006). Barcelona: Océano.
- Biblia de Jerusalén* (1975). Bilbao: Desclée.
- Borges, J. (1989). *Obras completas tomo III*. Barcelona: Emecé
- García, G. (1967). *Cien años de soledad*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- Urlar Pietri, A. (1948). *Letras y Hombres*. México: Fondo de Cultura económica.
- Paz, O. (1974). *Laberinto de la Soledad*. México: Fondo de Cultura económica.



NORMAS *Cifra Nueva* PARA EDICIÓN DE TRABAJOS

Basadas en la American Psychological Association (2001). (5ta edición)

CRITERIOS PARA LOS AUTORES:

1. La Revista recibe trabajos **SÓLO EN FORMATO DIGITAL** durante todo el año, enviándolos a la siguiente dirección: revistacifranueva@gmail.com
2. La orientación de los trabajos permanece en la línea de temas relacionados con el lenguaje y el pensamiento, la literatura, la lingüística, el arte, la poética y áreas conexas. En esta nueva etapa, se abre a las reflexiones sobre la cultura y la sociedad, el hombre y la historia; así como también, la mirada sobre Trujillo y todos aquellos valores subyacentes a quienes conviven en esta región venezolana.
3. Los Estudios, Ensayos y Artículos a presentar deben ser inéditos, en el cuidado de no estar en ningún otro proceso de arbitraje o publicación.
4. La Revista no se hace responsable de las ideas y opiniones contenidas en los trabajos, siendo responsabilidad plena del Autor.
5. Los Estudios y Ensayos poseerán una extensión total de hasta veinticinco (25) páginas y, los Artículos, hasta quince (15) páginas. Las Notas y Reseñas hasta diez (10) páginas.
6. Los trabajos deben tener el siguiente formato digital:
 - 6.1. Procesador de Texto Word (2003 en adelante).
 - 6.2. Tamaño del papel: Carta.
 - 6.3. Márgenes: Izquierdo, Superior, Derecho e Inferior (3 cm).
 - 6.4. Tipo de fuente: Times New Roman.
 - 6.5. Tamaño de fuente: 12 para títulos y párrafos, las citas fuera de párrafo en tamaño 11).
 - 6.6. Interlineado para el texto: 1,5.
 - 6.7. Interlineado para citas fuera de texto de más de cuatro (4) líneas: Sencillo.
7. El título debe ir centrado y en mayúsculas, en negrita, tanto en inglés como en español (Ver Ejemplo).
8. Debajo del título -centrado-, a dos (2) espacios, APELLIDOS y Nombres del Autor.
9. A un (1) espacio, centrado, la institución a la que pertenece (Ver Ejemplo).
10. A un y medio (1 ½) espacio, solamente la dirección de correo electrónico (Ver Ejemplo).
11. Seguido de la dirección electrónica, a un (1) espacio, se ubicará el RESUMEN en español (hasta 200 palabras), acompañado del ABSTRACT en inglés y un RESUMEN en otra lengua de preferencia y dominio del Autor (Ver Ejemplo).
12. Posterior a cada resumen, debe indicarse hasta cinco (5) palabras clave (Ver Ejemplo).

13. Ejemplo:

TÍTULO CENTRADO Y EN NEGRITA
TÍTULO CENTRADO Y EN NEGRITA EN INGLÉS

BRICEÑO-IRAGORRY, Mario

Universidad de Los Andes

cifranueva@ula.ve

RESUMEN

En español, hasta doscientas (200) palabras.

Palabras clave: hasta cinco (5).

ABSTRACT

In english.

Key words.

RESUMÉ

Dans la langue de son choix.

Mots-clé.

14. Los trabajos pueden tener todas las divisiones posibles que el Autor contemple. En este caso, los títulos y subtítulos sólo se marcan en **negrita** y con números arábigos (si se desea).

15. Los epígrafes deben colocarse después de los títulos y subtítulos a margen derecho, seguidos del Nombre y Apellido del Autor a un espacio de la cita; así:

El territorio que actualmente denominamos Latinoamérica ha sido
escenario de diversos encuentros y desencuentros culturales.

