

# ANALES

de la Universidad Central del Ecuador

No. 376

Volumen 1, año 2018







DESDE 1883

# ANALES

---

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

No. 376

QUITO - ECUADOR

2018





**UNIVERSIDAD CENTRAL  
DEL ECUADOR**

*AUTORIDADES*

***RECTOR***

Dr. Fernando Sempértegui Ontaneda, PhD.

***VICERRECTORA ACADÉMICA  
Y DE POSGRADO***

Dra. María Augusta Espín, PhD.

***VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN,  
DOCTORADOS E INNOVACIÓN***

Dra. María Mercedes Gavilánez, PhD.

***VICERRECTOR ADMINISTRATIVO  
Y FINANCIERO***

Econ. Marco Posso Zumárraga, MSc.

***DIRECTORA DE COMUNICACIÓN  
Y CULTURA***

MSc. Ivanova Nieto Nasputh

***DIRECTORA DEL CENTRO DE  
INFORMACIÓN INTEGRAL***

Ing. María del Carmen Gaibor

*www.uce.edu.ec*

*www.revistaanales.com*

# Anales

DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

## Director

IVÁN OÑATE  
Universidad Central del Ecuador

## Editor

ERNESTO ANAGUANO  
Universidad Central del Ecuador

## Consejo Editorial

JUAN CADENA VILLOTA  
Universidad Central del Ecuador (Ecuador)

GUILLERMO TERÁN ACOSTA  
Universidad Central del Ecuador (Ecuador)

SALOMÓN JAYA  
Universidad Central del Ecuador (Ecuador)

EDUARDO ÁVALOS  
Escuela Politécnica Nacional (Ecuador)

FAUSTO FREIRE  
Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador)

RAÚL SERRANO SÁNCHEZ  
Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Ecuador)

JEAN FRANCO  
Columbia University (Estados Unidos de América)

MARCO ANTONIO CAMPOS  
Universidad Nacional Autónoma de México (México)

ARMANDO ROMERO  
Universidad de Atenas - Grecia  
University of Cincinnati (Estados Unidos de América)

VINCENT WERTZ  
Universidad Católica de Lovaina (Bélgica)

FABIO JURADO VALENCIA  
Universidad Nacional de Colombia (Colombia)

FACUNDO GÓMEZ  
Universidad de Buenos Aires (Argentina)

MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ  
Universidad Autónoma de Zacatecas (México)

## Revisión de textos

MARCELO ACUÑA  
Editorial Universitaria

## Portada

Borges, recuerdos del futuro

## Ilustraciones

IÑAKI OÑATE  
Universidad del Cine, Buenos Aires (Argentina)

## Fotografías

PASCUAL BORZELLI (Panamá)  
JOSÉ JOAQUÍN GARAY (Colombia)

## Diseño, diagramación e impresión

Editorial Universitaria  
Universidad Central del Ecuador

ISSN-p: 1390-7891  
ISSN-e: 2477-8931

© Sobre los contenidos: Universidad Central del Ecuador

© Sobre los derechos autorales: los autores respectivos

El científico chileno Humberto Maturana, en alguna de sus indagaciones sobre las bases ontológicas y epistemológicas de nuestras certidumbres perceptuales, sostenía que el mundo en que vivimos es un mundo que nosotros *configuramos* y no un mundo que *encontramos*. En otras palabras, somos sistemas nerviosos cerrados y estamos determinados en nuestra estructura. Lo externo, solamente gatilla en la persona algo que está determinado en ella. Konrad Lorenz, a su vez nos recordaba que nuestro dispositivo perceptor conforma y es conformado por lo que después, categóricamente, denominaremos realidad ajena y exterior. Desde luego, esto no significa negar la existencia de un mundo material, de un conjunto de hechos y fenómenos en medio de los cuales nos desenvolvemos como especie. No, pero sí la negativa a aceptar que ese conjunto de hechos y de cosas tenga por sí y para sí el estatus de realidad. Peor todavía de realidad universal y absoluta. Empieza a ser realidad, el momento en que ese conjunto es aprehendido, refractado, procesado por nuestra conciencia. Es realidad desde el momento en que a ese caos de fenómenos y cosas lo jerarquizamos dentro y a través de un orden simbólico; desde el momento en que discriminamos el antes y el después, el arriba y abajo, el yo y el tú, la vida y la muerte, lo inorgánico y lo orgánico, lo masculino y lo femenino. Es decir, organizamos nuestra realidad a través de las estructuras y leyes del lenguaje. La realidad es una existencia semiótica. Una red de comunicación y significación que se va generando dentro de la vida social. El mundo surge de la dinámica de nuestro pensar y actuar, es un mundo que palpita acorde a nuestros anhelos, desfallecimientos y convicciones. Conciencia y lenguaje es un solo producto social. No productos: *producto*. Porque lo uno no puede existir sin lo otro. “Existe humanidad y sociabilidad” afirma Eco en su libro *La estructura ausente*, “cuando hay relaciones comunicativas”. Y precisamente el grueso de su obra va a estar encaminada a reflexionar sobre estos dos aspectos fundamentales en toda cultura: la comunicación y la significación.

¿Qué habría ocurrido —se pregunta el matemático Juan Cadena Villota, Director del Instituto de Etnociencias de nuestra universidad— si de niños nos hubieran hablado de matemática Maya? ¿De geometría Inca, Cañari o Pasto? Sin lugar a dudas que ahora configuraríamos y seríamos configurados por otra realidad, respondo yo. Una realidad más cercana a las “alfombras voladoras y los genios de las lámparas” como sostiene el profesor Cadena y no a esa “forma aburrida, esquemática y absurda, llamada Baldor”. O algo más grave todavía, con la denominada enseñanza *rigurosa*, nos alejaron de la matemática imaginativa, hermana gemela de la filosofía y nos borraron para siempre de ese mundo que nos “negaron al enseñarnos la matemática escolar, como una ciencia abstracta, dura, traumática, proveniente de la aritmética mesopotámica, una geometría medida por los escribas del faraón egipcio de turno para controlar los sembríos inundados por el Nilo”.

En el editorial anterior de Anales (número 375) reflexionábamos sobre el vigilar y castigar de Michel Foucault, piedras angulares sobre las que se levantan instituciones como las cárceles, los manicomios, las escuelas (léase universidades) y donde se nos adoctrina con los preceptos de una sociedad disciplinaria. De algún modo, sus vigilantes y supervisores, se concentran en el método: sistema de premios y castigos. Pero en estos ensayos del Instituto de Etnociencias, descubrimos algo más alarmante, algo que me atrevería a nombrar como el *panóptico epistemológico*, es decir, la enseñanza de las ciencias con consignas sesgadas, como por ejemplo, la geometría, donde se observa la preeminencia del espacio sobre el tiempo. Preeminencia que la poesía (puede ser la de Einstein) se niega a aceptar, pues en un instante, donde no hay espacio, puede haber la eternidad.

Con la premisa deleuzeana (Gilles Deleuze), de que “solo lo que se parece difiere” o a la inversa: “solo las diferencias se parecen”, mientras releía el párrafo anterior, vino a mi memoria *El etnógrafo*, aquel texto de Borges donde un joven norteamericano Fred Murdock, parte hacia una tribu de pieles rojas con la finalidad de realizar su tesis (su PhD, en lenguaje de la aldea planetaria actual). En un comienzo realizaba anotaciones, después las destruyó. Mientras vivió con los hombres rojos, aprendió la sabiduría de los sueños y comprobó la frivolidad de la ciencia, de “nuestra ciencia”. “¿Usted piensa vivir entre los indios”, le pregunta alarmado su viejo profesor, cuando le confiesa que renuncia al PhD. “No. Tal vez no vuelva a la pradera. Lo que me enseñaron sus hombres vale para cualquier lugar y para cualquier circunstancia”, contesta Murdock con cierta nostalgia hacia los hombres rojos (ahora sus semejantes), los mismos indios con los que había batallado y muerto uno de sus mayores (diferencias) en una guerra de fronteras. También con cierta nostalgia y semejanza, recuerdo un poema mío: *Cuando morí*, ya que Murdock, para la ciencia occidental cometió “un suicidio íntimo, discreto, silencioso”. Es ahora uno de los bibliotecarios de Yale.

Por otra parte, tengo el gratísimo orgullo de presentar un conjunto de trabajos elaborados en torno a un libro de la académica Alicia Ortega: *Fuga hacia adentro, la novela ecuatoriana del siglo XX*. Conjunto de ensayos, coordinado por nuestro dilecto amigo y colaborador de Anales, me refiero al profesor Raúl Serrano Sánchez quien, además, en esta entrega inaugura un capítulo importante para nuestra revista: **Escribió Aquí**. En esta ocasión y como no podía ser de otra manera, dedicado al escritor lojano Pablo Palacio, que era un entusiasta colaborador de Anales, según tenemos noticia.

Lamentablemente, falleció el Dr. Dimitri Barreto Vaquero, gran amigo y respaldo insustituible de Anales. Su adhesión a nuestro propósito y concepto de la revista era tan grande que ya conocedor de su enfermedad, en una muestra de coraje y dignidad humanas, escribió para Anales: “Reflexiones sobre la muerte”. Huelga decir que este número está dedicado a su leal y talentosa memoria y le rinde homenaje el señor Rector de la Universidad Central del Ecuador Dr. Fernando Sempértegui Ontaneda. Paz y gloria en su tumba.

*Iván Oñate*  
Director de Anales

# ÍNDICE

Pág.

## DOSSIER ETNOMATEMÁTICA

<b>Introducción</b> .....	17
<i>Juan Cadena Villota</i>	
Un enfoque etnomatemático de la modelación a través de la etnomodelación.....	19
<i>Milton Rosa, Daniel Clark Orey</i>	
Incorporación de la etnomatemática de los Kañaris de Lambayeque en la práctica docente intercultural bilingüe .....	35
<i>Jesús Eloy Reyes Huamán</i>	
El ajedrez en la enseñanza-aprendizaje de áreas científico-matemáticas, una revisión bibliográfica en el contexto español .....	57
<i>Alicia Fernández-Oliveras, Javier Ortega Dumont, María Luisa Oliveras</i>	
Análisis de idoneidad didáctica sobre la geometría espacial en el currículo nacional intercultural bilingüe de Ecuador .....	67
<i>Andrea Cruz Verdugo, María Eugenia Reyes Escobar</i>	
Experiencia etnoeducativa en la institución educativa rural bilingüe artesanal kamëntšá, valle del Sibundoy, Colombia .....	81
<i>Omar Jacanamejoy-Juajibioy, Lilia Concepción Juajibioy Jamiy, Hilbert Blanco-Álvarez</i>	
Aprender geometría a partir del ordenamiento de ideas. ....	101
<i>Franklin Edmundo Molina Jiménez</i>	
La enseñanza-aprendizaje de la matemática a través de la taptana .....	113
<i>Martha Alquina</i>	
Inserción de la etnomatemática en la formación docente en la educación superior ecuatoriana .....	129
<i>Juan Cadena Villota, Javier Collaguazo Singo</i>	

Reflexiones acerca de la competencia y la colaboración ..... 145  
*Mónica Viteri Gordillo, Belén Díaz Aguilar, Galo Nieto Pacheco*

Aproximación a la realidad aumentada y virtual como herramienta  
didáctica pedagógica: Tecnología con un enfoque a las etnociencias ..... 155  
*Daysi Pamela Castellanos Quiroga, Mauricio Xavier Melo*

Uso del software “calmay” como herramienta de apoyo en el  
aprendizaje del sistema numérico maya ..... 163  
*André Rivera*

## **ECONOMÍA Y CIENCIAS SOCIALES**

Los nuevos imperialismos y las luchas por la paz ..... 173  
*Napoleón Saltos Galarza*

¿Feminismo o mujerismo? ..... 197  
*Magdalena Mayorga*

Determinantes del acceso a crédito de los hogares de la agricultura  
familiar en el Ecuador ..... 217  
*Tiziana Matrone*

## **EDUCACIÓN**

El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de  
aprendizaje ..... 231  
*Luis Fernando Garcés Cobos, Ángel Montaluisa Vivas, Edgar Salas  
Jaramillo*

## **ARTES**

*La Maison de l'Amérique Latine* y el Museo de Arte Contemporáneo de  
la Universidad de Chile: Proyectos espejados para una propuesta  
local de la visualidad ..... 251  
*Matías Allende Contador*

El cuerpo como símbolo de lo demoníaco ..... 269  
*Xavier Chinga Mármol*

Filmar Malvinas: Apuntes sobre la guerra de Malvinas en el cine  
argentino contemporáneo ..... 281  
*Ezequiel Fernández*

Instalaciones fílmicas: Entre la “muerte del cine” y la resistencia en el arte contemporáneo .....	299
<i>Fabiana Gallegos</i>	

## **LETRAS Y FILOSOFÍA**

De la ambigüedad del mito .....	323
<i>Sergio Espinosa Proa</i>	

Reflexiones sobre la muerte .....	333
<i>Dimitri Barreto Vaquero</i>	

El dioniso de Hugo Mujica: Una estética panteísta .....	343
<i>Juan Esteban Londoño</i>	

Carl Gustav Jung y las entidades colectivas .....	359
<i>Luis Fernando Macías</i>	

Hacia una perspectiva ampliada de la historia de la literatura policial en la argentina: ¡ <i>Estafen!</i> y <i>Caterva</i> de Juan Filloy y los usos del género negro .....	369
<i>Martina Guevara</i>	

Martínez y Mallarmé: El libro total en la nueva novela .....	393
<i>Karolina Urbano</i>	

Mística del tabernario: Bosque en llamas .....	409
<i>Raúl Serrano Sánchez</i>	

Estética del humor en la novela de <i>Carlos Carrión Figueroa</i> .....	419
<i>Ruth Rodríguez Serrano</i>	

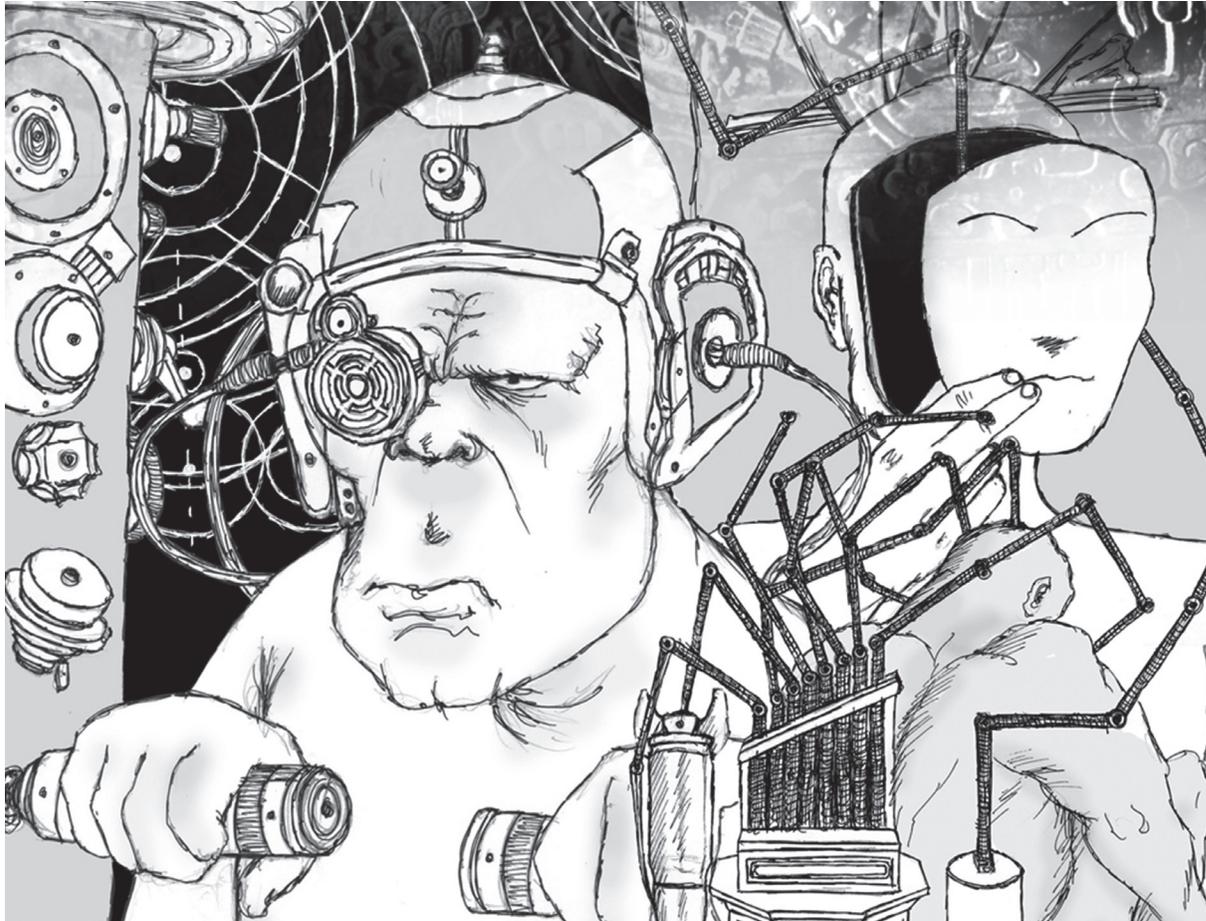
## **Fuga hacia dentro**

<b>Presentación</b> .....	439
<i>Raúl Serrano Sánchez</i>	

Fuga hacia dentro: Las otras lecturas de la tradición y la ruptura .....	441
<i>Raúl Serrano Sánchez</i>	

La novela ecuatoriana en el siglo <b>xx</b> , según Alicia Ortega Caicedo .....	447
<i>Raúl Vallejo</i>	

Fugas, filiaciones y memorias distantes y cercanas en diálogo con Alicia Ortega Caicedo .....	463
<i>Michael Handelsman</i>	
Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo <del>XX</del> de Alicia Ortega Caicedo .....	469
<i>Alexandra Astudillo Figueroa</i>	
Crítica y memoria en Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo <del>XX</del> , de Alicia Ortega Caicedo .....	477
<i>Vicente Robalino</i>	
<b>ESCRIBIÓ AQUÍ...</b>	
La letra de cambio .....	483
<i>Pablo Palacio</i>	
<b>ESTUVO AQUÍ...</b> .....	485
<i>Marco Antonio Campos</i>	
<b>Instrucciones para la publicación de artículos en la Revista Anales</b> .....	487



### Introducción

*Juan Cadena Villota*

### Un enfoque etnomatemático de la modelación a través de la Etnomodelación

*Milton Rosa, Daniel Clark Orey*

### Incorporación de la Etnomatemática de los Kañaris de Lambayeque en la práctica docente intercultural bilingüe

*Jesús Eloy Reyes Huamán*

### El ajedrez en la enseñanza-aprendizaje de áreas científico-matemáticas, una revisión bibliográfica en el contexto español

*Alicia Fernández-Oliveras, Javier Ortega Dumont, María Luisa Oliveras*

### Análisis de idoneidad didáctica sobre la geometría espacial en el currículo nacional intercultural bilingüe de Ecuador

*Andrea Cruz Verdugo, María Eugenia Reyes Escobar*

Experiencia etnoeducativa en la institución educativa rural bilingüe artesanal kamëntšá, valle del Sibundoy, Colombia

*Omar Jacanamejoy-Juajibioy, Lilia Concepción Juajibioy Jamioy, Hilbert Blanco-Álvarez*

Aprender geometría a partir del ordenamiento de ideas.

*Franklin Edmundo Molina Jiménez*

La enseñanza-aprendizaje de la matemática a través de la taptana

*Martha Alquinga*

Inserción de la etnomatemática en la formación docente en la educación superior ecuatoriana

*Juan Cadena Villota, Javier Collaguazo Singo*

Reflexiones acerca de la competencia y la colaboración

*Mónica Viteri Gordillo, Belén Díaz Aguilar, Galo Nieto Pacheco*

Aproximación a la realidad aumentada y virtual como herramienta didáctica pedagógica: Tecnología con un enfoque a las etnociencias

*Daysi Pamela Castellanos Quiroga, Mauricio Xavier Melo*

Uso del software “calmay” como herramienta de apoyo en el aprendizaje del sistema numérico maya

*André Rivera*

## Introducción

El presente *dossier* de la Revista Anales, la más prestigiosa del *Alma Máter*, presenta a la comunidad universitaria y a los lectores de la cultura, un reencuentro con la mirada de la matemática emanada del fondo mismo de la Pacha Mama, de la espiritualidad y del *ethos* andino, convergentes en una epistemología de las ciencias andinas que se busca entre las cenizas de la conquista, perdonada, pero no olvidada.

Cuando el profesor Ubiratán D'Ambrosio, a finales del anterior siglo, proclamaba la existencia de una matemática proveniente del pasado escondido en las tinieblas de la dominación cultural llegada desde la pre Iberia, quienes intentamos vivir a la matemática como la hermana gemela de la filosofía en su más amplia aserción, mejor llamada para nosotros, la Pachasofía, a decir de Josef Estermann; encontramos un punto de inflexión, una ventana o tal vez un espejo, como la *Alicia* de Lewis Carroll, para asomarnos a un mundo que nos negaron al enseñarnos la matemática escolar, como una ciencia abstracta, dura, traumática, proveniente de la aritmética mesopotámica, una geometría medida por los escribas del faraón egipcio de turno para controlar los sembríos inundados por el Nilo; un álgebra que, a pesar de ser la creación mágica de los cuentos de la Bagdad y la Persia de los cuentos de las alfombras voladoras y los genios de las lámparas, nos llegó en la forma de una aburrida, esquemática y absurda, llamada Baldor.

Nunca nos preguntaron: ¿quieren aprender matemática maya, o geometría Inca, Cañari, o Pasto? Como la mayoría de la ciencia, aprendimos desde el pensamiento occidental, con las consignas del espacio predominante sobre el tiempo, con la síntesis galileana del método científico y la atomización del saber. Hoy descubrimos que no hay una sola matemática, que existen diversas miradas sobre ella y todas convergen en su esencia en el entender a la naturaleza en la medida de su cuantificación y cualificación.

La contribución que presentamos mediante este diluvio de letras que reclaman la grafología perdida por los epistemicidios, como aclara Boaventura de Sousa Santos, es el fruto del trabajo constante de hormiga y martillo de una comunidad de profesores, investigadores y estudiantes que aceptaron el reto de entender que la matemática necesita la frescura de indagar en sus orígenes, de redescubrir a nuestros propios Pitágoras y Euclides, Newtons y Gaussés, sacrificados al olvido por la indignante consigna de la espada y la cruz, como semiótica del genocidio castellano aragonés.

Y aceptamos el reto de ese caminar hacia las utopías que nos enseñó el maestro Galeano, como metáfora que nos hace voltear al pasado para enfren-

tar al futuro renaciente, con la ciclicidad del tiempo y la alegría de contar en nuestra sangre genes transportadores de milenarias culturas.

Caminamos hacia la construcción de nuestra propia cosmogonía, nuestra propio e identitario episteme de las ciencias andinas, no negamos la construcción importante del edificio científico de la Ciencias Occidentales, pero aseguramos que no es la única fuente de la ciencia universal, en varios puntos de la historia convergen y se enriquecen, como decía David Sobrevilla, el *cogito ergo sum* del racionalismo francés cartesiano se interpreta como el *celebramus ergo sumus* en nuestro pasaje andino lleno de geometrías curvilíneas y sinusoidales por sus montañas y valles, de singular topología en sus ríos y mares y mágica aritmética en las cuentas largas de los mayas y los cañaris, porque ya no es el *cogito* individual y solitario, es el *celebramus* comunitario y mingüero, y el *sum* se convierte en *sumus*, como apología a lo ecuménico, al ayllu solidario, al no solo ser, sino pertenecer.

Queremos agradecer a la generosa apertura y solidaridad con nuestros sueños del querido poeta, escritor y referente intelectual Iván Oñate, con su mirada quijotesca andina, procurando incesantemente despertar el interés por la cultura en nuestros estudiantes, a Ernesto Anaguano por su vitalidad y dinamismo en la gestión editorial.

Enfatizamos además que este es un camino que recién empieza, por tanto, nuestra exhortación a toda la comunidad universitaria e intelectual que aún mantiene la esperanza de días mejores para la educación en nuestro país, especialmente en matemáticas, a juntar las manos y romper las murallas de la inercia que provoca el consumismo exacerbado y alienante.

¿Es posible hacer ciencia en nuestro país? Pues estamos seguros de ello, mediante la gestión del Instituto de Investigación en Etnociencias, la llamada del caracol andino para que procuremos, sin falaces folklorismos ni egoístas sectarismos, ubicar la ciencia andina en el lugar de la historia al que pertenece: el presente y el futuro.

***Mat. Juan Ramón Cadena Villota***  
DIRECTOR DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN  
EN ETNOCIENCIAS (IIEC-UCE)

# Un enfoque etnomatemático de la modelación a través de la Etnomodelación

*Milton Rosa*

Universidad Federal de Ouro Preto  
milton.rosa@ufop.edu.br

*Daniel Clark Orey*

Universidad Federal de Ouro Preto  
oreydeema@gmail.com

*Recibido:* 9 – febrero – 2018 / *Aceptado:* 31 – julio – 2018

## Resumen

Es importante buscar enfoques metodológicos alternativos, mientras las prácticas matemáticas occidentales sean aceptadas a nivel mundial, para registrar formas históricas de ideas y procedimientos matemáticos que se dan en diferentes contextos culturales. Un enfoque metodológico alternativo es el de la etnomodelación, que consideramos como una aplicación práctica de la etnomatemática que agrega la perspectiva cultural a conceptos de modelación matemática. En este contexto, sofisticadas ideas y prácticas matemáticas, que incluyen principios geométricos en trabajo artesanal, conceptos arquitectónicos y prácticas, son encontrados en actividades y artefactos de muchas culturas locales y globales. Estos conceptos están relacionados con las relaciones numéricas que se encuentran en la medición, el cálculo, los juegos, la adivinación, la navegación, la astronomía, el modelado y en una amplia variedad de otros procedimientos matemáticos, tanto como en artefactos culturales a través del desarrollo de la etnomodelación.

**Palabras clave:** acción pedagógica, etnomatemáticas, etnomodelación, etnomodelos, modelación.

## **Abstract**

It is important to seek for alternative methodological approaches, while western mathematical practices are accepted worldwide to record historical forms of mathematical ideas and procedures that occur in different cultural contexts. An alternative methodological approach is ethnomodelling, which we consider as the practical application of ethnomathematics that adds the cultural perspective to the concepts of mathematical modelling. In this context, sophisticated mathematical ideas and practices, including geometric principles in craftwork, architectural concepts and practices, are found in activities and artifacts of many local and global cultures. These concepts are related to numerical relationships found in measurement, calculation, games, divination, navigation, astronomy, modelling and in a wide variety of other mathematical procedures, as well as in cultural artifacts, through the development of ethnomodelling.

**Keywords:** pedagogical action, ethnomathematics, ethnomodelling, ethnomodels, modelling.

## Consideraciones iniciales

Las matemáticas son frecuentemente presentadas como una asignatura universal que posee un lenguaje propio. Sin embargo, las diferencias culturales, lingüísticas y procedimentales para la resolución de los problemas matemáticos enfrentados por estudiantes en las escuelas, son una cuestión educacional que necesita ser investigada. Si estas diferencias no son discutidas, serán adicionadas a las dificultades que los estudiantes encuentren en clase.

De acuerdo con Rosa y Orey (2006), la vida cotidiana de los miembros de diferentes grupos culturales puede ser percibida como si fuera representación de la propia realidad, que está generada, vía inferencias, con la utilización de representaciones mentales a través de la modelación en una perspectiva de las etnomatemáticas.

En ese sentido, la utilización de las ideas, procedimientos y prácticas matemáticas que están presentes en el día a día de tales miembros tiene por objetivo la ampliación y el perfeccionamiento de su conocimiento matemático, pues busca el fortalecimiento de la identidad cultural de los individuos, como seres autónomos y capaces.

Siendo así, es importante que los individuos desarrollen sus propias prácticas matemáticas. Sin embargo, es fundamental que también tengan una comprensión de la institución sociopedagógica de la matemática por medio de acciones pedagógicas que fomenten la conexión de las prácticas matemáticas presentes en la comunidad con los contenidos matemáticos enseñados en las escuelas, en una reinterpretación del currículo matemático escolar (D'Ambrosio, 1990).

Es necesario buscar enfoques metodológicos alternativos, mientras las prácticas matemáticas occidentales sean aceptadas a nivel mundial, para registrar formas históricas de ideas matemáticas que se dan en diferentes circunstancias culturales. En este contexto, un enfoque metodológico alternativo es el de la etnomodelación, que consideramos como una aplicación práctica de la etnomatemática, que agrega la perspectiva cultural a conceptos de modelación matemática.

La etnomodelación debe proporcionar a los estudiantes una acción pedagógica que conecte esas prácticas matemáticas a las proporcionadas por la adquisición de los conocimientos de la matemática académica. De esta manera, Rosa y Orey (2017) sostienen que la propuesta de la etnomodelación puede ser interpretada como una metodología que permita reconocer y presentar las matemáticas presentes en el día a día de los alumnos en situaciones didácticas motivadoras.

## Delineando un camino para la acción pedagógica de la etnomodelación

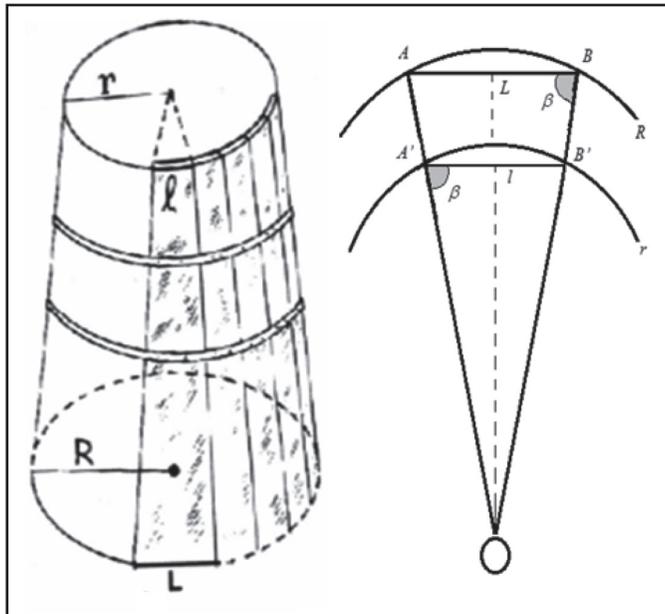
Para que podamos delinear un camino para la acción pedagógica de la etnomodelación, existe la necesidad de:

- 1) Realizar un trabajo de investigación de campo para que podamos entender cuáles ideas, procedimientos o prácticas matemáticas, presentes en la comunidad, pueden ser considerados como objetos de estudios pedagógicos.
- 2) Determinar cuál propuesta educacional debe ser considerada para la elaboración del currículo matemático escolar.

Ante estas pretensiones comprendemos que el proceso pedagógico de la etnomodelación está relacionado con los abordajes propuestos por Eglash (2002) que delinearán esta acción pedagógica, y que están relacionados con los sistemas de conocimiento profundamente vinculados al día a día de los miembros de cada grupo cultural y que pueden ser matematizados y traducidos al lenguaje de las matemáticas académicas.

Así, entendemos que matematizar determinadas ideas, procedimientos y prácticas matemáticas presentes diariamente en diferentes grupos culturales es trabajar con las etnomatemáticas (Rosa y Orey, 2010). Entonces, existe la necesidad de destacar el proceso de la modelación por medio de ejemplos de la utilización de técnicas matematizadoras que sean desarrolladas por los miembros de diferentes grupos culturales y también su encuentro natural con las etnomatemáticas (Bassanezi, 2002).

Por ejemplo, un grupo de estudiantes participando en un curso de especialización en Brasil, procuró comprender, entender, y saber cuáles eran las matemáticas utilizadas por don Joaquín, en Ijuí, Rio Grande del Sur, que producía vinos y construía sus propios toneles, utilizando ideas, procedimientos y prácticas matemáticas que le fueron transmitidos por sus antepasados italianos. La figura 1 muestra la matematización del tonel de vino.

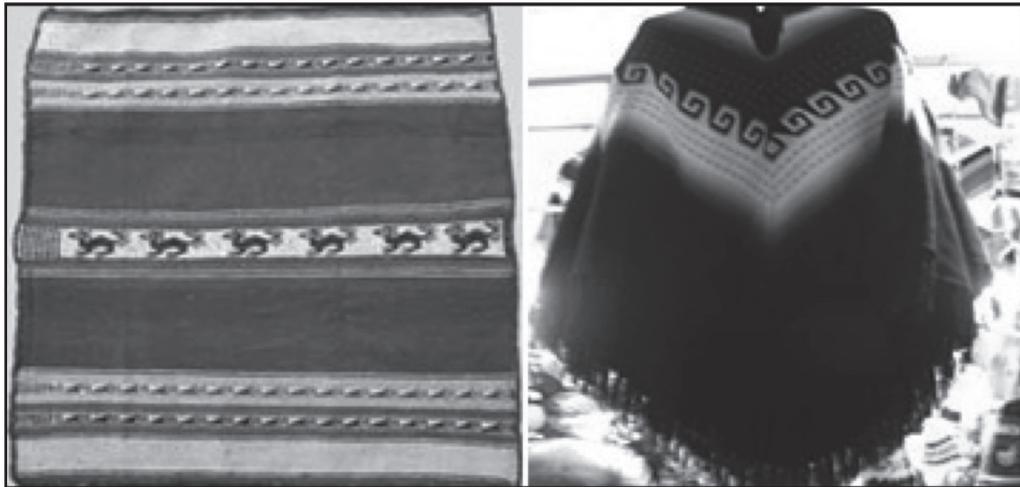


**Figura 1.** Matematización del tonel de vino.

Fuente: Bassanezi (2002)

En otro estudio, Ríos (2000) también procuró entender y comprender el proceso mental de idealización de ponchos, que son vestimentas utilizadas como abrigo

o sobretodo, y aguayos, que son vestimentas utilizadas como mantillas, y que son confeccionados por las campesinas bolivianas. La figura 2 muestra los ponchos y aguayos bolivianos.



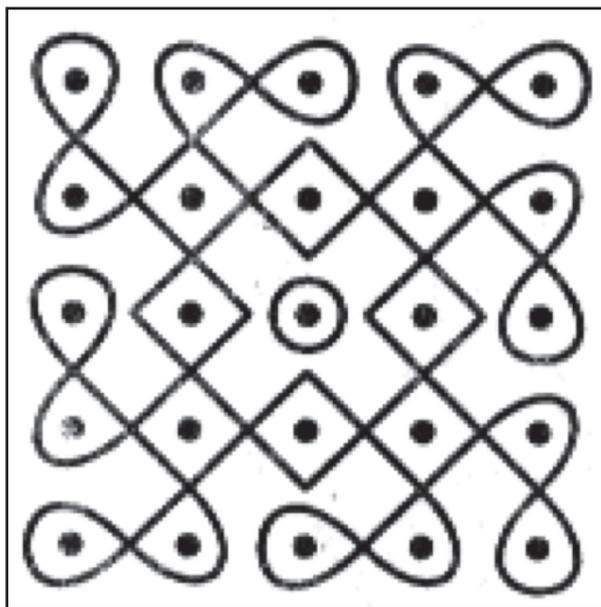
*Figura 2.* Ponchos y aguayos bolivianos.

Fuente: Rosa y Orey (2017)

En esta investigación, Ríos (2000) describió las prácticas matematizadoras que se utilizan en la confección de estos tipos de vestimentas y observó que, durante este trabajo, las campesinas están constantemente evaluando y analizando los resultados, alterándolos en caso de que el modelo obtenido no esté de acuerdo con las representaciones mentales que fueron previamente concebidas.

De forma similar, Knijnik (1993) también utilizó un abordaje etnomatemático para matematizar el conocimiento de los trabajadores del Movimiento Sin Tierra, en Brasil, al evaluar áreas de tierras y calcular el volumen de troncos de árboles. Para desarrollar este proceso de cubicación, esta investigadora elaboró una traducción de este conocimiento para el lenguaje matemático demostrando su valor y su utilización para la práctica pedagógica.

En esta misma línea de estudio, Gerdes (1993) matematizó los dibujos en arena, denominados sona, que son elaborados por los nativos de Angola y Zambia, legitimando y valorando el reconocimiento de esta práctica cultural, traduciendo estos conocimientos para el currículo escolar con la utilización de la matemática académica. La figura 3 muestra un dibujo sona.



*Figura 3.* Dibujo en arena, zona.

Fuente: Rosa y Orey (2017)

Estos estudios revelan que la matematización de la realidad, elaborada por miembros de diferentes grupos culturales se ve como representación de la propia realidad que se genera, vía inferencias, con la utilización de representaciones mentales basadas en los conocimientos matemáticos locales.

Es importante resaltar que estas investigaciones también demuestran que, de acuerdo con Monteiro y Pompeu Jr. (2003), la propuesta etnomatemática puede ser interpretada como un programa que permite reconocer y presentar las matemáticas, presentes en el día a día de los estudiantes, en situaciones didácticas motivadoras.

### **Etnomatemáticas + Modelación = Etnomodelación**

Partiendo del principio de que la matematización es una de las etapas más importantes de la modelación, pues traduce las situaciones problema para el lenguaje matemático académico, entendemos que la modelación es una de las posibles propuestas para iniciar la acción pedagógica del programa etnomatemáticas por medio de la etnomodelación.

En este sentido, la utilización de las etnomatemáticas, que están presentes en el día a día de los miembros de los grupos culturales, tiene por objetivo la ampliación y el perfeccionamiento de su conocimiento matemático, pues busca el fortalecimiento de la identidad cultural de los individuos, como seres autónomos y capaces (Rosa y Orey, 2003).

Del mismo modo, la modelación es una de las posibles estrategias de enseñanza que puede hacer posible la aproximación y la relación entre el hacer y saber escolar

y el día a día (Monteiro, 2004). Este aspecto también considera el uso pedagógico sobre los modos por los cuales podamos conectar la matemática formal al contexto cultural, en el currículo matemático (Orey, 2000).

Consecuentemente, la modelación proporciona al educando la utilización de instrumentos comunicativos, analíticos y materiales que son esenciales para el ejercicio de los derechos y deberes, necesarios para la práctica de la ciudadanía y la lectura crítica y reflectante de los fenómenos que ocurren en el mundo globalizado (D'Ambrosio, 2000).

En ese contexto, las etnomatemáticas ofrecen una visión más amplia de las matemáticas, pues abarcan las ideas, nociones, procedimientos, procesos, métodos y prácticas arraigadas en entornos culturales distintos. Este aspecto conduce a una mayor evidencia de los procesos cognitivos, capacidades de aprendizaje y actitudes que los procesos de aprendizaje directo que ocurren en las aulas (Rosa, 2010).

Además, mediante la reflexión sobre las dimensiones sociales y políticas de la etnomodelación, otro aspecto importante de este campo de estudio es la posibilidad de la aplicación de enfoques innovadores para el desarrollo de una sociedad dinámica y *glocalizada*.<sup>1</sup>

### Etnomodelación

Para Rosa y Orey (2017), las prácticas matemáticas que se refieren a las relaciones numéricas encontradas en la medición, la clasificación, el cálculo, los juegos, la adivinación, la navegación, la astronomía, la modelación y, también, en una amplia variedad de otros procedimientos matemáticos son empleadas en la producción de los artefactos culturales por los miembros de grupos culturales distintos.

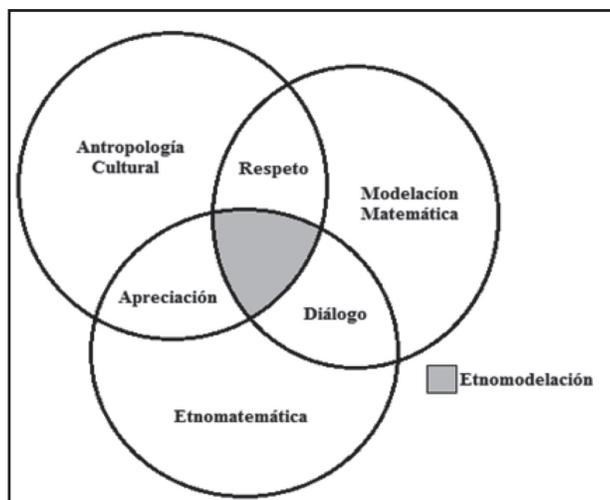
Ese contexto permite el desarrollo de una definición de etnomodelación como la traducción de las ideas locales matemáticas, los procedimientos y las prácticas en las que el prefijo etno- se refiere al conocimiento matemático específico desarrollado por los miembros de grupos culturales distintos (Rosa y Orey, 2017). Por lo tanto, es necesario comenzar con el contexto social, la realidad y los intereses de los estudiantes y no mediante la aplicación de un conjunto de valores externos a los que se ven obligados (D'Ambrosio, 1990).

En tal sentido, Rosa y Orey (2012) afirman que el aspecto principal de la etnomodelación es resolver los problemas presentes en su vida cotidiana, así como promover la creación de una sencilla comprensión de los sistemas matemáticos alternativos y, también, para que los estudiantes puedan entender mejor y más acerca de la importancia y el papel de las matemáticas en su sociedad y contexto.

En esta dirección, con la utilización de la etnomodelación como herramienta en la acción pedagógica del programa Etnomatemática, los estudiantes han demostra-

1 Para Rosa y Orey (2017), la *glocalización* (*global + local*) es un abordaje dialógico que considera la interacción entre los conocimientos matemáticos *locales* (desde dentro/émicos/*insiders*) y globales (desde fuera/éticos/*outsiders*). Este enfoque también está relacionado con la aceleración e intensificación de la interacción e integración entre los miembros de grupos culturales distintos que componen la sociedad.

do que aprenden cómo encontrar y trabajar con situaciones auténticas y problemas de la vida real (Rosa & Orey, 2010). De esta manera, la etnomodelación se configura como el elemento esencial en el ámbito de la antropología cultural, la etnomatemática y la modelación matemática. La figura 4 muestra la intersección entre estos tres campos de estudio.



**Figura 4.** Etnomatemática como intersección entre tres campos de estudio.

Fuente: Rosa y Orey (2012)

De acuerdo con la figura 4, la traducción es la descripción de los procesos de modelación de sistemas locales (culturales), los cuales pueden tener una representación matemática en la cultura occidental y viceversa. Por ejemplo, para Rosa y Orey (2003), la etnomatemática hace uso de la modelación a fin de establecer relaciones entre los marcos conceptuales locales y las matemáticas incluidas en los diseños globales. Y, según su punto de vista, esto no es diferente a la traducción de palabras, términos, ideas y conceptos del español al inglés o al portugués.