Carlos Huamán

16. Las palabras en otros idiomas al español, los términos de un posible metalenguaje y las palabras o enunciados que deseen resaltarse, se colocarán en *cursiva*.

17. Al aclarar el significado de una palabra, se usará comilla simple. (Ej. Etimológicamente, *homo* significa ‘hombre’).

18. A las citas se les dará el siguiente tratamiento:

18.1. Cuando la cita no excede de tres (3) líneas, va en el párrafo y la referencia al autor se hará así: “En Heidegger, el tiempo originario, es decir, la temporalidad, es un fenómeno unitario que constituye la unidad del Ser-ahí” (Rodríguez, 2006, p.55). Si la cita abarca varias páginas de la obra, así: (Rodríguez, 2006, p.p. 55-60).

18.2. Cuando sucede la paráfrasis, se coloca así: (cfr. Rodríguez, 2006).

18.3. Cuando se menciona al autor, se escribirá el primer apellido y el año entre paréntesis: Según Rodríguez (2006) continúa el texto...

18.4. Si la obra citada posee dos (2) autores, deben aparecer los dos (2) apellidos en cada referencia.

18.5. Al ser más de tres (3) autores, se citan todos la primera vez que ocurre la referencia en el texto (Araujo, Artigas, Tineo, 2011); en citas posteriores, se escribe el apellido del primer autor, más la frase “et.al.” (Araujo, et. al., 2011).

18.6. Si se citan dos (2) o más obras en la misma referencia, se escriben los apellidos y respectivos años de publicación separados por un punto y coma dentro de un mismo paréntesis (Villegas, 2002; Barreto, 2004; Baptista, 2009).

18.7. En el caso de las citas con más de cuatro (4) líneas, debe aparecer fuera del párrafo, con sangría de tres tabulaciones estándar a la izquierda, en el margen derecho sin sangría, sin comillas, espacio simple, en forma de bloque, y la referencia al autor; así:

Lo anterior no es el único testimonio a favor de la tesis de Heidegger. Se pueden mostrar textos con los cuales atestiguarla de distinta manera. Consideremos por ejemplo la ontología platónica, decisiva para el estudio de toda la metafísica occidental. En la parte final del diálogo <<Crátilo>>, Sócrates se plantea el problema de qué ocurriría si las ideas, si lo bello en sí se encontrara en un flujo continuo. En ese caso no se podría nombrar algo, porque cuando uno tratara de nombrarlo desaparecería. (Rodríguez, 2006, p.27)

19. Las notas se harán al final de la página y sólo se usarán para aclarar, comentar o detallar algún punto que no será desarrollado en el cuerpo del trabajo.
20. Los pie de página irán señalados en superíndice, sin paréntesis, antes de la puntuación correspondiente. Ejemplo: “Hecha la aclaratoria anterior¹,...”
21. Si van incluidas imágenes, gráficos, tablas o cuadros, deben estar en el cuerpo del trabajo en formato TIFF y con una resolución entre 200 y 300 dpi). Así mismo las tablas deben estar enumeradas y señalar su fuente. Todas las imágenes, gráficos, tablas o cuadros, deben estar en escala de grises, ya que poseen una mejor definición y calidad).
22. Las referencias bibliográficas y electrónicas se presentarán en orden alfabético según Apellido de los autores, así:

Un autor:

Rodríguez, A. (2006). *Verdad y sentimiento en Ser y Tiempo de Martin Heidegger*. Mérida-Venezuela. Universidad de Los Andes.

Dos autores:

Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México-México. Mc Graw Hill.

Revistas:

Lucía Megías, José Manuel. 2008. *Enredando con el teatro español de los siglos de oro en la web: de los materiales actuales a las plataformas de edición*. Revista de la Asociación Española de Semiótica. N° 17, p.85-129.

Electrónicas:

Gutierrez Valencia, Ariel. 2006. *E-reading, la nueva revolución de la lectura: del texto impreso al ciber-texto*. Revista Digital Universitaria 7 [en línea]. Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.7/num5.pdf> [Consulta 05/07/2008].

23. Si el autor posee varias obras en un mismo año, cifrarlas empezando por la letra “a”; ejemplo: (Villegas, 1977a), (Villegas, 1977b). En las referencias bibliográficas debe coincidir la sistematización de las citas.
24. Si desea consultar algún otro detalle o información de interés, se dispone de todos los Números Publicados de la Revista en el Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes (ULA), Venezuela, a través de la siguiente dirección: www.saber.ula.ve/cifranueva/

CRITERIOS DE ARBITRAJE:

Los artículos presentados ante el Comité Editorial de la Revista “*Cifra Nueva*” para su publicación, serán sometidos al arbitraje de acuerdo al siguiente procedimiento:

1. El Comité Editorial al recibir los artículos, comprobará que estos se adapten a las áreas temáticas de la revista.
2. Se hará la evaluación para determinar si cumple con las Normas para la edición de los trabajos.
3. Posteriormente se someten a la revisión de los árbitros externos (sistema doble ciego) quienes serán seleccionados de acuerdo a su especialidad, los cuales deben evaluar los trabajos atendiendo a los criterios de originalidad, pertenencia, y aportes científicos y académicos. Los evaluadores tendrán treinta días (30) hábiles para su veredicto.
4. Cada árbitro emitirá su juicio sobre la publicación o no del trabajo.
5. Dicho resultado se notificará por escrito al autor/autora (s) por parte de los editores de la revista.
6. En caso de ser aceptado se le comunicará fecha de aceptación y publicación.
7. En el caso de que los árbitros hayan considerado que el trabajo necesita correcciones, ya sea de contenido, o de forma, el autor/autora (s) tiene un máximo de quince (15) días hábiles para realizar y presentar de nuevo el artículo ante el Comité Editorial con las correcciones incorporadas.
8. En caso de rechazo, se le comunicará al autor/autora (s) tal decisión, la cual es inapelable.

Cifra Nueva **GUIDELINES FOR EDITING WORKS**

Based on the American Psychological Association. (2001). (5th Edition)

CRITERIA FOR AUTHORS:

1. The Journal receives works only in digital format throughout the year, by sending them to the following e-mail address: revistacifranueva@gmail.com
2. The orientation of works remains in line with issues related to language and thought, literature, linguistics, art, poetry and related areas. In this new stage, the Journal opens to reflections on culture and society, man and history, as well as on Trujillo's glance and all the values underlying to those who coexist in this Venezuelan region.
3. Studies, Essays and Articles to be submitted must be unpublished, in the care of not being in any else process of arbitration or publication.
4. The Journal is not responsible for the views and opinions expressed in the works, being full responsibility of the author.
5. Studies and Essays have up to a total length of twenty-five (25) pages and the Articles, up to fifteen (15) pages. Reviews and Notes up to ten (10) pages.
6. Papers should be formatted digitally:
 - 6.1. Word processor (2003 onwards).
 - 6.2. Paper Size: Letter.
 - 6.3. Margins: Left, Top, Right and Bottom (3 cm).
 - 6.4. Font type: Times New Roman.
 - 6.5. Font size 12 for headings and paragraphs, quotes outside a paragraph in 11.
 - 6.6. Spacing for text: 1.5.
 - 6.7. Spacing out text dating more than four (4) lines: Simple.
7. The title should be centered and all caps, bold, in both English and Spanish (see example).
8. Below the title -centered-, at two (2) spaces, Surname and Name of the author.
9. At one (1) space, centered, the institution to which the author belongs (see example).
10. At one and a half (1 ½) space, only the e-mail address (see example).
11. After the e-mail, at one (1) space, will be located the Summary in Spanish (up to 200 words), accompanied by an abstract in English and another language Summary of the preference and mastery of the Author (see example).
12. Following each summary, indicate up to five (5) key words (see example).