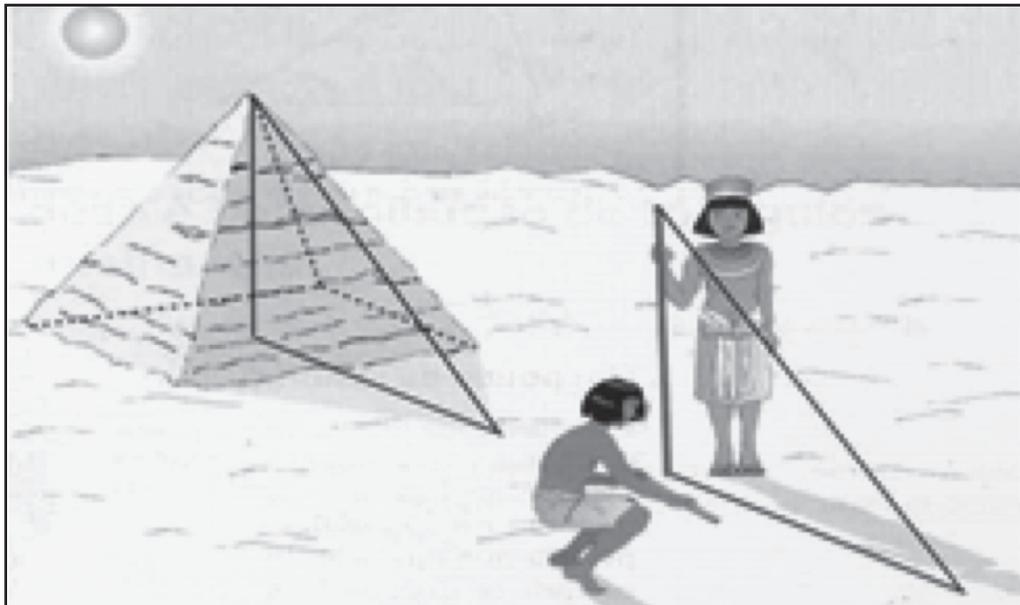
### **Etnomodelación: conocimientos émico y ético**

El conocimiento matemático puede ser visto como un resultado de origen émico (desde dentro) más que ético (desde fuera) (Eglash, 2006). Por ejemplo, Lewis (2018) sostiene que la perspectiva parece razonable, ya que las etnomatemáticas (émico) aplican la modelación (ético) para establecer relaciones en el marco conceptual entre el conocimiento local (émico) y el conocimiento matemático académico (ético).

### Conocimiento matemático émico

El conocimiento matemático émico está relacionado con las cuentas, las descripciones y el análisis y las prácticas matemáticas que son expresadas en términos de las categorías y esquemas conceptuales que se consideran significativos y apropiados por los miembros de diferentes grupos culturales (Rosa y Orey, 2012).

Este conocimiento matemático está de acuerdo con las percepciones e interpretaciones consideradas apropiadas por la cultura desde dentro. Consecuentemente, este conocimiento está relacionado con los *saberes* y *haceres* matemáticos desarrollados por los miembros de estos grupos desde dentro de la cultura por medio de una visión interna de este conocimiento (Rosa y Orey, 2017). La figura 5 muestra un ejemplo de conocimiento matemático émico.



**Figura 5.** Conocimiento matemático émico.

Fuente: Rosa y Orey (2017)

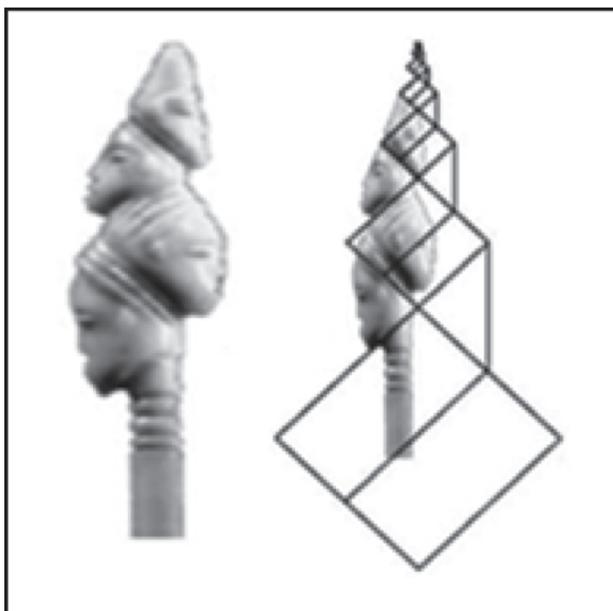
Es importante resaltar que, para Rosa y Orey (2017), la validación del conocimiento émico trae consigo una cuestión de consenso de la población local, que debe estar de acuerdo con que estas construcciones, coinciden con las percepciones compartidas que retratan las características de su cultura.

### Un ejemplo de conocimiento émico

La escultura de marfil *mangbetu* de Zaire (Babbitt et al., 2011) tiene una técnica de construcción que usa un ángulo de 45 grados y las propiedades de escalamiento de la talla de marfil pueden revelar su estructura subyacente que tiene tres características geométricas interesantes:

En primer lugar, cada cabeza es mayor que la de abajo, y mira en la dirección opuesta; en segundo lugar, cada cabeza está enmarcada por dos líneas, una formada por la mandíbula y otra formada por el pelo, que se intersectan aproximadamente a 90 grados y, en tercer lugar, hay una asimetría: el lado izquierdo muestra un ángulo de cerca de 20 grados con la vertical (Eglash, 2011).

Esta secuencia de cuadrados que se van encogiendo puede ser construida por un proceso iterativo, bisecando la longitud del lado de un cuadrado para crear la longitud del lado del cuadrado siguiente. En esta escultura, el lado izquierdo está a unos 20 grados de la vertical. En la estructura iterativa de cuadrados, el lado izquierdo está aproximadamente a 18 grados de la vertical (Eglash, 2011). La figura 6 muestra una escultura de marfil *mangbetu* de Zaire y la secuencia de cuadrados.



**Figura 6.** Escultura de marfil mangbetu y la secuencia de cuadrados.

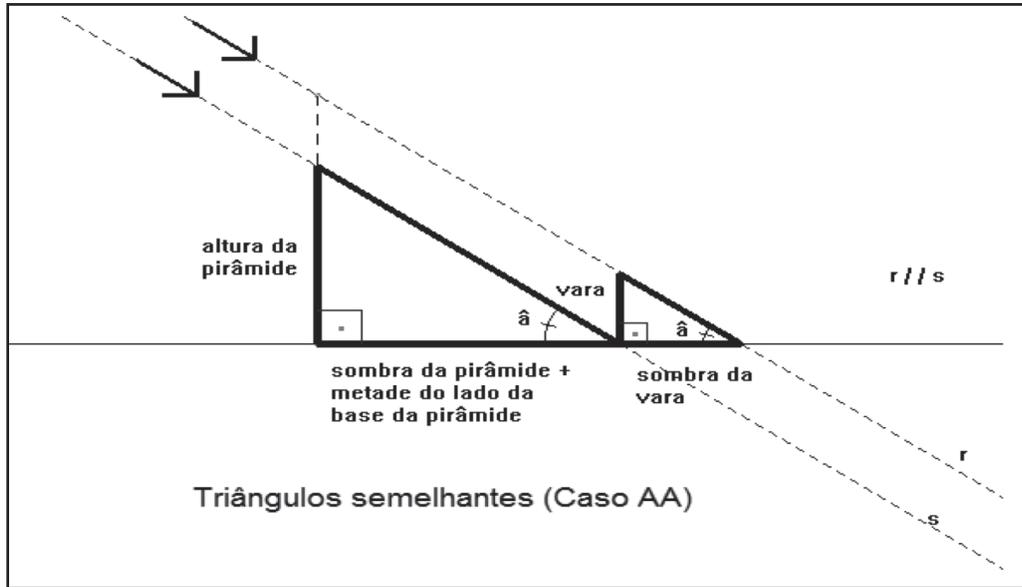
Fuente: Eglash (2011)

El algoritmo de construcción puede continuar indefinidamente, y la estructura resultante se puede usar en una amplia variedad de aplicaciones de la enseñanza de matemáticas, desde en simples procedimientos de construcción hasta en trigonometría.

### **Conocimiento matemático ético**

El conocimiento matemático ético está relacionado con las cuentas, descripciones y análisis de las ideas, conceptos, procedimientos y prácticas matemáticas ex-

presados en términos de las categorías que se consideran significativos y apropiados por la comunidad de observadores científicos. Este tipo de conocimiento debe ser preciso, lógico, completo, replicable e independiente de los observadores externos, que tienen una visión desde fuera, exterior (Rosa y Orey, 2017). La figura 7 muestra un ejemplo de conocimiento matemático ético.



*Figura 7.* Conocimiento matemático ético.

Fuente: Rosa y Orey (2017)

Para Rosa y Orey (2017), la validación del conocimiento ético es una cuestión de análisis lógico y empírico, en particular, de que la construcción cumple con los estándares de integralidad y consistencia lógica.

### Un ejemplo de conocimiento matemático ético

La modelación de una pared en una escuela de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil (Rosa y Orey, 2010) fue realizada para comprobar si se podía demostrar que la forma geométrica mostrada era una serie de curvas exponenciales, parábolas o catenarias.

Lo que sucedió fue algo totalmente sorprendente, y al final, los resultados, por importantes que sean, fueron eclipsados por la oportunidad de discutir y debatir acerca de las curvas exponenciales, parabólicas y catenarias que se dio entre los profesores y los estudiantes. La figura 8 muestra la pared de la escuela, las curvas y el etnomodelo gráfico (Rosa y Orey, 2010).



**Figura 8.** Pared de la escuela, las curvas y el etnomodelo gráfico.

Fuente: Rosa y Orey (2010)

Después de examinar los datos recogidos al medir varias curvas en la pared y tratar de adaptarlos a las funciones exponencial, cuadrática y catenaria, a través de modelos matemáticos, llegamos a la conclusión de que las curvas de la pared se aproximan a una curva catenaria.

### **Etnomodelos**

La elaboración de etnomodelos que representan estos sistemas son representaciones que ayudan a los miembros de diferentes grupos a entender y apropiarse de la realidad mediante el uso de pequeñas unidades de información, denominadas etnomodelos, émicos o éticos, que vinculan su patrimonio cultural al desarrollo de sus prácticas matemáticas (Rosa y Orey, 2017).

Por ejemplo, Cortes (2017) afirma que los etnomodelos émicos están fundamentados en las informaciones matemáticas que son importantes para los miembros de la propia comunidad, pues representan su pensamiento matemático, y buscan traducir su forma de pensar matemáticamente utilizando ejemplos que se encuentran en su propia realidad.

Por otro lado, Cortes (2017) sostiene que los etnomodelos éticos se basan en la visión de los observadores externos acerca de la realidad que se está modelando, pues representan cómo los modeladores piensan que el mundo funciona a través de sistemas tomados de la realidad.

### **La perspectiva dialógica (émica-ética)**

La perspectiva dialógica presenta un dinamismo cultural entre los conocimientos émico y ético. Por ejemplo, la perspectiva ética juega un papel importante en la investigación en etnomodelación, sin embargo, la perspectiva émica debe tenerse en cuenta en este proceso también, ya que las características émicas acentúan la cuestión de lo que debe incluir un modelo basado en agentes para servir a objetivos prácticos en la investigación de etnomodelos (Rosa y Orey, 2017).

Así, para Cortes (2017), el abordaje dialógico puede considerarse como la aceleración e intensificación de la interacción e integración entre los miembros de grupos

culturales distintos. La interrelación entre la cultura local y las ideas matemáticas puede ser mutuamente reforzada por la utilización de actividades matemáticas culturalmente relevantes.

Estas actividades ayudan a los estudiantes a percibir la relevancia de las matemáticas y auxilian a los profesores a utilizar esta conexión para enseñar más matemáticas mediante el uso de las prácticas matemáticas a través de las etnomatemáticas y de los artefactos culturales.

### Etnomodelos dialógicos

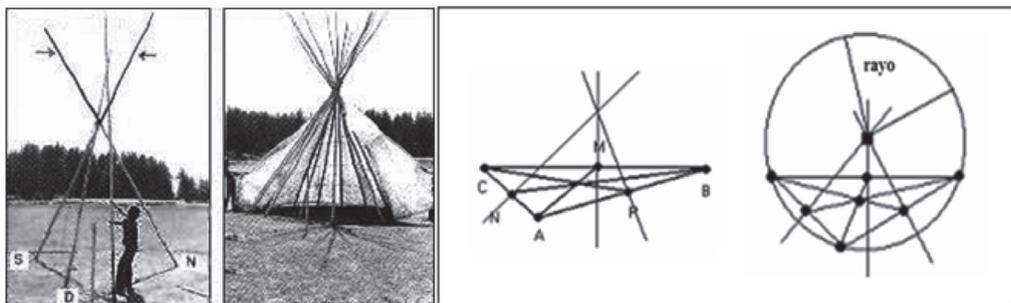
Las ideas y procedimientos matemáticos son éticos si pueden ser comparados entre diferentes culturas que utilizan definiciones, categorías y métricas comunes, mientras que el énfasis del análisis local de estos aspectos es émico si las ideas y procedimientos matemáticos y, también las prácticas, son desarrollados exclusivamente por los miembros de un subconjunto de culturas que tienen sus raíces en las diversas formas en que las actividades éticas se llevan a cabo en un entorno culturalmente específico (Cortes, 2017).

Desde ese enfoque, la perspectiva ética reconoce que el conocimiento de los miembros de cualquier grupo cultural determinado no tiene prioridad sobre sus contenidos afirmaciones émicas, y viceversa. Por lo tanto, hay una necesidad de la realización de “actos de traducción” entre las perspectivas émica y ética (Eglash et al., 2006).

En ese sentido, Rosa y Orey (2010) sostienen que el conocimiento matemático de los miembros de diferentes grupos culturales se combina con el sistema de conocimiento matemático occidental para resultar en una perspectiva dialógica en educación matemática por medio del dinamismo cultural.

### Un ejemplo de conocimiento matemático dialógico

La base trípode del tipi de los indígenas *sioux* de los Estados Unidos parece ser perfectamente adaptada para el duro ambiente en el que se utiliza y tiene la ventaja de proporcionar una estructura estable, pues resiste los vientos y el clima extremadamente variable que impera en aquella región (Orey, 2000). La figura 8 muestra el *tipi*, su base trípode y sus matematizaciones.



**Figura 9.** tipi, su base trípode y sus matematizaciones.

Fuente: Orey (2000)

En ese contexto, Orey (2000) afirma que los habitantes determinaban el centro de la base circular del *tipi* usando la idea del triángulo existente formado por el trípode. El centro del *tipi* tiene un poder y santidad definido, es algo más que solo necesidad o estética, y pasa a ser el centro de la casa *sioux*.

### Un currículo para la etnomodelación

La utilización de la matematización que está presente en la cotidianeidad de los miembros de grupos culturales tiene por objetivo la ampliación y el perfeccionamiento del conocimiento matemático, pues conduce al fortalecimiento de la identidad cultural de los individuos, como seres autónomos y capaces (Rosa y Orey, 2012).

La etnomodelación es una de las posibles estrategias para la enseñanza que hará posible aproximar y relacionar los saberes escolares (ético) y el día a día (émico) por medio del dinamismo cultural, pues puede ser considerada como el estudio de los fenómenos matemáticos dentro de una cultura y se trata de una construcción social culturalmente delimitada (Cortes, 2017).

Así, Rosa y Orey (2017) afirman que los desarrolladores de currículo han hecho caso omiso a las perspectivas émicas en las actividades curriculares escolares y que, tal vez, esta sea una de las principales razones del fracaso de muchos sistemas educativos en el mundo.

Siendo así, se hace necesario incorporar elementos matemáticos ancestrales de la comunidad local al currículo escolar porque la etnomodelación es una metodología científica que tiene como característica la organización de las estrategias de enseñanza en una vertiente pedagógica cuyo objetivo es la reorganización del currículo matemático, pues pretende atender las demandas del mundo moderno (Rosa y Orey, 2017).

Una perspectiva dialógica (émica-ética) incluye el reconocimiento de otras epistemologías y de la naturaleza holística e integrada del conocimiento matemático de los miembros de diversos grupos culturales que se encuentran en muchos centros urbanos (Rosa y Orey, 2012). Sin embargo, Rosa (2010) afirma que la organización de situaciones didácticas desde una perspectiva etnomatemática utiliza la modelación como uno de los posibles caminos para concretizarse un trabajo centrado en una perspectiva etnomatemática en clase.

### Consideraciones finales

Con la creciente preocupación por la incorporación de la perspectiva etnomatemática a los currículos de matemáticas, existe la necesidad de desarrollar una práctica etnomatemática dirigida a la acción pedagógica. Por lo tanto, un objetivo alternativo para la investigación debe ser la adquisición de conocimiento tanto émico como ético en etnomodelación.

El conocimiento émico es una valiosa fuente de inspiración para la hipótesis ética y viceversa. El conocimiento ético es esencial para la comparación intercultural, el

componente esencial de la etnología. Debido a que es una construcción social vinculada culturalmente, y una parte esencial de la etnomatemática, la etnomodelación se define como el estudio de los fenómenos matemáticos dentro de una cultura. Sin olvidar que éstos están permeados o que están íntimamente relacionados con la cosmovisión de los pueblos.

Así mismo, hay que hacer un llamamiento a los programas de los diferentes grados académicos para que incorporen en sus programas la reflexión sobre la etnomatemática; y, por otra parte, se hace necesario que los investigadores acompañen de manera más cercana y comprometida a los docentes en este proceso de recuperación y conservación del patrimonio matemático autóctono de las comunidades locales.

Desde nuestro punto de vista, el programa etnomatemáticas no puede preocuparse solamente de la vertiente antropológica y etnográfica de la descripción de diferentes pensamientos matemáticos, pues también debe asumir una perspectiva dirigida a los aspectos pedagógicos del currículo escolar. Así, la etnomodelación debe proporcionar a los estudiantes una acción pedagógica que conecte las prácticas matemáticas locales a los conocimientos de la matemática académica.

Es importante que los individuos desarrollen sus propias prácticas matemáticas; sin embargo, es fundamental que también tengan una comprensión de la institución sociopedagógica de la matemática académica por medio de acciones pedagógicas curriculares que fomenten la conexión de las prácticas matemáticas presentes en la comunidad con las prácticas matemáticas enseñadas en las escuelas, en una reinterpretación del currículo matemático escolar.

En ese contexto, de acuerdo con D'Ambrosio (2000), los individuos esperan, en esta fase de la evolución de nuestra especie, que toda la arrogancia, envidia y gran poder ceda lugar al respeto por los diversos pueblos que, en solidaridad, contribuirán a la preservación del patrimonio común.

## Referencias

- Babbitt, L., Lyles, D., & Eglash, R. (2011). From ethnomathematics to ethno-computing: indigenous algorithms in traditional context & contemporary simulation. In *Alternative forms of knowing (in) mathematics: celebrations of diversity of mathematical practices* (pp. 215-219). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Bassanezi, R. C. (2002). *Ensino-aprendizagem com modelagem matemática*. São Paulo, SP: Editora Contexto.
- Cortes, D. P. O. (2017). *Re-significando os conceitos de função: um estudo misto para entender as contribuições da abordagem dialógica da etnomodelagem*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Instituto de Ciências Exatas e Biológicas - ICEB. Departamento de Educação Matemática - DEEMA. Ouro Preto, MG: UFOP. 2017.

- D'Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática*. São Paulo, SP: Editora Ática.
- D'Ambrosio, U. (2000). Etnomatemática e modelagem. *Anais do Primeiro Congresso Nacional de Etnomatemática – CBEm1* (pp. 142-143). São Paulo, SP: FEUSP.
- Eglash, R. (2002). *African fractals: modern computing and indigenous design*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Eglash, R. (2006). Culturally situated designed tools: ethnocomputing from field site to classroom. *American Anthropologist*, 108(2), 347-362.
- Gerdes, P. (1993). *Geometria Sona, reflexões sobre uma tradição de desenhos em povos, cultura, matemática, educação*. Maputo, Moçambique: Instituto Superior Pedagógico.
- Knijnik, G. (1993). O saber popular e o saber acadêmico na luta pela terra. *A Educação Matemática em Revista*, 1(1), 28-42.
- Lewis, S. T. (2018). *Theorizing teaching practices in mathematical modeling contexts through the examination of teacher scaffolding*. Graduate School. Doctorate Dissertation. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Monteiro, A. (2004). A etnomatemática em cenários de escolarização: alguns elementos de reflexão. In G. Knijnik, F. Wanderer, & C. Oliveira (Eds.), *Etnomatemática: currículo e formação de professores* (pp. 432-446). Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC.
- Monteiro, A., & Pompeu Jr., G. P. (2003). *A matemática e os temas transversais*. São Paulo, SP: Editora Moderna.
- Orey, D. C. (2000). The ethnomathematics of Sioux tipi and cone. In Selin, H. (Ed.), *Mathematics across cultures: the history of non-western mathematics* (pp. 239-253). Norwell, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Rios, D. P. (2000). Primeiro etnogeometria para seguir con etnomatemática. In Domite, M. C. (Ed.), *Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática – CBEm-1* (pp. 367-375). São Paulo, SP: FE-USP.
- Rosa, M. (2010). *A mixed-method study to understand the perceptions of high school leaders about English language Learners (ELLs): The case of mathematics*. College of Education. Tese de Doutorado Educação - Liderança Educacional. Sacramento, CA: California State University - CSUS.
- Rosa, M., & Orey, D. C. (2003). Vinho e queijo: etnomatemática e modelagem. *BOLEMA*, 16(20), 1-16.
- Rosa, M., & Orey, D. C. (2006). Abordagens atuais do programa etnomatemática: delinendo-se um caminho para a ação pedagógica. *BOLEMA*, 19(26), 19-48.
- Rosa, M., & Orey, D. C. (2010). Ethnomodeling as a pedagogical tool for the ethnomathematics program. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 3(2), p. 14- 23.
- Rosa, M., & Orey, D. C. (2012). O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagensêmica, ética e dialética. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 865-879.
- Rosa, M., & Orey, D. C. (2017). *Etnomodelagem: a arte de traduzir práticas matemáticas locais*. São Paulo, SP: Editora Livraria da Física.

# Incorporación de la Etnomatemática de los Kañaris de Lambayeque en la práctica docente intercultural bilingüe

*Jesús Eloy Reyes Huamán*

Investigador independiente y promotor de la cultura  
y la lengua originaria de la nación Kañari - Perú  
jesus.elay.rey@hotmail.com.

*Recibido:* 9 – febrero – 2018 / *Aceptado:* 31 – julio – 2018

## Resumen

Este trabajo describe el rescate de los conocimientos ancestrales de un pueblo originario llamado Kañari recuperados mediante la etnografía, y su incorporación en la práctica pedagógica del docente de Educación Intercultural Bilingüe, con el propósito de que los estudiantes logren aprendizajes y se fortalezca la cultura milenaria y la lengua originaria. La investigación etnográfica, el diseño y aplicación de la propuesta pedagógica se realizó en la Institución Educativa N. 10244, una escuela rural de Educación Básica del nivel primario, del caserío Huamachuco, Distrito Kañaris, Región Lambayeque, en Perú. Esta oportunidad compartiremos la investigación, el rescate y la incorporación de algunos conocimientos, valores, tecnologías y ciencias propias de los Kañaris tales como: (1) La mitología ancestral que da cuenta de dioses y seres mitológicos de la religión y cosmovisión propia de este grupo étnico cultural; (2) El sistema de caminos ancestrales que formaba parte del “Qapaq Ñan” del Tawantinsuyo y las pervivencias culturales milenarias que aún se mantienen vivas; y (3) El estudio de la etnomatemáticas: el empleo de algunas unidades de medidas e instrumentos ancestrales de cálculo aritmético y registro numérico entre ellas la “yupana inka” y el “khipu”. Así mismo se propone una secuencia metodológica para el abordaje y el tratamiento curricular de los conocimientos matemáticos de un pueblo originario.

**Palabras clave:** Kañaris, pueblos originarios, conocimientos ancestrales, antropometría, etnomatemática.

### **Abstract**

This work describes the rescue of the ancestral knowledge of an indigenous people called KAÑARIS recovered through ethnography, and its incorporation into the pedagogical practice of the Intercultural Bilingual Education teacher, with the purpose that the students achieve learning and the millenary culture is strengthened and the original language. The ethnographic research, the design and application of the pedagogical proposal was made in the Educational Institution N. 10244, a rural school of Basic Education of the primary level, of the Huamachuco farmhouse, Kañaris District, Lambayeque Region, in Peru. This opportunity we will share research, rescue and incorporation of some knowledge, values, technologies and sciences of the Kañaris such as: (1) The Ancestral Mythology that accounts for gods and mythological beings of the religion and worldview of this group cultural ethnicity; (2) The System of Ancestral Roads that was part of the “Qapaq Ñan” of the Tawantinsuyo and the millenary cultural survivals that are still alive; and (3) The study of Ethnomathematics: the use of some units of measurements and ancestral instruments of arithmetic calculation and numerical registration, among them the “Yupana Inka” and the “Khipu”. Likewise, a methodological sequence is proposed for the approach and curricular treatment of the mathematical knowledge of a native people.

**Keywords:** Kañaris, indigenous peoples, ancestral knowledge, anthropometry, ethnomathematics.

## Introducción

**E**l acervo cultural de los pueblos originarios es un preciado tesoro que debe preservarse e inculcarse a las nuevas generaciones, incorporarlo en el currículo escolar es una manera de hacerlo para fortalecer su identidad y evitar la pérdida de los saberes ancestrales de nuestros pueblos indígenas. El presente trabajo da cuenta de la investigación, el rescate y la incorporación de algunos conocimientos, valores, tecnologías y ciencias ancestrales propias de los Kañaris y hace una propuesta pedagógica para su incorporación en la Educación Intercultural Bilingüe.

Los saberes ancestrales de los Kañaris son poco conocidos y difundidos. Esto sumado a la desvalorización, la discriminación y el pensamiento colonizador que experimentamos han generado desinterés y desconocimiento en las nuevas generaciones, y corren el riesgo de ser totalmente olvidados. Debido a esta imperiosa necesidad se diseñó e implementa el proyecto de construir prácticas pedagógicas significativas, de contexto y de alta demanda cognitiva, toda vez que en éstas se incorporan los saberes ancestrales como medio para lograr aprendizajes y a su vez se fortalezcan la lengua originaria y la cultura local.

Este texto se inicia con una breve descripción de los Kañaris de Lambayeque; se comparte la metodología de investigación y el proceso seguido para la incorporación de los conocimientos ancestrales en la práctica pedagógica docente; luego se detalla la recopilación etnográfica de algunas prácticas y saberes ancestrales de los Kañaris, entre ellos la etnomatemática; seguidamente se explicita una propuesta didáctica para el abordaje y tratamiento curricular de los conocimientos matemáticos de un pueblo originario. Finalmente se reflexiona sobre los logros de aprendizaje en los niños y niñas; y su aporte para la construcción de un etno-curriculum y una propuesta pedagógica propia.

Puesto que, se trata de una experiencia de incorporación de los saberes de un pueblo originario quechua, en el documento se han empleado algunos términos quechuas y voces oriundas del lugar; pero esto no dificulta su comprensión.

### 1. Los Kañaris de Lambayeque

Con la denominación Kañaris, en los Andes, existen al menos dos grupos culturales diferenciados, uno en Ecuador y otro en Perú, por referencias etnohistóricas se sabe que la etnia ecuatoriana fue desplazada en calidad de “mitmas” por los incas, a varios lugares del territorio andino, para Pilar Remy el grupo peruano procede de Quito (Remy1986, citado por Fernández 2010).

Sin embargo, los Kañaris, somos un pueblo originario establecidos hace aproximadamente 5 000 a 2 500 años atrás en los bosques montanos húmedos y el páramo de la Cordillera de los Andes de la Región de Lambayeque. Con avanzada sabiduría y tecnología nuestros ancestros dominaron esta difícil topografía y triunfaron desde

hace milenios. Somos herederos de un bastión cultural milenario: tenemos nuestro propio idioma, nuestro territorio, nuestras formas de vestir y nuestros símbolos andinos, nuestra propia “religión”, cosmovisión y filosofía; narraciones ancestrales; rituales, cantos y danzas sagradas; restos arqueológicos, entre otras evidencias y manifestaciones culturales primigenias que dan cuenta de ello.

El territorio de los Kañaris, se ubica en la zona rural andina y es uno de los distritos más alejados de la región. Políticamente pertenece a la provincia de Ferreñafe de la región Lambayeque, con una población aproximada de 20 mil personas distribuidas entre los 1.000 y 4.000 msnm en ambas vertientes de la Cordillera Occidental de los Andes. La lengua originaria es el quechua, una variante que aún conserva algunas propiedades consonánticas y morfológicas del proto-quechua, clasificado por (Torero, 1964) en el grupo QII.<sup>1</sup>

## **2. Metodología de investigación y proceso seguido para la incorporación de los conocimientos ancestrales en la práctica pedagógica docente**

La investigación etnográfica, el diseño y aplicación de la propuesta pedagógica se realizó en la Institución Educativa N. 10244, una escuela rural de Educación Básica del nivel primario, del caserío Huamachuco, Distrito Kañaris, Región Lambayeque, en Perú. La escuela cuenta con un solo docente que tiene a su cargo 31 estudiantes que cursan del 1ro al 6to grado de estudios, y cuyas edades cronológicas oscilan entre los 6 y los 14 años de edad.

Este proyecto se viene desarrollando desde el año 2016, se han utilizado diversas fuentes etnohistóricas y se enmarca dentro del Programa de Etnomatemática (D'Ambrosio, 2014), se eligió una metodología etnográfica (Martínez, 1998) por su orientación naturalista y fenomenológica: la constante atención al contexto sociocultural que caracteriza la componente “étnica” de la investigación.

Por lo general, la práctica docente ha contribuido a la pérdida de la lengua originaria y además de no lograr aprendizajes en los estudiantes, ha ignorado histórica y gravemente los saberes ancestrales de la comunidad. La cultura ancestral y la lengua originaria de los Kañaris agonizan y nuestros estudiantes tienen serias dificultades de aprendizaje. Por ello la imperiosa necesidad de implementar prácticas pedagógicas situadas, que incorporen las sabidurías ancestrales de nuestros pueblos originarios, logren aprendizajes y se fortalezca la cultura y la lengua originaria.

1 Los estudios dialectológicos seminales del lingüista Alfredo Torero (1964) clasificaron las variedades de la familia lingüística quechua en dos subfamilias o ramas. Una de estas ramas es el llamado quechua I. Esta rama comprende las variedades distribuidas en la Sierra central y norcentral del Perú, por ambas vertientes de la cordillera de los Andes, dentro de las jurisdicciones de los departamentos peruanos de Lima, Junín, Pasco, Huánuco y Ancash. La otra rama es la denominada quechua II. Se expande por el norte entre el suroeste de Colombia, Ecuador y el norte de Perú, mientras que por el sur se expande entre el Perú meridional, Bolivia y el noroeste argentino, con probables hablantes en la región próxima de Chile.

Lamentablemente no hemos sido preparados para sumir este tipo de educación, siempre nos han dicho qué hacer, pero no nos han enseñado cómo hacerlo, y tampoco contamos con herramientas específicas que sirvan de referentes pedagógicos. Por tanto, la investigación, el rescate y la incorporación de los conocimientos ancestrales de un pueblo originario en la práctica pedagógica, no resultará una tarea nada sencilla.

Los procesos seguidos para incorporación de los conocimientos ancestrales de un pueblo originario en la práctica pedagógica, que se implementó son los siguientes:

- a) La investigación etnográfica y profundización de los conocimientos ancestrales del pueblo originario.
- b) La planificación de unidades didácticas y diseño de sesiones de aprendizaje incorporando los conocimientos ancestrales.
- c) La validación y evaluación de la planificación curricular y la propuesta didáctica en aula; posteriormente la socialización y retroalimentación de la experiencia docente a nivel de red educativa.

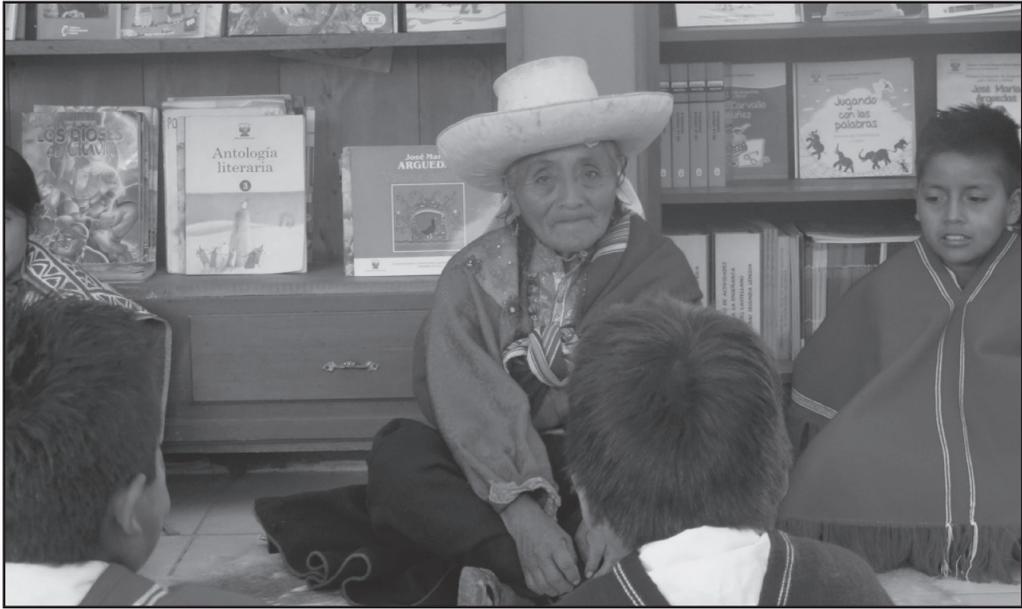
La planificación curricular de unidades didácticas y sesiones de aprendizaje materializan la propuesta de incorporación de los saberes ancestrales de un pueblo originario en la práctica pedagógica docente. Sin embargo, estos procesos de planificación curricular demandan del docente de Educación Intercultural Bilingüe movilizar y combinar estratégicamente diversas competencias y dominios: el conocimiento de la cultura y la cosmovisión del pueblo indígena, el dominio de la lengua originaria, los procesos pedagógicos, didáctica y estrategias específicas. Dicho de otro modo: un dominio altamente cultural y una competencia pedagógica.

### **3. Algunos conocimientos y prácticas ancestrales del pueblo Kañari**

#### **3.1. Mitología: dioses y seres mitológicos ancestrales**

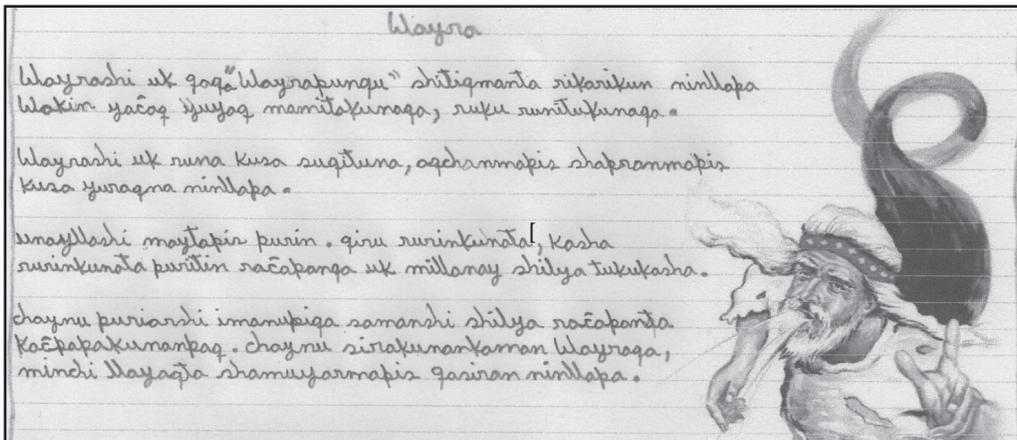
La mitología de los Kañaris, nos ha revelado la existencia de deidades ancestrales, seres mitológicos y lugares sagrados propios, muchos de ellos, únicos en la cultura andina:

PACHAKAMAK, el dios creador del tiempo y el espacio; NINAMASHA, el dios del fuego; SULLAMITA, la deidad de la belleza; KUTILLA, el dios del agua; OLAY, criatura mitológica “madre del agua”; WAYRA, el dios del viento; MAMA WAKA, la guardiana de piedra; entre otros.



[Sabia de la comunidad narrando las tradiciones orales ancestrales de los Kañaris a los niños y niñas de la Institución Educativa N. 10244. Huamachuco, 2017].

La narración oral estuvo a cargo de las sabias ancianas, custodias de la sabiduría ancestral por antonomasia, y a partir de ello nuestros estudiantes producen textos escritos en su lengua originaria. Estas producciones han sido recopilados y sistematizados en una obra literaria titulada *Dioses y seres mitológicos de Kañaris*.<sup>2</sup>



Producción literaria en lengua originaria sobre las deidades ancestrales, hecha por nuestros estudiantes de la Institución Educativa N. 10244 – Huamachuco, Kañaris].

<sup>2</sup> *Dioses y seres mitológicos de Kañaris*, manuscrito en posesión del autor, con certificado de registro de obras literarias N. 00680-2015 INDECOPI.



**“Llaqta” o pueblos originarios.** Son lugares sagrados donde nuestros primeros ancestros se establecieron hace milenios y muchos ahora son restos arqueológicos olvidados y ocultos en la montaña: “Qasay Rumi”, “Densilde”, “Qasay Sirka”, “Qoročko”, “Waraq Tushuna Pampa”, “Ampatu Rumi”, “Puma Armakuna”, “Shaq Sirka”, “Maray Waka”, etc., estos lugares primigenios de kañaris conservan aún topónimos ancestrales y una antigua tradición oral de sus orígenes.

**Cruces de linderos.** Son cruces de madero de gran tamaño que nuestros abuelos ubicaron en los límites de su territorio, dos tríos de cruces a cada lado del camino ancestral, éstos servían como hitos para que los hacendados españoles no se adueñaran de sus tierras. Los trabajos de mantenimiento de los caminos ancestrales se inician en estas cruces: se tejen arcos y se adornan con flores. Las cruces de lindero que se ha identificado, son:

El lindero “Ranrayoq” (3 grandes cruces a cada lado del camino).

El lindero “Pikqollpa” (a “2000 rikras” de distancia del lindero “Ranrayoq”)

El lindero “Pawka” (1 trío de cruces a cada lado del camino).

El lindero “Qarwakucho”, un lugar estratégico, especie de “mirador”.

**Cruces vivas.** Nuestros ancestros adoraban a ciertas especies de árboles nativos muy especiales, que tenían la forma de cruces. Estos árboles eran una especie de “cruces vivas”, cuyas ramas y troncos caprichosamente entrelazados formaban hasta 1 docena de cruces. La gente le ofrendaba prendas de cabello de sus familiares, pelo o pluma de sus animales, tierras y frutos de sus parcelas, agua o chicha. “Qarashto”, era una “cruz viva” de donde además se extraía la savia que servía de “incienso” que se quemaba en ceremonias de culto religioso. En la actualidad, quedan muy pocas “cruces vivas”.

**“Samana”.** Son instituciones ancestrales donde los pueblos Qiçwa, Washa y Shallaqa se reunían para organizarse y tomar acuerdos durante los trabajos de mantenimiento de los caminos. Estos lugares no eran edificaciones sino más bien un gran árbol, una montaña o una “pampa”. Ahí se compartía comidas y bebidas con música y danzas. Era un lugar de descanso para los viajeros que transitaban a la costa; incluso los muertos tienen sus propias “samanas”.

“Ñan Pallqa”, es la “samana” más emblemáticas de nuestro pueblo Kañari. Se trata de un viejo árbol milenario llamado “Raku Lanchi”, que se encuentra en el camino ancestral “Atun Ñan”. “Ñan Pallqa” significa “punto de unión de varios caminos”, en este lugar nuestros ancestros Qichwa y Washa se “encontraban”, se “unían” para realizar grandes jornadas de trabajo de mantenimiento del sistema de caminos del “Qhapaq Ñan”. Entre otras podemos citar a “Upay Peteq”, “Samana Parayoq”, “Samana Kuntur”, “Samanapampa” y “Ayasamana”.

**Litomorfosis.** Son piedras ciclópeas o figuras megalíticas. No se trata de cualquier elemento natural, son los entes tutelares, lugares muy sagrados para nuestros ancestros. Por ejemplo, el complejo litomórfico de “Maray Waka”: en la entrada del camino custodian dos enormes rocas que tienen forma de rostro humano, una gran roca esférica sobrepuesta en otra de gran altura, evoca a un “hombre gigante en posición vertical”. En la base de estas gigantescas rocas se ha tallado portales triangulares y arqueados, que constituyeron espacios muy sagrados para realizar actos rituales. Dentro de uno de ellos se halla un hermoso marcador astronómico o ritual. Incluso muy cerca de este enigmático espacio circundante hay restos del recinto del sacerdote astrónomo.

Entre otras rocas sagradas está el “Kurato”: es una pareja de rocas verticales de formas humanoides [se dice que son: hombre y mujer]. “Sitakuna Rumi”, una roca vertical que tiene un pequeño orificio donde los caminantes lanzan piedrecitas para “consultar su suerte”.

**Montañas sagradas.** “Kutilla”, “Misilla”, “Suni Waka”, “Sani Allpa” “Kuntur”, “Chishya”, “Wamana Qaqa” son algunas montañas sagradas de nuestro pueblo Kañari. “Atunyaku” y “Kañaryaku” son las quebradas más importantes.

**Autoridades ancestrales.** El “Mayor Campo” y el “Menor Campo” eran las autoridades máximas de las faenas de mantenimiento de los caminos ancestrales de la nación de los Kañaris. Sin embargo, hace mucho tiempo se les llamaba “Sintiku”. El “Mayor Campo” era un anciano y el “Menor Campo” era el más joven. Ellos se encargaban de organizar a los comuneros para las faenas de mantenimiento de los caminos de nuestra comunidad.

El “Mayor Campo” era elegido por la comunidad en una asamblea y el “Menor Campo” era elegido por el “Mayor Campo” en la primera faena del “atavío de las cruces de lindero de la comunidad”. El “Mayor Campo” no podía ser cualquier persona, tenía que ser una persona “fuerte” y tener carácter “de mando” para que lo respeten.

El “Viejo Campo” portaba un pequeño “cetro de mando” adornado con cintas de color rojo y azul; llevaba un chicote y se vestía con pocho rojo y un pantalón blanco de lana de oveja. En su cabeza llevaba un sombrero ancestral cónico llamado “Wamachuku”. El “Menor Campo” llevaba en su alforja una sogá y también una copa de “cuerno de toro” y un “qishpi” para que tomen su chicha o aguardiente.

El “Menor Campo” hacía trabajar a los comuneros más jóvenes –que se llamaban entrantes– ellos iban en la delantera, con calabozos y machetes “chaleando” los montes de los caminos, por eso se les llama también “calaboceros”. En cambio, el “Viejo Campo” hacía trabajar a los comuneros más adultos y ancianos con barretas, picos y lampas, y se hacían llamar “allaneros”. El “Mayor Campo” con los “allaneros” iban ampliando los caminos, construyendo escaleras de piedras, o reparando los puentes de palos y sogas.

**Código de normas y castigos.** En las faenas de mantenimiento de los caminos se asumían un código de normas y prohibiciones que regulaba las conductas de hombres y mujeres de la comunidad. En estos encuentros se imponían severos castigos a quienes estaban en falta. De esta manera se garantizaba el buen vivir de las personas con sus semejantes, con la naturaleza y con los seres espirituales que habitan en ella.