13. Example:

TITLE IN BOLD AND CENTERED
TITLE IN BOLD AND CENTERED IN ENGLISH

BRICEÑO-IRAGORRY, Mario

Universidad de Los Andes

cifranueva@ula.ve

RESUMEN

En español, hasta doscientas (200) palabras.

Palabras clave: hasta cinco (5).

ABSTRACT

In English.

Key words.

RESUMÉ

Dans la langue de son choix.

Mots-clé.

14. The works can have all possible splits contemplated by Author. In this case, only the titles and subtitles marked in **bold** and with Arabic numbers (if desired).
15. The headings should be placed after the titles and subtitles to left margin, followed by the name and surname of the Author at one space of the statement, as follows:

El territorio que actualmente denominamos Latinoamérica ha sido
escenario de diversos encuentros y desencuentros culturales.
Carlos Huamán
16. Words in languages other than Spanish, the terms of a possible metalanguage and words or statements wishing to be highlighted, will be placed in italics.
17. For clarifying the meaning of a word is used a single quotation mark. (Ex. Etymologically, *homo* means ‘man’).
18. To any quotation will be given the following treatment:
 - 18.1. If the quotation does not exceed three (3) lines, it goes in the paragraph and the reference to the author is made as follows: “En Heidegger, el tiempo originario, es decir, la temporalidad, es un fenómeno unitario que constituye la unidad del Ser-ahí” (Rodríguez, 2006, p.55). If the appointment spans multiple pages of the book, thus: (Rodríguez, 2006, p.p. 55-60).
 - 18.2. When paraphrase happens, it is placed as follows: (cfr. Rodríguez, 2006).
 - 18.3. When the author is mentioned, his first name and year must be written in parenthesis: By Rodríguez (2006) text continues...
 - 18.4. If the work cited has two (2) authors should appear the two (2) surnames in each reference.

18.5. When more than three (3) authors, cite all of them the first time the reference occurs in the text (Araujo, Artigas, Tineo, 2011), in further citations, write the first author plus the phrase “et. al.” (Araujo, et. al., 2011).

18.6. When cite two (2) or more works in the same reference, write the names and respective publication dates separated by a semicolon in a parenthesis (Villegas, 2002; Barreto, 2004; Baptista, 2009).

18.7. For quotations with more than four (4) lines, must appear outside of the paragraph indented three tabs at the standard left, no indent at the right margin, without quotation marks, single space, in block form, and reference to the author as follows:

Lo anterior no es el único testimonio a favor de la tesis de Heidegger. Se pueden mostrar textos con los cuales atestiguarla de distinta manera. Consideremos por ejemplo la ontología platónica, decisiva para el estudio de toda la metafísica occidental. En la parte final del diálogo <<Crátilo>>, Sócrates se plantea el problema de qué ocurriría si las ideas, si lo bello en sí se encontrara en un flujo continuo. En ese caso no se podría nombrar algo, porque cuando uno tratara de nombrarlo desaparecería. (Rodríguez, 2006, p.27)

19. The notes have to be made at the end of the page and used only to clarify, comment or detail some point that will not be developed in the body’s work.
20. Footnotes shall be marked in superscript without brackets, before the corresponding annotation. Example: “Hecha la aclaratoria anterior¹,...”.
21. If pictures, graphs, tables or pictures are included, they should be in the body’s work in TIFF format with a resolution between 200 and 300 dpi. Likewise, tables should be numbered and indicated its source. All images, graphics, tables or pictures must be in grayscale, because they have better definition and quality.
22. Bibliographic and electronic references must be presented alphabetically by surname of the authors, as follows:

One author:

Rodríguez, A. (2006). *Verdad y sentimiento en Ser y Tiempo de Martin Heidegger*. Mérida-Venezuela. Universidad de Los Andes.

Two authors:

Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México-México. Mc Graw Hill.

Magazines:

Lucía Megías, José Manuel. 2008. *Enredando con el teatro español de los siglos de oro en la web: de los materiales actuales a las plataformas de edición*. Revista de la Asociación Española de Semiótica. N° 17, p.85-129.