Los pobladores tenían la costumbre de llevar flores, hilos de algodón y carrizo para el “atavío de las cruces de lindero de la comunidad”. Las viudas o madres solteras, que ya no tenían un esposo o hijo mayor que las representen colaboraban con hilos de algodón, flores o chicha para estas actividades. En casa, las esposas debían de amarrar flores a las pequeñas cruces que tenían colgadas a cada lado de la puerta de sus casas y mantener limpio la vereda de sus domicilios.

En la hora del almuerzo eran obligados sacarse los gorros, y parar las herramientas de trabajo “fierro arriba”. Siempre se compartía los alimentos entre todos haciendo una gran rueda, estaba prohibido comer aislado del grupo.

En estos trabajos no se podía golpear el calabozo en las piedras, ni hablar palabras soeces. Cuando en la faena los comuneros hacían chocar sus calabozos en la piedra o entre herramientas, o cuando en la hora del almuerzo no se quitaban sus gorros o paraban sus herramientas “fierro abajo” le hacían gastar un “cuarto” de aguardiente, pero si hablaban palabras soeces, o desobedecían a la autoridad eran castigados con chicote.

Si algún poblador no cercaba su chacra o no deshiebaba sus cultivos de maíz, el “Mayor Campo” lo castigaba por haragán, lo amarraban con sogas y le panqueaban con chicote.

Los pobladores que eran borrachos, descuidaban a sus hijos que andaban sucios y se maltrataban de hambre, o golpeaban a sus mujeres, eran públicamente castigados en asamblea; lo amarraban con sogas, le penqueaban con chicote y le metían a una cárcel donde hacía mucho frío y había chinches y garrapatas. Así mismo los hombres que no cuidaban de sus padres ancianos, hermanos u otros familiares huérfanos, minusválidos o enfermos eran duramente castigados.

### **El “Takanakuy” entre Qiêwas y Shallqas**

Para el mantenimiento del sistema de caminos ancestrales: [“chaleo”, ampliación de caminos, instalación de escaleras, construcción de puentes] se realizaban grandes faenas comunales que movilizaban a los pueblos Qiêwa, Washa y Shallqa de la nación Kañari.

Los “washa runas” se encuentran con los “qiêwa runas” en “Ñan Pallqa”, desde ahí iban juntos trabajando rumbo a Kañaris. Llegando a Kañaris, desde “Wamana qaqa” los “shallqa runas” que estaban faenando al otro lado de la ladera incitaban a los “qiêwa runas” diciéndoles: “Qiêwa aqas paçakuna” y estos le devolvían el impropio diciéndoles: “Washi yaku paça”, “washi lawsa paça”. Continuaban las incitaciones de bando a bando hasta coincidir en Kañaris.

En Kañaris, se da el gran encuentro y vaya que con una singular tradición donde los representantes más fuertes de cada pueblo miden sus fuerzas a puño limpio. Este ritual se llama “takanakuy”, que significa “golpearse mutuamente algo”.

“En medio de un rodeo que se forma, un representante de los shallqas Eleodoro Qishpi, no puede esperar más y elige con el dedo a su adversario entre la multitud. El elegido es Rosendo Waman, un qiçwa a quien le dicen “rumi maki”, no tiene miedo y da un paso adelante. Ambos se la tenían jurados desde hace algún tiempo, para saber quién era el más fuerte ya que el vencedor ganará respeto entre todos los hombres de la comunidad.

Sin calentamientos ni previo aviso empiezan los ataques de puños, codos, cabezazos y patadas van y vienen, algunos se esquivan, pero dos severos puñetazos en la cara hacen caer al suelo a Eleodoro Qishpi.

No importa si el desafío se realiza bajo un ardiente sol o en lluvia. Solo cuando ambos contrincantes se sienten agotados detienen la pelea. Al final ambos se abrazan, y sin rencores comparten la chicha o el aguardiente” [Testimonio de Justiniano Mendoza Reyes (90 años). Huacapampa, Kañaris].

Esta tradición tiene su origen en la cultura Chanka y se realiza especialmente en los poblados del Cuzco y Apurímac. Para el antropólogo Harold Hernández, quién ha escrito el mejor ensayo sobre el “takanakuy”, existen tres razones para estas violentas celebraciones: por conflictos vinculados a posesión de tierra o abigeato, por ‘deporte’ y para decidir situaciones sentimentales.

“Es un encuentro peculiar en el que se intercambian golpes legítimos y aceptados por la sociedad, pues deciden, sancionan, resuelven conflictos y reconocen poder. “Es un intento de expulsar, con la violencia ‘buena’, la ‘mala’ violencia” (Hernández, 2013).

Sin embargo, para los Kañaris, el “takanakuy”, es una tradición exclusiva que se lleva a cabo entre “Qiçwas” y “Shallqas” al término de las faenas de mantenimiento de los caminos ancestrales de la comunidad. Se cree que este acontecimiento es uno de los más esperados, puesto que es una oportunidad de demostración pública de coraje, valentía y fortaleza física para alcanzar el status de “Shinchi”, una oportunidad para el logro de prestigio altamente reconocido por la comunidad.

La etnografía nos ha dado interesantes aportes respecto a su origen: “Cuentan que hace mucho tiempo venían de Cajamarca 200 “chankas” hacia Kañaris con fines de someterlos bajo guerra. Enterados de tal propósito 100 valientes guerreros Kañaris van hacia su encuentro. Dicen que, aunque nuestros guerreros estaban en desventaja en número salieron triunfantes del encuentro con los “chankas”, y de ese modo se impidió que llegarán a nuestro pueblo. Desde ese entonces se hace el “takanakuy” en nuestro pueblo.” [Testimonio de Isidro Roque Manay (70 años). Illambe, Kañaris.]

Se trata de un ritual en memoria del triunfo de nuestro pueblo sobre los aguerridos “chancas”, una memoria colectiva transmitida de generación en generación. El “takanakuy” promueve la hermandad entre los runas y el equilibrio de poderes entre los pueblos “Qiçwa” y “Shallqa” de Kañaris.

#### 4. Reconstruyendo las matemáticas ancestrales

Se ha incorporado en la práctica pedagógica los conocimientos matemáticos de nuestro pueblo originario como son algunas unidades de medidas de longitud, masa, sistema de conteo, y el empleo de instrumentos y estrategias de cálculo aritmético y registro numérico ancestrales; y a partir de esta experiencia se propone una secuencia metodológica para el abordaje y el tratamiento curricular de la etnomatemática de un pueblo étnico cultural.

##### 4. 1. Unidades e instrumentos de medidas ancestrales

“La rikra”, es una unidad antropométrica que empleaban para medir longitudes y distancias de los caminos ancestrales. “1 rikra”, es longitud que separa las puntas de los dos dedos pulgares de un hombre con los brazos extendidos, habiendo hecho los kañaris el uso de la antropometría tal como muchos pueblos de la antigüedad (Kula, 1999). “1 rikra” equivale a “10 qemes”. El “qeme”, longitud existente entre el dedo índice y el pulgar, separando uno del otro lo máximo posible.

Algunas unidades de medidas que empleaban para medir la “masa” de las cosechas de maíz, fréjol, papa, oca y productos agrícolas: “1 qaptay” < “1 mati” < “1 meqllay” < “1 shipu” < “1 kinrampa” < “1ashtay”.

Sistema de conteo ancestral empleado por las tejedoras: (a) para la medida de la lana y/o algodón: “pillun” y el “wanku”; (b) para contabilizar las cantidades de hilos:

2 “shukshu” :: 1 “runa”  
 4 “shukshu” :: 2 “runa”  
 6 “shukshu” :: 3 “runa”

Se trata de un sistema de conteo ancestral llamado “runa”: numeración binaria que hace milenios conocían los kañaris.

##### 4.2. Propuesta didáctica para el abordaje y tratamiento curricular de los conocimientos matemáticos de un pueblo originario

A diferencia de la matemática convencional, que parte de operaciones básicas de reconocer los números, sumar y restar; la etnomatemática, se inicia con el reconocimiento y la valoración del entorno natural, social y cultural de una comunidad (D’Ambrosio, 2014), ya que, con este conocimiento aplicado a la vida cotidiana, podremos cuidar la Madre Tierra y todo cuanto vive en ella.

En este proceso de construcción de una propuesta didáctica se propone una secuencia metodológica para el abordaje y tratamiento curricular de los conocimientos matemáticos de un pueblo originario: (1) La vivenciación cultural; (2) La sistematización del conocimiento etnomatemático; (3) La resolución de un problema matemático de la situación sociocultural; (4) El empleo de estrategias e instrumentos ancestrales; (5) La comunicación y representación del proceso de resolución; y, (6) La reflexión.

En esta oportunidad explicitaré esta propuesta metodológica, mediante el ejemplo de algunas situaciones de aprendizaje desarrollado con los niños y las niñas sobre algunas unidades de medidas ancestrales propias de los Kañaris.

### 1) La vivenciación cultural

Implica la participación directa en una actividad agrícola, ganadera, ritual o festiva de la comunidad, respetando el tiempo y el espacio en la que ésta se desarrolla.

Por ejemplo, en el contexto de las faenas de mantenimiento del sistema de caminos que realizan los pobladores de Kañaris, emplean algunas unidades e instrumentos de medidas de longitud. Nuestros estudiantes visitaron a los pobladores cuando hacían estos trabajos y un sabio anciano les enseñó a medir la longitud de los caminos empleando un instrumento ancestral llamado “rikra”. Los estudiantes aprendieron a medir la longitud del camino de su comunidad siempre verbalizando la medida en su lengua originaria:

“Uk rikra, ishkay rikra, kimsa rikra, tawa rikra, pichqa rikra, suqta rikra, kanchis rikra, pusaq rikra, isqun rikra, uk chunka rikra, uk chunka ishkay rikra, uk chunka kimsa rikra, uk chunka tawa rikra,....., uk chunka isqun rikra, ishkay chunka rikra” como mínimo se puso a medir hasta “20 rikras”.



[Niño del 4to grado de la Institución Educativa N. 10244, participando en la medición de la longitud de los caminos. Huamachuco, 2017].

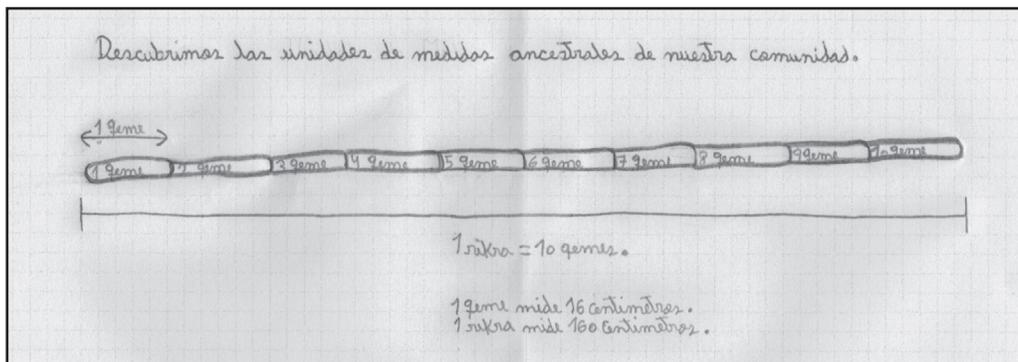
En otro contexto sociocultural, nuestros estudiantes participaron de la cosecha del maíz en la chacra de una sabia de la comunidad. Ella les mostró algunas unidades de medidas de masa. Los estudiantes emplearon las unidades de medidas mostradas por la sabia de la comunidad siempre verbalizando la medida en su lengua originaria.



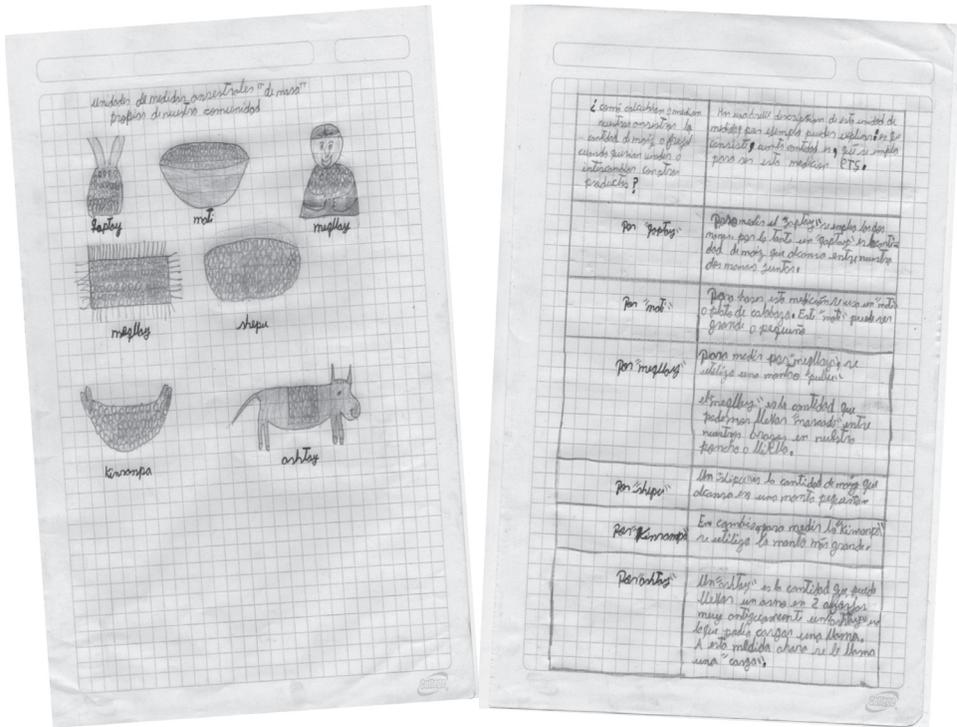
[Niños y niñas de Institución Educativa N. 10244 reconociendo las unidades de medidas de su comunidad empleados para intercambiar productos agrícolas: “qaptay” < “mati” < “meqllay” < “shipu” < “kin-rampa” < “ashtay”. (Huamachuco, 2017)].

## 2) La sistematización del conocimiento etnomatemático

En esta etapa se reconstruyen los conocimientos matemáticos, se redescubren algunos patrones, equivalencias o regularidades, respetando siempre la lógica de los saberes locales.



[Sistematización de las unidades de medidas ancestrales de longitud propias de la comunidad. Tomado del cuaderno de trabajo de uno de los estudiantes de la II.EE N.10244 Huamachuco, Kañarís].



[Descripción de las unidades de medidas ancestrales de masa. Tomado del cuaderno de trabajo de uno de los estudiantes de la II.EE N.10244 Huamachuco, Kañaris].

### 3) Planteamiento y resolución de un problema matemático

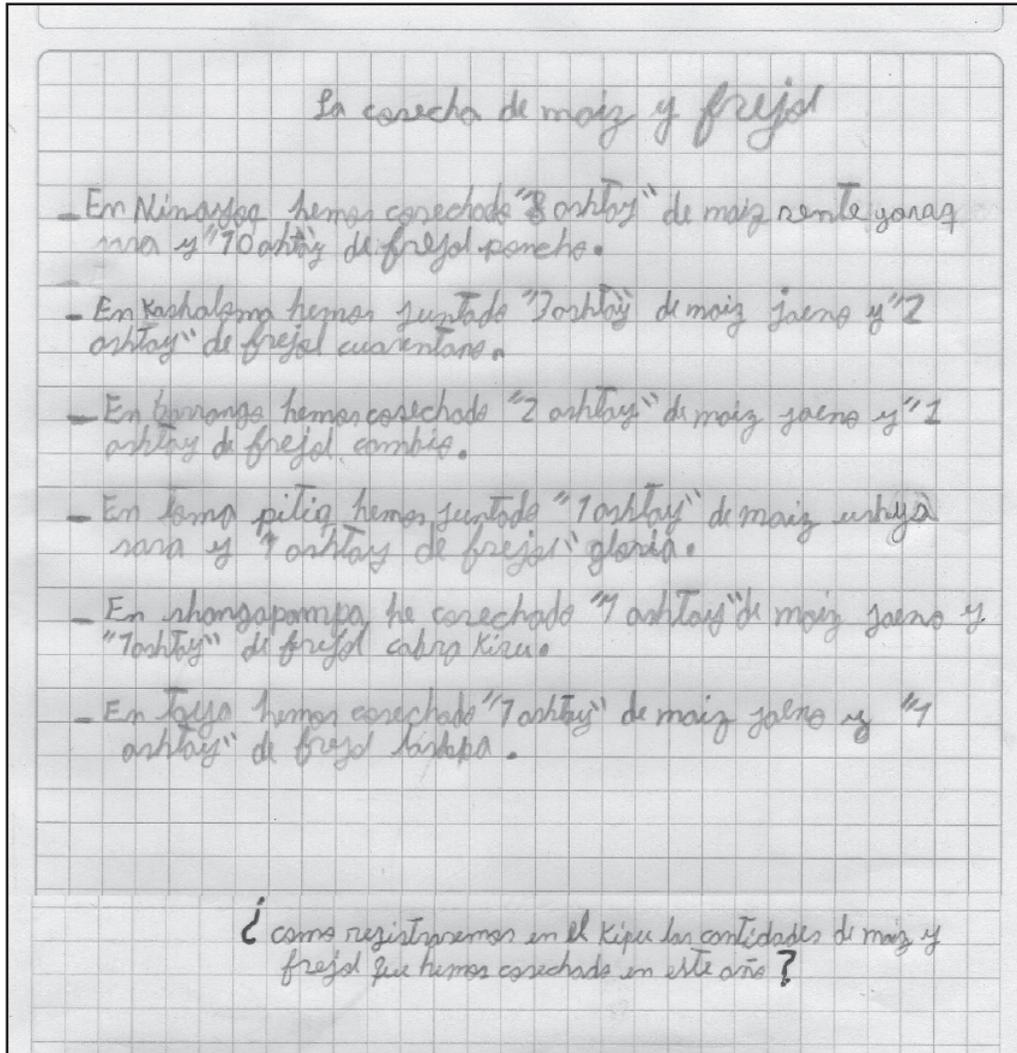
En esta etapa se plantea un problema matemático de la situación sociocultural con el objetivo de promover el desarrollo de competencias y capacidades matemáticas.<sup>3</sup> Para resolver la situación problemática los estudiantes transitan por un conjunto de fases de resolución de problemas.<sup>4</sup>

En esta propuesta se asume el enfoque pedagógico de resolución de problemas como eje vertebrador alrededor del cual se organiza la construcción, enseñanza, aprendizaje y evaluación de los conocimientos matemáticos. Un aprendizaje enfocado en la construcción de conocimientos matemáticos a partir de la resolución de situaciones problemáticas, apunta al desarrollo de determinadas competencias y capacidades matemáticas (Ministerio de Educación, 2015).

3 Las cuatro capacidades matemáticas que establece el Currículo Nacional de Perú son: (1) matematiza situaciones, (2) comunica y representa ideas matemáticas, (3) elabora y usa estrategias y (4) razona y argumenta generando ideas matemáticas.

4 De acuerdo a George Pólya (1945) resolver un problema, comprende transitar por un conjunto de fases, que se complementan entre sí, es decir un proceso recurrente de idas y vueltas entre (1) la familiarización y comprensión del problema, (2) la búsqueda de estrategia y elaboración de un plan, (3) la ejecución del plan y control, y (4) la visión retrospectiva y prospectiva sobre el proceso de resolución.

Por ejemplo, nuestros estudiantes redactaron distintas situaciones problemáticas sobre la cantidad de maíz y frejol que cosecharon por cada chacra.



[Redacción de un problema matemático sobre la cosecha anual de maíz y frejol de la comunidad. Tomado del cuaderno de trabajo de uno de los estudiantes de la II.EE N.10244 Huamachuco, Kañaris].

#### 4) Empleo de estrategias e instrumentos ancestrales de cálculo aritmético y registro numérico: El empleo de la "yupana inka"<sup>5</sup> y la confección de "khipus"

Empleando semillas de maíz y frejol sobre el telar de la "yupana inka", encontraron la respuesta al problema sin necesidad de ejecutar el cálculo matemático convencional. El

5 La "yupana inka", es el instrumento ancestral de la cultura andina que sirve para contar.

método empleado fue el “Tawa Pukllay” (“Los 4 Juegos Sagrados de los Inkas”) la única matemática que se desenvuelve a manera de juegos y no requiere cálculos numéricos mentales. En este método permite realizar sumas sin sumar, restas sin restar, multiplicaciones sin recurrir a memorizar tablas de factores, realizar grandes divisiones con la cantidad de decimales que quiera encontrar y sin hacer cálculos matemáticos (Prem, 2016).



[Niños y niñas de la Institución Educativa N. 10244, empleando la “yupana inka” para hallar la respuesta a la situación problemática planteada (Huamachuco, 2017)].

Luego, los estudiantes aprendieron a confeccionar “khipus numéricos”<sup>6</sup> para almacenar información cuantitativa sobre situaciones cotidianas de su comunidad: “sara pallay”, “puspu urquy”, “akshu allay” (cosecha del maíz, frejoles y papa, respectivamente). Emplearon hilos de algodón de variados colores, aprendieron a hacer nudos simples y compuestos, con tal propósito se creó un instrumento llamado “khipokoq” que inicialmente facilitó hacer nudos compuestos. De este modo nuestros estudiantes desarrollan la competencia de gestión de datos, que implica la recopilación y el procesamiento de datos, su interpretación y valoración.

6 El “khipu numérico” es aquel en el que cada una de las cuerdas se puede identificar espacios diferenciados entre cada grupo de nudos que representan las unidades, decenas, centenas y unidades de millar respectivamente.



[Estudiantes en proceso de elaboración de “khipus numéricos” (Huamachuco, 2017)].



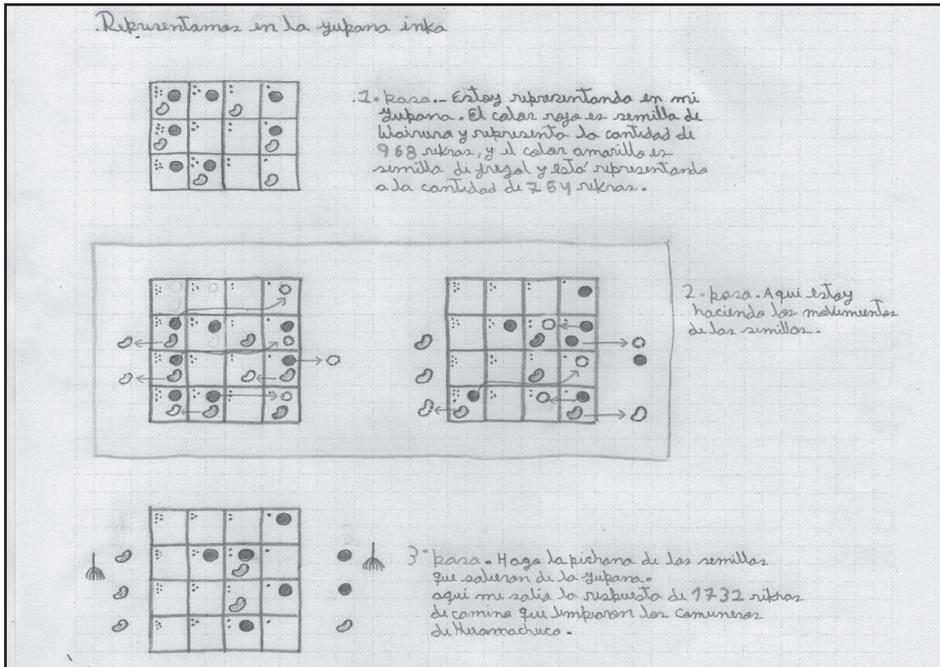
[Wilbert (10 años) el nuevo “Khipukamayeq” mostrando el “khipu numérico” que han confeccionado para almacenar los resultados de sus operaciones en la “yupana inka” (Huamachuco, 2017)].

## 5) Representación<sup>7</sup> y comunicación del proceso de resolución

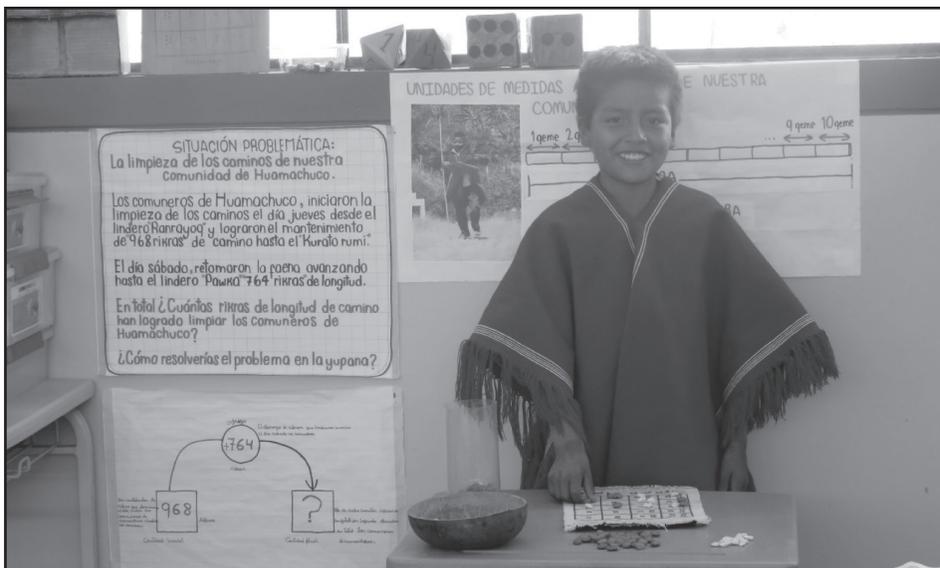
En esta etapa nuestros estudiantes expresan el proceso de resolución de forma

7 La representación es un proceso y un producto que implica seleccionar, interpretar, traducir y usar una variedad de esquemas para expresar una situación, interactuar con el problema o presentar un resultado.

oral y escrita usando el lenguaje matemático y diversas formas de representación desde las vivenciales hasta llegar a las representaciones gráficas y simbólicas.



[Representación gráfica y simbólica del proceso de resolución del problema empleando la “yupana inka” (Huamachuco, 2017)].



[Junior (10 años), argumentando las estrategias y los recursos que empleó para solucionar la situación problemática planteada sobre la longitud de los caminos ancestrales (Huamachuco, 2017)].

## 6) Reflexión del proceso de resolución

Este momento es muy importante, pues permite a los estudiantes reflexionar sobre el trabajo realizado. En esta etapa se busca que el estudiante recuerde y reflexione sobre los procesos vivenciados y evalúe los resultados obtenidos; explique y argumente sus aciertos y desaciertos; sus preferencias para aprender y las emociones experimentadas durante el proceso de solución.

Esta reflexión puede realizarse de forma oral o por escrito y de forma individual respondiendo algunas preguntas de metacognición.

1. ¿Cómo hiciste para hallar la respuesta? Explica tu estrategia paso a paso.

- Yo primero entendí bien el problema de que se trataba
- y luego hice una estrategia del módulo gráfico para resolver el problema muy bien
- pero luego no sabía la respuesta y lo hice en la Yupana haciendo los movimientos y luego me salió la respuesta
- y luego lo sumé para ver si sabía bien la respuesta

2. ¿Qué te dio la pista para elegir tu estrategia? ¿En qué se parece este problema a otros trabajados anteriormente?

- A mí me dio pista que el problema se trataba para juntar los medidores de lo que trabajaron los comuneros
- este problema se parece al que ya hemos trabajado sobre los propietarios que también era para juntar cantidades

3. ¿Te fue fácil o difícil resolver el problema? ¿por qué?, ¿tuviste alguna dificultad? ¿cómo superaste esa dificultad?

- A mí me fue fácil resolver ese problema era parecido al que ya hemos resuelto
- y también porque era fácil sacar la respuesta en la Yupana porque se hacía los movimientos y la pichana y se sacaba fácil el resultado

4. ¿Qué aprendiste con esta actividad?, ¿qué crees que te falta por aprender bien?, ¿qué debes hacer para aprenderlo?

- Yo aprendí que como antes medía la longitud de los caminos al camino
- a mí me falta aprender a representar los resultados de la Yupana en mi cuaderna.
- Me comprometo a practicar todos los días en la Yupana para lograrla lo que me falta aprender

[Ficha de metacognición sobre el proceso de resolución de la situación problemática planteada sobre la longitud de los caminos ancestrales (Huamachuco, 2017)].

## 5. Conclusiones, resultados y discusiones

Esta experiencia pedagógica, está posibilitando el rescate y la incorporación de la lengua originaria y los saberes ancestrales de los Kañaris en la práctica docente EIB, lo que contribuye a la mejora del desempeño docente. Pero, sobre todo esta experiencia, ha permitido mejorar significativamente los aprendizajes de los niños y niñas, quienes están desarrollando competencias y alcanzando los estándares de aprendizajes nacionales que propone nuestro Currículo Nacional.

Después de 500 años, o tal vez más, nuestra comunidad se esfuerza ahora por recuperar y enseñar sus matemáticas ancestrales: sistemas de conteo antiguos, unidades de medidas locales, el uso de la “yupana inka” y el registro en “khipus” para hacerlos prácticos en la vida diaria en la comunidad y la escuela.

Se ha incorporado algunos conocimientos matemáticos y formas propias de aprender de los pueblos originarios como mecanismo de favorecer a la revitalización cultural. En base a esta enseñanza situada se propone una secuencia metodológica para el abordaje y el tratamiento curricular de los conocimientos matemáticos de un pueblo originario:

(1) La vivenciación cultural; (2) La sistematización del conocimiento etnomatemático; (3) La resolución de un problema matemático de la situación sociocultural; (4) El empleo de estrategias e instrumentos ancestrales; (5) La comunicación y representación del proceso de resolución y (6) La reflexión.

Esta propuesta pedagógica se enmarca dentro del Programa Etnomatemática (D'Ambrosio, 2014), y dentro de los lineamientos generales del Ministerio de Educación de Perú, con una secuencia metodológica situada y contextualizada en el ámbito de una comunidad autóctona, donde el aprendizaje escolar también se realiza fuera del aula de clase, en la misma comunidad; el idioma originario “El quechua de los Kañaris” está presente en todas las actividades propuestas y la filosofía se circunscribe dentro de la cosmovisión andina.

En Kañaris, se está construyendo una Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en conjunto con las comunidades indígenas, con el apoyo de los sabios y sabias de la comunidad, y con el apoyo de los docentes bilingües que están implementando este tipo de prácticas pedagógicas a nivel de Red Educativa en las escuelas rurales aledañas a la institución educativa donde se desarrolla esta experiencia pedagógica.

## 6. Referencias

- D'Ambrosio, U. (2014). Las bases conceptuales del programa etnomatemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 100-107.
- Fernández, J.C. (2010). Cañaris del norte, cañaris del sur: una visión desde el norte del Perú. *Revista Perspectivas Latinoamericanas* (7), 58-73

- Hernández, Harold. (2013). Takanakuy: Los límites de la cultura y lo jurídico. Mesa redonda. *Revista de Investigación de la Universidad Norbert Wiener*, 2014, N.3
- Kula, W. (1999). *Las medidas y los hombres*. Madrid: Siglo XXI.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación. (2015). *¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Ruta de aprendizaje del área curricular matemática*. Lima-Perú.
- Ministerio de Educación. (2016). *El programa curricular del nivel de Educación Primaria*. Lima-Perú.
- Pólya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- Prem, D. (2016). *Yupana Inka: Método Tawa Pukllay. Decodificando la matemática Inka*. Lima: Universidad de Lima.
- Torero Fernández de Córdova, Alfredo A. (1964). Los dialectos quechuas. *Anales Científicos de la Universidad Agraria (La Molina (Lima))* 2 (4): 446-478.

# El ajedrez en la enseñanza-aprendizaje de áreas científico-matemáticas, una revisión bibliográfica en el contexto español

*Alicia Fernández-Oliveras*

Universidad de Granada, España  
alilia@ugr.es

*Javier Ortega Dumont*

Universidad de Granada, España

*María Luisa Oliveras*

Universidad de Granada, España

*Recibido:* 9 – febrero – 2018 / *Aceptado:* 31 – julio – 2018

## Resumen

El juego es un proceso ancestral que permite desarrollar el pensamiento científico-matemático, lo que hace de los juegos unas herramientas didácticas de un indudable valor. Por ello, en los contextos educativos basados en enfoques etnocientíficos y etnomatemáticos, los juegos en general, y los juegos tradicionales en particular, deberían estar presentes. Esto es lo que pretendemos estudiar mediante la realización de una revisión bibliográfica centrada en el ajedrez, como ejemplo de juego tradicional. El presente trabajo resume dicha revisión bibliográfica que versa sobre las posibles aplicaciones educativas del ajedrez intentando analizar, además, las potencialidades de este tipo de recurso para mejorar las destrezas relacionadas con las ciencias experimentales y las matemáticas.

**Palabras clave:** Educación STEM (Science, Technology, Engineering and

Mathematics), aprendizaje lúdico, aprendizaje basado en juegos, juegos tradicionales, etnomatemáticas.

### **Abstract**

Play is an ancestral process that invites the development of scientific-mathematical thought, making games a didactic tool of unarguable value. Thus, in educational contexts based on ethnoscientific and ethnomathematical approaches, games in general, and traditional games in particular, should be encouraged. This is what we study through a literature review focusing on chess, as an example of a traditional game. The present work summarizes this review concerning the possible educational applications of chess seeking to analyse, furthermore, the potential of this type of resource to improve the skills related to experimental sciences and mathematics.

**Keywords:** Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education, playful learning, game based learning, traditional games, ethnomathematics.

## Introducción

El juego es un proceso que permite desarrollar el pensamiento científico-matemático, lo convierte a los juegos en herramientas didácticas de un indudable valor, como muestran algunas propuestas fundamentadas en la educación interdisciplinar e integral (Espinár, Fernández-Oliveras y Oliveras, 2014; Fernández-Oliveras, Molina y Oliveras, 2016). Bergen (2009) considera necesario fomentar el comportamiento lúdico y educar a través del juego para desarrollar las habilidades de las áreas *STEM* (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*). La idea subyacente es que la investigación y el razonamiento de científicos y matemáticos se asemejan a la forma de pensar que tienen las personas cuando juegan de manera significativa. Según Bishop (1995), el juego es una de las prácticas matemáticas transculturales –además de contar, medir, diseñar, localizar, explicar– que pueden considerarse como prácticas propias de las matemáticas vivas o etnomatemáticas (Oliveras, 2005, 2006). Palhares (2012) considera a los juegos como uno de los artefactos a explorar para “descubrir pensamiento matemático oculto” (p. 88). Así, en los contextos educativos basados en enfoques interdisciplinarios e integrales, los juegos en general, y los juegos tradicionales en particular, deberían de estar presentes. Y es por ello que, con una perspectiva etnomatemática e integradora, en este trabajo pretendemos analizar la literatura educativa en busca de relaciones entre el ajedrez y la educación científico-tecnológico-matemática. Esta revisión forma parte del Trabajo Final de Máster realizado por el segundo autor, bajo la dirección de las otras dos autoras.

## Metodología

Se plantea la realización de una revisión bibliográfica sobre aquellas experiencias actuales llevadas a cabo en el aula y proyectos de innovación docente basados en el ajedrez, principalmente para la Educación Primaria en general y, para la educación científica y matemática, en particular, en el contexto español.

La dificultad reside en que este tipo de experiencias de aula y proyectos de innovación son estudios de gran interés pero que en la mayoría de ocasiones no se publican.

La realización del trabajo consta de varias fases: en primer lugar, de la identificación; en segundo lugar, de la selección; y finalmente, del análisis y la descripción de la información recogida sobre la temática.

## Resultados

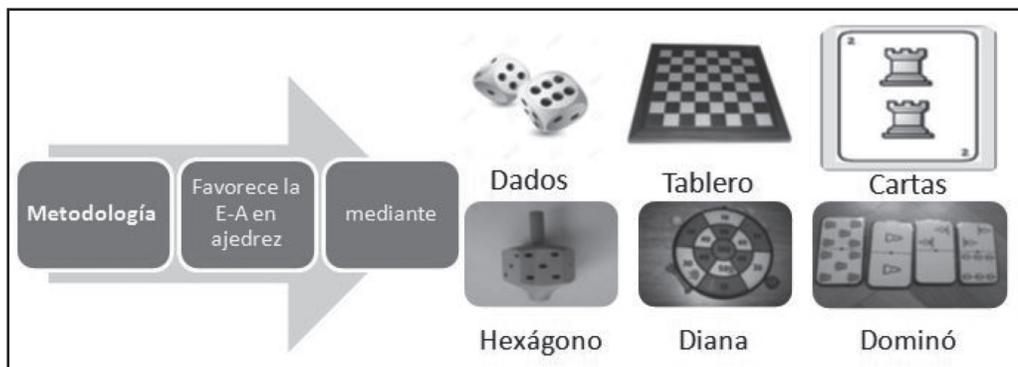
### Experiencias en el aula

En la experiencia de Amigó (2009) se aplicó una metodología que consistió en realizar una breve introducción con un tablero mural para que los mismos estudiantes, apoyándose en el maestro como guía, descubrieran los distintos aspectos del

ajedrez. Se llevaron a cabo partidas entre ellos, carreras de peones, la torre que come chocolate, etc. Se hicieron partidas amistosas entre las distintas clases del centro educativo, y algunas fichas de ejercicios sobre orientación espacial y razonamiento lógico o resolución de problemas mediante jaque y mate en una jugada. Además, se resolvieron preguntas de diversos tipos en un ordenador, entre ellas, algunas de cálculo mental utilizando el valor de las piezas. Finalmente, se hizo un juego a través del sistema de puntos con los cartones-pieza: se realizaba una ronda de preguntas y si se acertaba dicha pregunta, se obtenía un cartón con una pieza dibujada, la cual representa una cantidad de puntos (del 1-5), en función de su valor en el ajedrez. Posteriormente se procedía a jugar partidas con los compañeros y según el resultado y la actitud que se había mostrado durante la partida, se ganarían o perderían más o menos puntos.

García y Blanch (2016) diseñaron una propuesta de intervención educativa para favorecer la mejora de las competencias de lengua, tecnología y matemáticas, partiendo de una metodología enfocada en las TIC y en el juego del ajedrez. Esta metodología tuvo en cuenta, entre otras cosas, el contexto educativo, tareas que consiguieran lograr objetivos de aprendizaje, la planificación de las sesiones orientadas al aprendizaje constructivista y, por último, la configuración del método de evaluación.

Fernández, Pallarés y Gairín (2010) llevaron a cabo una serie de actividades para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso del ajedrez, presentando juegos de dados, con tablero, con cartas de la baraja, el dominó, el hexágono, la diana y el diagrama (Figura 1).



**Figura 1.** Metodología y materiales utilizados en juegos relacionados con el ajedrez en el trabajo de Fernández, Pallarés y Gairín (2010), donde “E-A” es “enseñanza-aprendizaje” (Elaboración propia).

Este material intenta aportar herramientas para proveer en la enseñanza una dimensión más motivadora y lúdica, proporcionando más recursos ajedrecísticos a la metodología de la enseñanza de la matemática para dar al currículo una forma más transversal, más dinámica y útil para la vida cotidiana (Fernández, Pallarés, y Rodrí-

guez, 2004; Fernández, Rodríguez y Sánchez, 2004 citado en Fernández, Pallarés y Gairín, 2010).

Nortes y Nortes (2015) propusieron también actividades como contar el número de cuadrados que posee un tablero de ajedrez para encontrar la fórmula y posteriormente poder extrapolarla a otras dimensiones. Pueden trabajarse números mayores a través de la leyenda del ajedrez de los granos de trigo, por ejemplo, pidiendo a los alumnos que calculen las dimensiones que debería tener una caja donde poder guardar el trigo. Además, se pueden hacer juegos con poliminós, cuadrados mágicos o realizar recorridos con las diferentes fichas (rey, dama, alfil, caballo y torre) por el tablero, sin repetir ninguna casilla y de diferentes formas.

Maz-Machado y Jiménez-Fanjul (2012) realizaron algo parecido, proponiendo actividades que se pudieran integrar dentro de una metodología para trabajar patrones en matemáticas. Para ello, se utiliza un tablero de ajedrez y sus piezas. Ambos autores tienen en cuenta que, en primer lugar, los niños deben aprender a discernir entre filas, columnas y diagonales. En segundo lugar, se procede a enseñarles las distintas piezas que existen en ajedrez con sus respectivos nombres y cómo éstas se mueven por el tablero. Para la siguiente actividad necesitarán saber el movimiento que realiza el alfil, la dama y el caballo, ya que deben colocar estas piezas y colorear sus patrones de movimiento.

Callís, Falgás, Saurina, Serra y Amigó (2014) propusieron un proyecto bajo el lema “Observo, pienso y juego”. Estas tres palabras establecen el proceso didáctico mediante el cual se pretende que el alumnado integre un hábito de trabajo reflexivo e interiorizado ante cualquier situación para resolver problemas de todo tipo.

Baubeg, Apostol, Flesner y Gliga (2013) desarrollaron un proyecto durante diez sesiones, donde se les explicó el movimiento de las piezas de ajedrez, jaques mate, tácticas y finales básicos. Cada sesión estaba compuesta por cuatro partes: una expositiva (película corta animada que ilustra conceptos del ajedrez usando una metáfora), la segunda y tercera, interactivas y la última, de evaluación. Las partes interactivas podían ser de tres formas distintas: un tutorial (alta interactividad, pero baja creatividad), un ejemplo comentado (alta interactividad y creatividad algo mayor) o un problema de ajedrez (alta interactividad y creatividad). La evaluación consistía en un seguimiento del progreso en las partes anteriores.

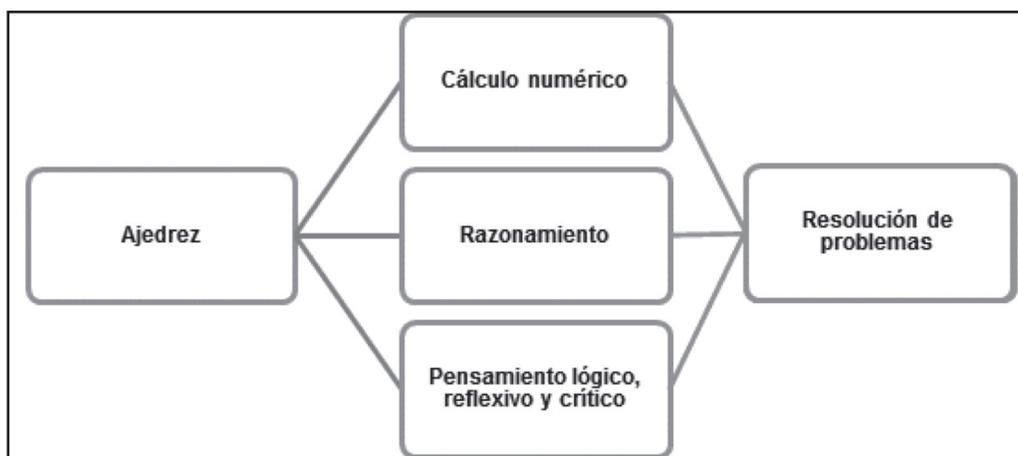
### **Proyectos de innovación docente**

El proyecto de Marín (2014) pretendía mejorar las siguientes destrezas: memoria, razonamiento lógico, resolución de problemas, concentración e imaginación, mediante el ajedrez como herramienta de aprendizaje transversal.