Electronic journals:

Gutierrez Valencia, Ariel.2006. *E-reading, la nueva revolución de la lectura: del texto impreso al ciber-texto*. Revista Digital Universitaria 7 [en línea]. Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.7/num5.pdf> [Consulta05/07/2008].

23. If the author has several works in the same year, encrypt them starting with the letter "a", e.g., (Villegas, 1977a), (Villegas, 1977b). The references indicated must match with the systematization of citations.
24. To consult any other detail or useful information, all the published issues of the Journal are available at the Institutional Repository from the University of Los Andes (ULA), Venezuela, through the following address: www.saber.ula.ve/cifranueva/.

CRITERIA FOR ARBITRATION:

Articles submitted to the Editorial Board of "*Cifra Nueva*" magazine for publication shall comply with the following procedure:

1. Once items are received by The Editorial Committee, it will be verified that they are adapted to the subject areas of the journal.
2. A determination will be made to evaluate compliance with the journal standards for publishing.
3. Then, papers on evaluation will undergo external review of the referees (double blind system) who will be selected according to their subject area. They will evaluate the work based on the criteria of originality, relevance, and scientific and academic contributions. Referees have thirty (30) business days to deliver a decision.
4. Each referee shall deliver its judgment on whether to publish the work.
5. This result shall be notified to the author / author (s) with a note written by the journal's editors.
6. In case of acceptance, it will be communicate to the author/authors the acceptance and publication date.
7. In the event referees have considered that the work needs further correction, either in content or form, the author / author (s) has a maximum of fifteen (15) business days to make them and resubmit the article to the Editorial Board with the corrections incorporated.
8. In case of refusal, this decision shall be communicated to the author / author (s), which is final.

Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria, Lingüística y Estudios Culturales
del Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas «Marío Briceño-Iragorry»
<http://www.saber.ula.ve/cifranueva/> E-mail: revistacifranueva@gmail.com

PLANILLA PARA ARBITRAJE DE ARTÍCULOS

I. Artículo

Título:

II. Criterios de Arbitraje

	Excelente	Bueno	Aceptable	Deficiente
Título				
Originalidad				
Resumen				
Palabras clave				
Redacción				
Metodología				
Aportes críticos				
Actualización bibliográfica				

II. Resultado de la evaluación:

Publicable	()
Publicable con modificaciones (Anexar sugerencias)	()
No publicable	()

III. Árbitro:

Nombres: _____ . Apellidos: _____ .

Institución: _____ . E-mail: _____ .

Fecha de Envío: _____ . Fecha de Evaluación: _____ .

Firma: _____

Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria, Lingüística y Estudios Culturales
del Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas «Mario Briceño-Iragorry»
<http://www.saber.ula.ve/cifranueva/> E-mail: revistacifranueva@gmail.com

CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Trujillo, _____ del _____.

Comité Editorial
Revista “*Cifra Nueva*”
Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas
”Mario Briceño-Iragorry”
Universidad de Los Andes-Trujillo, Venezuela
Presentes:

Asunto:
Cesión de Derecho de Autor

Por medio de la presente, les comunico que cedo a la Revista “*Cifra Nueva*” los derechos exclusivos para la edición del Artículo de mí autoría, titulado _____ para que sea publicado y difundido, por los medios físicos o electrónicos que consideren conveniente.

Agradeciendo su atención.

Firma del Autor

Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria, Lingüística y Estudios Culturales
del Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas «Mario Briceño-Iragorry»
<http://www.saber.ula.ve/cifranueva/> E-mail: revistacifranueva@gmail.com

CARTA DE ORIGINALIDAD

Trujillo, _____ del _____.

Comité Editorial
Revista “*Cifra Nueva*”
Centro de Investigaciones Literarias y Lingüística
“Mario Briceño-Iragorry”
Universidad de Los Andes-Trujillo, Venezuela.
Presentes:

Asunto:
Carta de Originalidad

Por medio de la presente, certifico y doy fe de que el Artículo titulado _____
_____ es de mi
completa autoría, y no ha sido presentado ni publicado en otras revistas científicas nacionales ni
internacionales, asumiendo su originalidad. De lo contrario, responderé por las consecuencias
jurídicas, penales y administrativas a que diera lugar.