Villar (2011) fija como objetivos principales que los alumnos aprendan las reglas básicas del juego, las practiquen jugando y aprendan las estrategias para mejorar su capacidad de resolver problemas matemáticos. Además, pretende que su proyecto sirva para desconectar de la metodología tradicional.

García y Blanch (2016), mediante una aplicación de ajedrez llamada Tecnochess, pretenden trabajar las competencias en lengua, tecnología y matemáticas, a través de un aprendizaje dinámico y lúdico, que pueda ser más motivador, utilizando el talento innato del alumnado con los juegos, y apostando un ambiente dinámico, motivador y tranquilo para estimular el aprendizaje.

Torres (2015) realizó un proyecto introduciendo el ajedrez con la intención de que los estudiantes perfeccionaran sus destrezas de cálculo numérico, razonamiento, pensamiento lógico, reflexivo y crítico, a la hora de proceder a resolver un problema matemático (Figura 2).

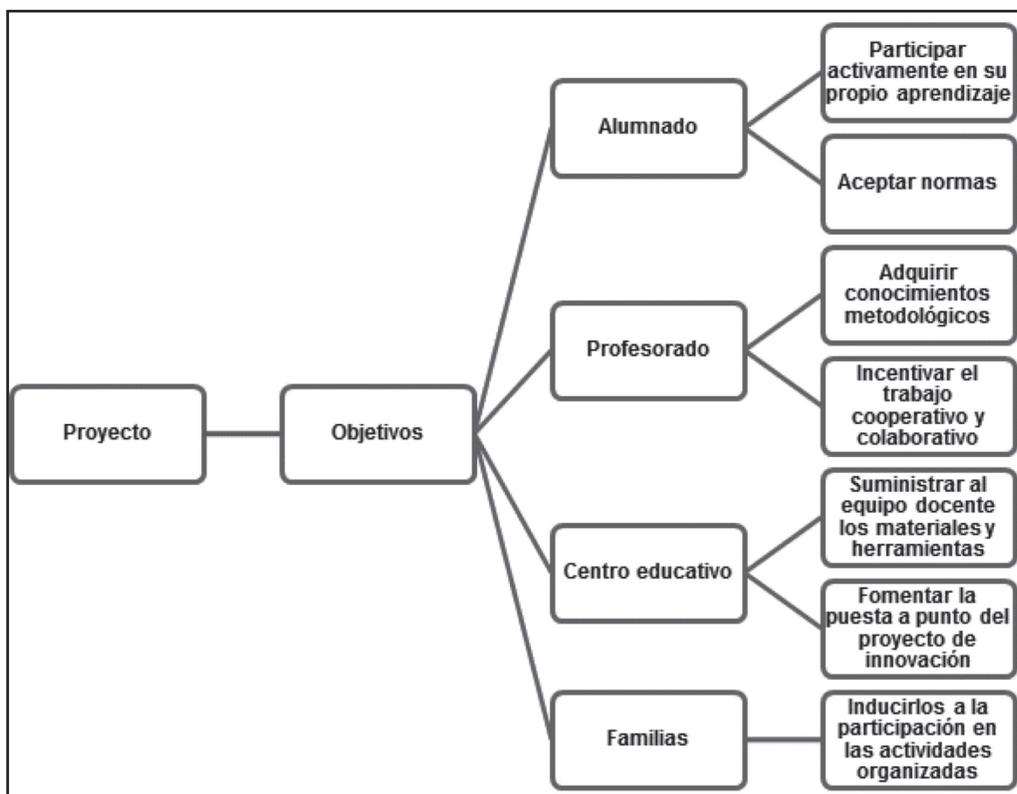


**Figura 2.** Destrezas que permite desarrollar el ajedrez como recurso para la resolución de problemas matemático-científicos según Torres (2015) (Elaboración propia).

El proyecto de innovación del I.E.S. José M<sup>a</sup> Pereda (Troyano, 2016) pretendió desarrollar las capacidades intelectuales de sus estudiantes instaurando unos hábitos de esfuerzo, superación y mejora, consolidando la iniciativa personal, el sentido crítico y la autoestima, y proporcionando prácticas lúdicas compartidas entre iguales y con otros grupos de distintas edades.

Un proyecto de innovación de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2010), titulado “Ajedrez para todos: aprender jugando, jugar aprendiendo” propone objetivos a alcanzar para las diferentes partes que participan dentro de la comunidad educativa (Figura 3): alumnado, profesorado, centro educativo y familias, lo cual no se suele tener en cuenta. Durante la realización del mismo, a los alumnos se les pretende animar en la participación activa de su propio aprendizaje y atraerles de manera motivadora y lúdica hacia los contenidos de las distintas áreas curriculares a través del ajedrez. La tarea del centro a grandes rasgos será la de organizar y suministrar al equipo docente de los materiales y herramientas que se requieran para su implementación; insertar tanto en el proyecto de centro como en el cu-

ricular, las diferentes propuestas pedagógicas que se pongan en marcha; trabajar de forma activa con las instituciones educativas y divulgar el trabajo que se ha realizado dentro de la comunidad escolar y con otros centros educativos. Finalmente, a las familias se les quiere comunicar los avances del proyecto; inducir a la participación en las actividades organizadas e integrarlas en el proceso educativo, permitiéndoles colaborar con sus hijos en las actividades llevadas a cabo en el aula.



**Figura 3.** Objetivos que se pretenden conseguir con el proyecto de la Junta de Andalucía “Ajedrez para todos: aprender jugando, jugar aprendiendo” (Consejería de Educación, 2010) en cada uno de los agentes que intervienen en el proceso educativo (Elaboración propia).

El proyecto de Saucedo y Aldaba (2016) se propone desarrollar la convivencia sana a través del ajedrez, enseñando reglas para comportarse de acuerdo a las normas sociales.

Por último, el proyecto de innovación de Fernández y Pallarés (2009) buscaba concienciar a las familias y atraer a los niños a que descubran y conozcan el ajedrez.

### Conclusiones

Mediante el trabajo realizado se ha logrado identificar fuentes de información sobre el ajedrez como herramienta de enseñanza-aprendizaje y su uso en el aprendizaje lúdico de las ciencias experimentales y las matemáticas.

Según los resultados se puede observar cómo el ajedrez es una muy buena herramienta para las áreas de las ciencias experimentales y las matemáticas (*STEM*) así como para otras que aparentemente no guardan mucha relación, como el lenguaje y las ciencias sociales, pero que en un enfoque de enseñanza integral deben ir de la mano de las primeras.

## Referencias

- Amigó, M. (2009). Dame la mano. El ajedrez como herramienta educativa. *Educa-red*. <https://rondalles.files.wordpress.com/2012/04/elajedrezcomoherramientaeducativa.pdf>
- Bergen, D. (2009). Play as the learning medium for future scientists, mathematicians, and engineers. *American journal of play*, 1, 413-428.
- Baubeg, B., Apóstol, S., Flesner, P. I., y Gliga, F. (2013). Chess in school- A blended learning pilot project. In *Conference proceedings of eLearning and Software for Education (eLSE)* (No. 01, pp. 220-225). Universitatea Nationala de Aparare Carol I. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/CEEOL%20Article.pdf
- Bishop, A. (1995). Educando a los «culturizadores matemáticos». *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 6, 7-12.
- Callís, J., Falgás, M., Saurina, C., Serra, J. y Amigó, M. Ajedrez. (2014). Ajedrez. Un recurso educativo para ayudar a mejorar aprendizajes y conductas. *Aula de Innovación Educativa*. 235, 43-48.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2010). Ajedrez para todos: aprender jugando, jugar aprendiendo. El ajedrez como herramienta pedagógica en el aula.
- Espinar, G., Fernández-Oliveras, A., y Oliveras, M. L. (2014). El Ouril como ejemplo del uso de los juegos culturales para la enseñanza globalizadora de las matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa ReiDoCrea*, 3(29), 2445-256.
- Fernández, J., Pallarés, M. R., y Gairín, J. (2010). Material didáctico, con recursos de ajedrez, para la enseñanza de las matemáticas. *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 17(54), 103-119.
- Fernández, J., Pallarés, M. R., y Rodríguez, J. R. (2004). Ajedrez transversal. *Aula de Innovación Educativa*, 13(130), 65-68. [http://www.paretana.com/zip/Ajedrez%20transversal%20\\_Sin%20fotos\\_.pdf](http://www.paretana.com/zip/Ajedrez%20transversal%20_Sin%20fotos_.pdf)
- Fernández, J., y Pallarés, M. R. (2009). Cómo sensibilizar la escuela hacia el ajedrez. *Gestión de Centros*. <http://dim.pangea.org/revistaDIM15/docs/sensibilizarlaescuelahaciaelajedrez.pdf>
- Fernández-Oliveras, A., Molina, V. y Oliveras, M.L. (2016). Estudio de una propuesta lúdica para la educación científica y matemática globalizada en infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, volumen 13(2), 373-383.

- García, H. y Blanch, A. (2016). Tecnochess. Una propuesta didáctica para trabajar las competencias lingüística, tecnológica y matemática mediante el juego del ajedrez y las TIC. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 1, 39-51.
- Marín, R. (2014). *Proyecto Innovación Ajedrez en la Malla Curricular*. Universidad de Chile. <http://www.lms.cl/images/PDF/ProyPedagogicos/proyectoajedrezene-laula.pdf>
- Maz-Machado, A. y Jiménez-Fanjul, N. (2012). Ajedrez para trabajar patrones en matemáticas en Educación Primaria. *Épsilon- Revista de Educación Matemática*, 29 (81), 105-111.
- Nortes, R., y Nortes, A. (2015). El ajedrez como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. *Números, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 89, 9-31.
- Oliveras, M. L. (2005). Microproyectos para la educación intercultural en Europa. *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 11(38), 70-81.
- Oliveras, M. L. (2006). Etnomatemáticas: de la multiculturalidad al mestizaje. En J. Goñi, M. Albertí, S. Burgos, R. Díaz, G. Dominguez, G. Fioriti, et al. (Eds.), *Matemática e Interculturalidad* (pp. 117-149). Barcelona, España: Graó.
- Palhares, P. (2012). Mathematics education and ethnomathematics. A connection in need of reinforcement. *Journal of Research in Mathematics Education*, 1(1), 79-92.
- Saucedo, M. D., y Aldaba, J.R. (2016). El ajedrez como estrategia vital didáctica para favorecer la sana convivencia en educación preescolar. En A. Barraza, T. J. Cárdenas (Coords.), *Proyectos de innovación didáctica, en, y desde, los diferentes niveles educativos* (pp. 8-22). México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Torres, I. (2015). *El ajedrez como estrategia didáctica vital para la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*. Instituto Universitario Anglo Español. Proyectos de innovación didáctica para la mejora de la práctica docente, 126.
- Troyano, A. (2016). *Proyecto de innovación pedagógica de ajedrez educativo*. Esos viejos juegos clásicos. [http://iespereda.es/proyecto\\_ajedrez\\_educativo.html](http://iespereda.es/proyecto_ajedrez_educativo.html)
- Villar, R. (2011). *Matemáticas y ajedrez*. (Trabajo fin de Máster). Universidad de la Rioja. España. [http://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE000134.pdf](http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000134.pdf)



# Análisis de idoneidad didáctica sobre la geometría espacial en el currículo nacional intercultural bilingüe de Ecuador

*Andrea Cruz Verdugo*

Universidad de Granada, España.

andrea25@correo.ugr.es

*María Eugenia Reyes Escobar*

Corporación Municipal de Puente Alto, Chile.

*Recibido:* 9 – febrero – 2018 / *Aceptado:* 31 – julio – 2018

## Resumen

Se presenta el uso de la Noción de Idoneidad Didáctica, específicamente la Guía de Valoración (GVID) (Godino, 2013) compuesta por un sistema de indicadores o criterios adaptados a la geometría espacial por Cruz, Gea y Giacomone (2017). Se presenta la aplicación de esta herramienta en el análisis epistémico del currículo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) Kichwa, para esclarecer si su contenido matemático sobre la visualización espacial tridimensional en los primeros niveles educativos contiene elementos necesarios para promover un aprendizaje idóneo. Se realizan sugerencias de mejora, lo que podría ayudar a alcanzar niveles altos de idoneidad en los procesos instruccionales.

**Palabras clave:** idoneidad didáctica, geometría espacial, educación intercultural.

## **Abstract**

In this study the concept of Didactical Suitability is used, referring to the assessment Guidance (GVID) (Godino, 2013) composed by a system of indicators or criteria adapted to the Spatial Geometry by Cruz, Gea y Giacomone (2017). The application of this tool is presented in the epistemic analysis of the curriculum from Bilingual Intercultural Education (EIB) Kichwa, to clarify if its mathematical content about the three-dimensional spatial display in the first educational levels has necessary elements to promote a suitable learning. Suggestions are made in order to help reaching high levels of suitability in the instructional processes.

**Keywords:** suitability, didactics, spatial geometry, intercultural education.

## Introducción

El Ministerio de Educación del Ecuador proporciona al sistema educativo los currículos nacionales interculturales bilingües (MinEduc, 2017) los que han sido conformados a partir del ajuste curricular del año 2016 para fomentar el desarrollo intercultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas herramientas curriculares son pertinentes a las culturas y lenguas de los pueblos nacionales e indígenas del país, y se emplearán obligatoriamente en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), por lo que se han organizado en base al proceso educativo del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB): Educación Infantil Familiar Comunitaria – EIFC; la Educación Básica Intercultural Bilingüe conformada por: Inserción al Proceso Semiótico – IPS, Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz – FCAP, Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio – DDTE, Proceso de Aprendizaje Investigativo – PAI, y, por último, el Bachillerato (MinEduc, 2017, pág. 4).

En el programa propuesto se plantean los Saberes y Conocimientos que “se refieren a las destrezas con criterio de desempeño que tiene el currículo nacional, de manera que estos Saberes aciertan con los definidos a nivel nacional” (MinEduc, 2017, pág. 124). También se plantean los Dominios de aprendizaje, siendo un aporte específico al currículo nacional y son entendidos como la “capacidad de aplicar a la realidad los conocimientos adquiridos y poder explicarlos” (MinEduc, 2017, pág. 5). Específicamente en la educación matemática, se pretende incorporar en forma inicial las necesidades personales y sociales de uso del número, el aprendizaje de los conceptos lógico-matemáticos y su aplicación en las resolución de problemas de la vida cotidiana (MinEduc, 2017, pág. 35).

Este trabajo está basado en la noción de Idoneidad Didáctica (ID) (Godino, 2013) específicamente la faceta epistémica de la Guía de Valoración de Godino (2013), que es adaptada por Cruz, Gea y Giacomone (2017) en un sistema de indicadores, criterios o heurísticas específicos sobre la geometría espacial.

Su propósito es mostrar la aplicación de este sistema en el análisis y reflexión de los significados institucionales pretendidos (Saberes y Conocimientos, Dominios) y referidos al desarrollo de la visualización de figuras de dos (2D) y tres dimensiones (3D). Con el análisis se pretende observar el grado de representatividad que tienen dichos significados respecto a un significado de referencia en términos de las situaciones-problema, los elementos lingüísticos y las representaciones usadas; así también los elementos conceptuales, proposicionales, procedimentales y argumentativos puestos en juego en la propuesta curricular intercultural. Con la reflexión, en cambio, esclarecer si el contenido didáctico-matemático que se plantea a nivel elemental, contiene elementos necesarios para promover un aprendizaje óptimo y a la vez, presentar sugerencias didácticas para ayudar a alcanzar niveles altos de idoneidad en los procesos instruccionales.

## Metodología

En este estudio se utiliza una metodología cualitativa de tipo descriptiva (Bisquerra, 1989) para analizar los contenidos didáctico-matemáticos presentes en las directrices curriculares ecuatorianas para los primeros cursos de la Educación Básica (Preparatoria y Elemental de entre 5 y 8 años), específicamente en los Saberes, Conocimientos y Dominios sobre la visualización de figuras 2D y 3D del currículo de EIB Kichwua (MinEduc, 2017). Para esto, se hace uso de los criterios de la dimensión epistémica que fueron especificados y adaptados a la geometría espacial por Cruz et al. (2017), los que son presentados en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Adaptación de los componentes e indicadores de idoneidad epistémica de Godino (2013) por Cruz, Gea y Giacomone (2017, pp. 7-9)

Componentes	Criterios
<i>Situaciones-problemas</i>	<p><i>Criterios específicos:</i></p> <p>Se deberían abordar problemas que involucren la interacción con las formas en el espacio, aplicando aspectos intuitivos y prácticos que poco a poco se vayan formalizando, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer y relacionar los atributos de las formas.</li> <li>- Coordinar e integrar vistas de objetos.</li> <li>- Plegar y desplegar desarrollos.</li> <li>- Identificar partes y elementos de un sólido.</li> <li>- Componer y descomponer en partes un objeto tridimensional.</li> <li>- Rotar un objeto en el espacio.</li> </ul>
<i>Lenguajes</i>	<p><i>Criterios específicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir y describir las representaciones verbales, planas, gráficas y de modelos manipulables.</li> <li>- Nombrar y describir formas tridimensionales y su posición en el espacio con relación a otros objetos y personas.</li> <li>- Describir la orientación y la estructura de un objeto tridimensional.</li> <li>- Utilizar diferentes términos para la descripción de posición, dirección y distancia de los objetos en el espacio: arriba, abajo, delante, detrás, derecha, izquierda, cerca, lejos, etc.</li> </ul>

<p><i>Reglas</i> (Definiciones, propiedades, procedimientos)</p>	<p><i>Criterios específicos:</i></p> <p>Se procura que los estudiantes aprendan a distinguir en los objetos físicos, representaciones y diagramas de las correspondientes figuras geométricas, como entidades o formas no ostensivas cuyo uso está determinado por las reglas que los definen. En particular,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominar e identificar las propiedades de las figuras para utilizarlas en el proceso deductivo y realizar argumentaciones.</li> <li>- Reconocer figuras que tengan atributos específicos, tales como un número dado de ángulos o un número dado de caras iguales.</li> <li>- Distinguir y comparar los atributos que definen y no definen a las figuras tridimensionales.</li> <li>- Clasificar figuras de tres dimensiones de acuerdo con sus propiedades y características.</li> <li>- Construir y desarmar objetos tridimensionales dadas ciertas vistas ortogonales y desarrollos planos, respectivamente.</li> <li>- Desarrollar habilidades de visualización y razonamiento espacial, a través de los procedimientos utilizados en la realización de una tarea.</li> </ul>
<p><i>Argumentos</i></p>	<p><i>Criterios específicos:</i></p> <p>Se procura que los estudiantes comprendan la necesidad y utilidad de construir demostraciones deductivas de proposiciones, que admiten una representación visual que aparentemente se hace necesaria. En particular,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar una transición progresiva de las argumentaciones desde los significados intuitivos e informales de los conceptos geométricos a sus respectivas formalizaciones.</li> <li>- Formular y comprobar conjeturas sobre propiedades geométricas y sus relaciones.</li> <li>- Desarrollar argumentos lógicos para justificar conjeturas y conclusiones de forma gradual de acuerdo al nivel.</li> </ul>
<p><i>Relaciones</i></p>	<p><i>Criterio específico:</i></p> <p>Se procura la conexión de las ideas matemáticas, específicamente las geométricas espaciales, para ser presentadas, reconocidas y enseñadas como un todo organizado en contextos no matemáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer, identificar, distinguir, definir, clasificar, razonar y relacionar figuras tridimensionales en el entorno.</li> </ul>

## Saberes y conocimientos, dominios

La extracción de Unidades, Saberes y Conocimientos, y Dominios que se presentan en las tablas 2 y 3, son los referidos a la geometría espacial (MinEduc, 2017) y propuestos para ser abordados durante los primeros cuatro grados de la enseñanza básica (1° a 4°).