Firma del Autor

REVISTAS RECIBIDAS EN CANJE

CANJE INTERNACIONAL.

Revista ARISTAS. Revista de Estudios e Investigaciones. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. EUDEM. Mar del Plata. Díaz Alberdi 2695. Argentina.

Revista Celehis. Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas. Universidad Nacional de Mar del Plata. Centro de Letras Hispanoamericanas. Editorial Martín República Argentina.

Cuadernos CILHA. Centro Interdisciplinario de Literatura Hispanoamericana. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. República de Argentina.

Revista Cuadernos Hispanoamericanos. Agencia Española de Cooperación Internacional. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, aacid. Ciudad Universitaria. Madrid- España.

Estudios Filológicos. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. Valdivia - Chile.

Revista de FILOLOGÍA. Servicio de Publicaciones. Universidad de La Laguna. Campus Central 38200 – La Laguna – Tenerife. Teléfonos: 922319198. España –Tenerife.

Revista Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos. Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. Universidad Nacional Autónoma de México. Biblioteca “Simón Bolívar”, Torres Dos de Humanidades 2º piso. CD. Universitaria. México, D.F.

Revista MAPOCHO. Edición de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Av. Libertador Bernardo O’Higgins 651. Teléfonos: (56-2) 3605407-3605335.

Revista SIGNA. Revista de la Asociación Española de Semiótica. Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas tecnologías. Departamentos de Literatura Española y Teoría de la Literatura y Filología Francesa. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Filología. Editorial UNED. Madrid.

CANJE NACIONAL.

Revista ACADEMIA. Revista del Núcleo “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes-Trujillo-Venezuela.

Revista AGORA. Revista del Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social (CRIHES). Trujillo. Universidad de Los Andes, NURR. Trujillo-Venezuela.

Boletín Universitario de Letras. Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias. Universidad Católica Andrés Bello. Urb. Montalbán, La Vega. Caracas.

Revista Contexto. Universidad de Los Andes. Maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe. Grupo de Investigación en Literatura Latinoamericana y del Caribe. San Cristóbal. Estado Táchira.

Revista Dialógica. Revista Multidisciplinaria. UPEL- Maracay. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”. Subdirección de Investigación y Postgrado. Maracay-Venezuela.

Revista Entretemas Revista Venezolana de Investigación Educativa. El Mácaro. Universidad Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”. Subdirección de Investigación y Postgrado. Coordinación General de Investigación.

Revista Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales. Departamento de Lengua y Literatura (Coordinación de Postgrado en Literatura. Universidad Simón Bolívar). Caracas.

Revista Investigación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. El Paraíso- Caracas.

Revista Lecturas y Relecturas. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Instituto de Investigaciones Literarias “Gonzalo Picón Febres”. Primer Encuentro de Investigadores de Literatura Venezolana y Latinoamericana. Mérida- Venezuela.

Revista LETRAS. Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”. UPEL- Instituto Pedagógico de Caracas. El Paraíso – Caracas.

Revista Lingua Americana. Revista de Lingüística. Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas. Maracaibo. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación.

Revista de Literatura Hispanoamericana. Universidad del Zulia. Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo.

Revista Núcleo. Escuela de Idiomas Modernos. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Los Chaguaramos. Caracas.

Revista Orientación y Consulta. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado-Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”. Subdirección de Investigación y Postgrado. Maracay. Estado Aragua.

Revista Paradigma. Revista Semestral. Universidad Pedagógica Experimental. Libertador. Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP). Instituto Pedagógico de Maracay. Maracay. Estado Aragua.

Revista Voz y Escritura. Revista de Estudios Literarios. Instituto de Investigaciones Literarias “Gonzalo Picón Febres”. Maestría en Literatura Iberoamericana. Universidad de Los Andes-Mérida.

Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria, Lingüística y Estudios Culturales
del Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas «Mario Briceño-Iragorry»
<http://www.saber.ula.ve/cifranueva/> revistacifranueva@gmail.com

SOLICITUD DE CANJE O SUSCRIPCIÓN

El Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas “Mario Briceño-Iragorry” establece convenios para el intercambio formal de publicaciones científicas y académicas con otras instituciones interesadas. También se puede obtener nuestra revista a través de suscripción.

Canje: Suscripción:

Nombre: _____.

Dirección: _____.

Ciudad: _____.

País: _____.

Teléfono: _____.

E-Mail: _____.

Institución: _____.

Procedimiento para Canje:

- .- Una vez recibida la planilla, será sometida a consideración por el Comité Editorial de la revista.
- .- La decisión tomada le será comunicada a la institución solicitante vía correo electrónico.
- .- Una vez aceptado, se iniciara el envío de las publicaciones según los periodos de publicación de la misma.

Procedimiento para Suscripción:

- .- El costo anual (2 números) de la revista será: Profesionales: Bs. 20,00 / Estudiantes: Bs. 10,00 / Exterior: USD. 10. Las modalidades de pago será acordado entre las dos partes.

Dirección de Contacto: Revista Cifra Nueva. Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas “Mario Briceño-Iragorry”. Universidad de Los Andes, Casa de Carmona. Avenida Isaías Medina Angarita, sector Carmona, 4º piso. Trujillo Estado Trujillo, Venezuela. Correo electrónico: cill@ula.ve / cifranueva@ula.ve; Telefax: 0272-2366182.



CDCHTA



El Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes es el organismo encargado de promover, financiar y difundir la actividad investigativa en los campos científicos, humanísticos, sociales, tecnológicos y de las artes.

Objetivos Generales:

El CDCHTA, de la Universidad de Los Andes, desarrolla políticas centradas en tres grandes objetivos:

- Apoyar al investigador y su generación de relevo.
- Vincular la investigación con las necesidades del país.
- Fomentar la investigación en todas las unidades académicas de la ULA, relacionadas con la docencia y con la investigación.

Objetivos Específicos:

- Proponer políticas de investigación y desarrollo científico, humanístico, tecnológico y de las Artes para la Universidad.
- Presentarlas al Consejo Universitario para su consideración y aprobación.
- Auspiciar y organizar eventos para la promoción y la evaluación de la investigación.
- Proponer la creación de premios, menciones y certificaciones que sirvan de estímulo para el desarrollo de los investigadores.
- Estimular la producción científica.

Funciones:

- Proponer, evaluar e informar a las Comisiones sobre los diferentes programas o solicitudes.
- Difundir las políticas de investigación.
- Elaborar el plan de desarrollo.

Estructura:

- Directorio: Vicerrector Académico, Coordinador del CDCHTA.
- Comisión Humanística y Científica.
- Comisiones Asesoras: Publicaciones, Talleres y Mantenimiento, Seminarios en el Exterior, Comité de Bioética.
- Nueve subcomisiones técnicas asesoras.

Programas:

- Proyectos.
- Seminarios.
- Publicaciones.
- Talleres y Mantenimiento.
- Apoyo a Unidades de Trabajo.
- Equipamiento Conjunto.
- Promoción y Difusión.
- Apoyo Directo a Grupos (ADG).
- Programa Estímulo al Investigador (PEI).
- PPI-Emeritus.
- Premio Estímulo Talleres y Mantenimiento.
- Proyectos Institucionales Cooperativos.
- Aparte Red Satelital.
- Gerencia.

www2.ula.ve/cdcht
E-mail: cdcht@ula.ve
Teléfonos: 0274-2402785/2402686

Alejandro Gutiérrez S.
Coordinador General



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES VENEZUELA

Núcleo Universitario "Rafael Rangel"

Universidad de Los Andes. Núcleo "Rafael Rangel"
Trujillo Edo. Trujillo - Venezuela