**Tabla 2.** IPS: Inserción al Proceso Semiótico, 1°

UNIDADES	SABERES Y CONOCIMIENTOS	DOMINIOS
<p>UNIDAD 11</p> <p>“Somos hijos e hijas del cosmos”</p> <p>OBJETIVO:</p> <p>Asumir con responsabilidad que somos parte de la madre naturaleza y del cosmos; a través del conocimiento y valoración practicada en la nacionalidad, para garantizar una convivencia armónica y responsable con las formas de vida.</p>	<p>Noción de ubicación espacial: arriba/abajo, delante/atrás y cerca/lejos de seres del entorno.</p> <p>Derecha, izquierda.</p> <p>Derecha e izquierda en los demás.</p> <p>Noción de tamaño: grande, mediano y pequeño.</p>	<p>Reconoce la ubicación de objetos del entorno según las nociones de arriba/abajo, adelante/atrás y cerca/lejos.</p> <p>Describe objetos del entorno utilizando nociones de longitud: alto/bajo, largo/corto.</p> <p>Reconoce la posición de objetos del entorno: derecha, izquierda.</p> <p>Reconoce la derecha e izquierda en los demás.</p> <p>Reconoce, estima y compara objetos de acuerdo a su tamaño.</p>

<p>UNIDAD 12 “Nuestra familia” OBJETIVO: Ejercer los derechos y obligaciones como persona e integrante de la familia, a través de la comprensión de roles y funciones en el contexto familiar y comunitario.</p>	<p>Derecha e izquierda en los demás.</p> <p>Color, tamaño, longitud de objetos del entorno.</p> <p>Colecciones de objetos.</p> <p>Nociones y relaciones espaciales con referencia a sí mismo (entre, alrededor).</p> <p>Cuerpos geométricos y figuras en elementos del entorno.</p> <p>Figuras geométricas.</p> <p>Noción de ubicación espacial: encima /debajo de objetos del entorno en situaciones del entorno.</p>	<p>Reconoce la derecha e izquierda en los demás.</p> <p>Reconoce las semejanzas y diferencias entre los objetos del entorno de acuerdo a su forma y sus características físicas (color, tamaño y longitud).</p> <p>Agrupar colecciones de objetos del entorno según sus características físicas: color, tamaño (grande/pequeño), longitud (alto/bajo y largo/corto).</p> <p>Distingue las principales nociones y relaciones espaciales con referencia a sí mismo (entre alrededor).</p> <p>Identifica las figuras geométricas en objetos del entorno.</p> <p>Establece semejanzas y diferencias entre objetos del entorno y cuerpos geométricos.</p> <p>Reconoce figuras geométricas (triángulo, cuadrado, rectángulo y círculo) en objetos del entorno.</p> <p>Reconoce la ubicación de objetos del entorno según las nociones de encima debajo.</p>
--	--	---

<p>UNIDAD 13</p> <p>“Nuestra comunidad/ El Centro Educativo Comunitario</p> <p>Intercultural Bilingüe – CECIB”</p> <p>OBJETIVO:</p> <p>Posibilitar una mejor convivencia en la comunidad educativa, mediante el aprendizaje significativo de diversos medios de comunicación, transporte y TIC para establecer un criterio propio acerca de la realidad local.</p>	<p>Noción de conjunto utilizando elementos del entorno.</p> <p>Clasificación, composición, ordenación, seriación con elementos del entorno.</p>	<p>Recolecta y agrupa objetos de acuerdo a sus atributos y establece comparaciones.</p> <p>Clasifica objetos de acuerdo a sus características.</p> <p>Describe y reproduce patrones con objetos del entorno por color, forma, tamaño, longitud o con siluetas de figuras geométricas, sonidos y movimientos.</p>
--	---	--

**Tabla 3.** FCAP: Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz, 2° a 4°

UNIDADES	SABERES Y CONOCIMIENTOS	DOMINIOS
<p>UNIDAD 16</p> <p>“Época de preparación de la Madre Tierra”</p> <p>OBJETIVO:</p> <p>Articular los conocimientos y prácticas propias de la comunidad y su entorno, para fortalecer los lazos de identidad socio cultural dentro y fuera del centro educativo.</p>	<p>Conjunto y elemento, relación de pertenencia.</p> <p>Atributos de objetos del entorno.</p>	<p>Discrimina atributos de los objetos del entorno e identifica elementos que pertenecen a un conjunto.</p> <p>Reconoce los atributos de los objetos, describe patrones de objetos del entorno en base a un atributo.</p> <p>Reproduce patrones de objetos del entorno en base a un atributo.</p>

<p>UNIDAD 17</p> <p>“Época de la siembra”</p> <p>OBJETIVO:</p> <p>Fomentar el uso de técnicas ancestrales en la siembra, a través de la vivencia de los diferentes contextos y transmisión de saberes que evidencien la funcionalidad de la lengua oral como herramienta de comunicación a fin de fortalecer los diferentes espacios comunitarios</p>	<p>Conjunto y subconjunto.</p> <p>Patrones de figuras del entorno y cuerpos geométricos en base a un atributo.</p> <p>Cuerpos geométricos: pirámides, prismas. Identificación en objetos del entorno.</p> <p>Propiedades de los cuerpos geométricos.</p>	<p>Representa gráficamente conjuntos y subconjuntos discriminando las propiedades de los elementos.</p> <p>Reproduce patrones de objetos del entorno en base a dos atributos.</p> <p>Reproduce patrones de figuras del entorno y cuerpos geométricos en base a un atributo.</p> <p>Identifica y compara cuerpos geométricos (pirámide y prismas) en objetos del entorno.</p> <p>Reconoce y diferencia las propiedades de pirámides y prismas, en objetos del entorno y/o modelos geométricos.</p>
---	--	---

<p>UNIDAD 18</p> <p>“Época de Crecimiento y cuidado de las plantas”</p> <p>OBJETIVO:</p> <p>Explicar sobre la importancia y el cuidado del entorno natural y cultural, a través de su conocimiento y saberes en el cuidado de las plantas, para garantizar una convivencia entre los seres vivos.</p>	<p>Patrones de figuras del entorno y cuerpos geométricos en base a dos atributos.</p> <p>Cuerpos geométricos: cono, cilindro y esfera.</p> <p>Identificación en objetos del entorno.</p> <p>Propiedades de los cuerpos geométricos.</p>	<p>Reproduce patrones de figuras del entorno y cuerpos geométricos en base a dos atributos.</p> <p>Identifica en objetos del entorno cuerpos geométricos como conos, cilindros y esferas.</p> <p>Reconoce y diferencia las propiedades de conos, cilindros, en objetos del entorno y/o modelos geométricos.</p>
<p>UNIDAD 19</p> <p>“Época de Florecimiento”</p> <p>OBJETIVO:</p> <p>Comprender el proceso de florecimiento y la polinización, a través del cuidado de las plantas como sustento alimenticio, medicinal, ornamental y de otros usos en beneficio de la familia y comunidad.</p>	<p>Clasificación de cuerpos geométricos.</p> <p>Figuras geométricas: triángulo, cuadrado, rectángulo y círculo: Identificación en objetos del entorno.</p> <p>Lados, ángulos y vértices en triángulo, cuadrado y rectángulo.</p> <p>Clasificación de figuras geométricas.</p>	<p>Clasifica los cuerpos geométricos según sus conocimientos.</p> <p>Reconoce las figuras geométricas en elementos del entorno e identifica el lado interior, exterior y frontera.</p> <p>Identifica lados, ángulos y vértices en las siguientes figuras geométricas: triángulo, cuadrado y rectángulo.</p> <p>Clasifica figuras geométricas según sus propiedades.</p>

<p>UNIDAD 22</p> <p>“Organización comunitaria”</p> <p>OBJETIVO:</p> <p>Incentivar la aplicación de saberes ancestrales en salud integral, seguridad alimentaria a nivel local y prevenir enfermedades conocidas y extrañas dentro de la comunidad.</p>	<p>Cuerpos geométricos: pirámides, prismas:</p> <p>Elementos y propiedades.</p>	<p>Identifica y compara cuerpos geométricos “pirámides, prismas” a partir de sus elementos y propiedades.</p>
<p>UNIDAD 23</p> <p>“Nuestra sabiduría”</p> <p>OBJETIVO:</p> <p>Desarrollar actitudes fundadas en el respeto por la vida, a través de la integración de conocimientos comunitarios sobre el trabajo, liderazgo, y mediación de conflictos, que aporten a la resolución de problemas cotidianos.</p>	<p>Cuerpos geométricos: cono, cilindro y esfera. Elementos y propiedades.</p>	<p>Identifica y compara cuerpos geométricos (cono, cilindro y esfera) a partir de sus elementos y propiedades.</p>
<p>UNIDAD 24</p> <p>“Nuestras fiestas”</p> <p>OBJETIVO:</p> <p>Explicar el saber artístico cultural de su pueblo o nacionalidad, como estrategia para potenciar su autoestima personal e identidad cultural.</p>	<p>Figuras geométricas “triángulo, cuadrado, rectángulo”:</p> <p>Elementos y propiedades.</p> <p>Lados, vértices y ángulos.</p>	<p>Reconoce figuras geométricas (triángulo, cuadrado, rectángulo) a partir de sus elementos y propiedades.</p> <p>Identifica lados, vértices y ángulos en las figuras geométricas.</p>
<p>UNIDAD 25</p> <p>“Nuestros lugares sagrados”</p> <p>OBJETIVO:</p> <p>Valorar y proteger los espacios y elementos sagrados de su cultura y relacionarlos con la medicina ancestral y farmacológica, para</p> <p>prevenir enfermedades que atacan a los niños y niñas de la comunidad.</p>	<p>Figuras geométricas: El círculo: identificación en objetos del entorno.</p>	<p>Identifica formas y circulares en cuerpos geométricos del entorno y/o modelos geométricos.</p>

<p>UNIDAD 28</p> <p>“Medicina de la Nacionalidad”</p> <p>OBJETIVO:</p> <p>Conocer y valorar la medicina natural practicada en la nacionalidad, mediante el uso de espacios y elementos de la madre naturaleza, para dinamizar los saberes y tradiciones desde la identidad individual y colectiva.</p>	<p>Semirrecta, segmento y ángulo.</p>	<p>Reconoce la semirrecta, segmento, ángulo y representa en forma gráfica.</p>
<p>UNIDAD 29</p> <p>“Principios de la Nacionalidad”</p> <p>OBJETIVO:</p> <p>Cultivar en los estudiantes la reciprocidad, complementariedad y correspondencia, en la búsqueda del perfil ideal de una nueva persona con la sabiduría del pasado, acorde a los tiempos actuales y con proyección hacia el futuro.</p>	<p>Líneas paralelas secantes y secantes perpendiculares.</p>	<p>Reconoce líneas paralelas, secantes y secantes perpendiculares, en objetos del entorno.</p>
<p>UNIDAD 33</p> <p>“Organización, liderazgo y derechos”</p> <p>OBJETIVO:</p> <p>Promover en el estudiante el desarrollo de competencias en liderazgo, para ejercer derechos y responsabilidades, valores y principios comunitarios.</p>	<p>Mitades y dobles en unidades de objetos.</p>	<p>Reconoce mitades y dobles en unidades de objetos.</p>

### Resultados del análisis y sugerencias

En este apartado se muestra la aplicación de los indicadores específicos de idoneidad presentados en la Tabla 1 al análisis de los contenidos sobre la geometría espacial mostrados en las Tablas 2 y 3, incluye sugerencias para su implementación cuando así corresponda:

En el componente *Situaciones-problema* con los Saberes y Dominios propuestos, se pretende que los estudiantes interactúen con las formas y objetos en el espacio para reconocer, identificar y relacionar su posición, forma y características físicas con

objetos del entorno. Se propone trabajar tanto con figuras de 2D (triángulo, cuadrado, rectángulo y círculo) como con figuras 3D (pirámide, prisma, cono y cilindro).

Para el logro eficaz de los Dominios propuestos, se encuentra una dificultad, puesto que no se explicita la aplicación de situaciones-problema que consideren en forma gradual los aspectos intuitivos y prácticos. Por esto se sugiere incorporar y abordar, situaciones que involucren el pliegue y despliegue de desarrollos para la coordinación mental en la formación de un objeto 3D como modelo único, la composición y descomposición en partes de una figura 3D y situaciones en que los estudiantes puedan rotar un objeto en el espacio para visualizarlo desde diferentes puntos.

En el componente *Lenguaje*, se propone el uso de objetos del entorno para describir sus características en cuanto a la longitud, tamaño, ubicación y posición con conceptos específicos (largo, corto, grande, pequeño, izquierda, derecha, arriba, abajo, encima, debajo, adelante, atrás, cerca, lejos). Como también, se pretende que los estudiantes reconozcan e identifiquen las características de los mismos objetos (lados, ángulos, vértices, líneas paralelas y perpendiculares) para compararlos y clasificarlos. Sin embargo, no se explicitan situaciones en que se haga uso de representaciones de las figuras 2D y 3D en forma gráfica y contextualizada. Por tanto, se sugiere incentivar el uso del propio lenguaje (vocabulario informal) para denominar y describir las características que definen y no definen a una figura u objeto. También, la utilización de material gráfico y manipulable atractivos para la localización de objetos y personas a través de elementos orientados para crear oportunidades de observación y exploración de figuras, y facilitar la identificación y comparación en forma idónea.

En el componente *Reglas* (definiciones, propiedades, procedimientos) es necesario explicitar la importancia de que los estudiantes dominen las definiciones de los conceptos, realizando un proceso de transición progresivo desde los significados intuitivos a sus respectivas formalizaciones. También, que se detallen procedimientos que ayuden a los estudiantes en el desarrollo de las actividades en las que se espera, puedan dominar las propiedades y características que definen a las figuras (2D y 3D) para posteriormente utilizarlas en la deducción y argumentación.

Con respecto al componente *Argumentos*, se sugiere promover y potenciar en el currículo la argumentación lógica de los resultados en la descripción y localización de objetos por parte de los estudiantes. Es importante que estos argumentos sean desarrollados a través de significados intuitivos e informales de los conceptos geométricos para realizar las justificaciones y conclusiones.

En el currículo, el componente *Relaciones* se encuentra presente al conectar algunas ideas con otros contenidos matemáticos (patrones, conjunto). Se sugiere promover la conexión de ideas geométricas, por ejemplo, que los estudiantes relacionen los atributos de las figuras 2D con los de las figuras 3D como también, la orientación y localización de objetos en situaciones de la vida cotidiana. Es importante también, dejar explícito que es relevante mostrar colecciones de una misma figura en diferen-

tes posiciones y con diferentes medidas para no crear en los estudiantes los llamados prototipos (Hershkowitz, 1989). Así mismo, el trabajar la orientación y localización con objetos orientados y no orientados, permitirá el diálogo y la argumentación sobre los contenidos geométricos.

## Conclusiones

Con la realización de este estudio se ha mostrado el uso de un instrumento en el análisis de uno de los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües de Ecuador (Kichwa), lo que puede servir de orientación para su rediseño, su implementación y en la evaluación de la enseñanza sobre la geometría espacial.

Esta herramienta teórica y metodológica fue elaborada como un sistema de indicadores que no se considera definitivo ni cerrado y como una herramienta que “el profesor de matemática debe conocer, comprender y valorar...y adquirir competencia para su uso pertinente” (Godino, Batanero, Font y Giacomone, 2016, p. 282). Por lo que puede ser utilizada como pauta o guía por el profesorado para la reflexión sobre las características de un proceso de estudio planificado o implementado y de sus prácticas pedagógicas, como también en este caso, para la reflexión de un proceso de estudio planificado con la finalidad de lograr mejoras progresivas en ellos.

Su aplicación arrojó debilidades en cada componente de la faceta epistémica adaptada, motivo por el que se han propuesto sugerencias para el logro de un proceso de instrucción idóneo y la mejora del aprendizaje.

## Referencias

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: P.P.U.
- Cruz A., Gea M. y Giacomone B. (2017). Criterios de idoneidad epistémica para el estudio de la geometría espacial en educación primaria. En J. M. Contreras, P. Arteaga, G. R. Cañadas, M. M. Gea, B. Giacomone y M. M. López-Martín (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Internacional Virtual sobre el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos* (pp. 1-10). Granada: UGR. Disponible en, [enfoqueontosemiotico.ugr.es/civeos.html](http://enfoqueontosemiotico.ugr.es/civeos.html)
- Godino, J. D. (2013). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 11, 111-132.
- Godino, J.D., Batanero, C., Font, V. y Giacomone, B. (2016). Articulando conocimientos y competencias del profesor de matemáticas: el modelo CCDM. En C. Fernández et al. (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIX* (pp. 272-285). Málaga: SEIEM.
- Hershkowitz, R. (1989), “Visualization in Geometry. Two Sides of the Coin”, *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 11(1), 61-76.
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Intercultural Bilingüe Kichwa*. Quit

# Experiencia etnoeducativa en la institución educativa rural bilingüe artesanal kamëntšá, Valle del Sibundoy, Colombia

*Omar Jacanamejoy-Juajibioy*

Universidad de Nariño, Pasto-Colombia  
omar2j\_@udenar.edu.co

*Lilia Concepción Juajibioy Jamioy*

Institución Educativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntšá, Sibundoy-Colombia  
liliacjj@gmail.com

*Hilbert Blanco-Álvarez*

Universidad de Nariño, Pasto-Colombia  
hilbla@udenar.edu.co

*Recibido:* 9 – febrero – 2018 / *Aceptado:* 31 – julio – 2018

## Resumen

Este artículo presenta la experiencia etnoeducativa de la Institución Educativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntšá ubicada en el Valle de Sibundoy, Putumayo, Colombia. Se inicia presentando los elementos constituyentes del currículo de la institución, luego se presentan las dificultades en la implementación de una educación que tiene en cuenta los elementos culturales de la comunidad indígena Kamëntšá, posteriormente se describen algunos aprendizajes obtenidos en un proceso de más de 20 años. Finalmente, se expone la experiencia de la enseñanza de las matemáticas escolares y la problemática que se presenta al tratar de estudiar los elementos etnomatemáticos de la cultura.

**Palabras clave:** etnoeducación, currículo cultural, etnomatemática.

## **Abstract**

This article presents the ethno-educational experience of the Bilingüe Artisanal Kamëntšá Rural Educational Institution located in the Sibundoy Valley, Putumayo-Colombia. In the first part, the constituent elements of the institution's curriculum are exposed, then the difficulties in the implementation of an education that takes into account the cultural elements of the Kamëntšá indigenous community are presented, later some learning obtained in a process of more than 20 years. Finally, the experience of teaching school mathematics and the problems that arise when trying to study the ethnomathematical elements of culture are exposed.

**Keywords:** ethnoeducation, cultural curriculum, ethnomathematics

## 1. Introducción

En el sur occidente colombiano, en el departamento de Putumayo, se encuentra ubicado el territorio del Valle de Sibundoy, y en él, el municipio que lleva su mismo nombre, Sibundoy. Municipio donde habitan las comunidades indígenas Kamëntšá e Inga, además de un gran número de personas no indígenas o llamados colonos. Cuenta con 5 instituciones educativas: la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy, Escuela Normal Superior del Putumayo, Colegio Fray Bartolomé de Igualada, Colegio Seminario Misional de Sibundoy y la Institución Educativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntšá. Esta última, perteneciente a la comunidad Kamëntšá y se ubica en la zona rural, en la vereda Las Cochas, que corresponde a la parte plana del municipio. Esta institución se considera patrimonio de la comunidad, pues en ella se trabaja el fortalecimiento de los valores y prácticas culturales de la comunidad Kamëntšá, a través de los diferentes espacios de vivencia y aprendizaje; y de igual forma, se trabaja lo que es la parte occidental, es decir, una educación integral bajo las leyes establecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN).

Durante las décadas de los 70 y 80 como se menciona en Patiño (2004) se dieron las grandes luchas de líderes indígenas preocupados por la conservación de su territorio, sus costumbres, su lengua y el futuro venidero de las nuevas generaciones. Hasta ese entonces no se tenía en cuenta a las comunidades indígenas como sujetos de derecho, sin embargo, algunas comunidades ya tenían su educación propia basada en sus valores y tradiciones culturales. En ese sentido, gracias a la Constitución de 1991 y a leyes posteriores como la Ley General de Educación de 1994, se obtiene bajo fundamentos legales, garantías educativas para las comunidades campesinas, afrocolombianas e indígenas, de acuerdo los principios, cosmovisión y necesidades de cada pueblo.

En Colombia, a pesar de caracterizarse por tener su diversidad cultural, en la mayoría de las instituciones educativas, el aprendizaje y la enseñanza de una determinada asignatura, en especial de matemáticas, se trabaja con el modelo tradicional, desde un enfoque monocultural que no aprecia el pensamiento matemático de las culturas distintas a la occidental que, por el contrario, contribuye a la pérdida del interés por aprender y rescatar el pensamiento y prácticas ancestrales de las comunidades indígenas y afrodescendientes (Peña-Rincón & Blanco-Álvarez, 2015).

La institución educativa rural bilingüe artesanal Kamëntšá, en materia etnoeducativa, se ha convertido en el epicentro más importante del Municipio del Valle de Sibundoy, con sus actividades pedagógicas y con sus actividades relacionadas con la cultura. Las artesanías, la lengua materna, la chagra, el territorio y otros elementos integradores del currículo, generan una dinámica pedagógica alrededor de las vivencias y quehaceres de los indígenas Kamëntšá, con el propósito de conservar y rescatar los valores culturales legados por sus antepasados. En la figura 1, se presenta la institución y algunas de las actividades.



*Figura 1.* Institución educativa rural bilingüe artesanal Kamëntšá y algunas de sus actividades.

Fuente: Propia

En lo que sigue, se presentarán los aspectos curriculares de esta institución; dificultades y aprendizajes obtenidos en la implementación de su currículo etnoeducativo y elementos etnomatemáticos presentes en él.

## **2. Caracterización del currículo etnoeducativo de la institución educativa rural bilingüe artesanal Kamëntšá**

En el marco de la ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, en el capítulo 3, que garantiza una educación para grupos étnicos, en particular para comunidades indígenas que posean una cultura, una lengua, unas tradiciones y una jurisdicción propia y autóctona; se fundamenta el proyecto educativo del Colegio Bilingüe Artesanal Kamëntšá perteneciente a la comunidad Kamëntšá Biyá de Sibundoy, Putumayo, como una propuesta dinámica, en constante construcción y desarrollo colectivo de una educación intercultural bilingüe, que corresponda a la visión del hombre y sociedad, que el pueblo desea construir a partir de su propia cosmovisión, con la dimensión de interculturalidad dadas las situaciones vivenciales de espacio-tiempo con la proximidad hacia el siglo XXI.

Este proyecto fue creado por iniciativa de algunos miembros, líderes de la comunidad Kamëntšá, con el único deseo de dar continuidad al proceso de formación

con pensamiento indígena que se venía recibiendo desde el hogar infantil Basetemëngbe Yebna<sup>1</sup>. El propósito de este proyecto educativo es brindar una formación integral a los estudiantes indígenas con la colaboración y participación activa de todos los miembros que conforman la comunidad educativa, la autoridad tradicional, estamentos gubernamentales, no gubernamentales teniendo como bases procesos administrativos y pedagógicos mediante una formación dinámica con miras a capacitar a una persona de bien hacia los demás y hacia la autonomía, permitiéndole determinar sus propias características personales.

En ese sentido, adaptando la definición de currículo propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en la cual establece que es el conjunto de los criterios, planes de estudios, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional; se presentan algunos aspectos del currículo del Colegio Bilingüe Artesanal Kamëntšá, plan de estudio; programas adicionales, y metodologías en las que se plantea la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de los educandos de esta institución.

De conformidad con el artículo 79 de la Ley 115 de 1994 (MEN, 1994a) y el artículo 38 del Decreto 1860 de 1994 (MEN, 1994b), se considera el Plan de Estudios como el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales, y de las áreas optativas con sus respectivas asignaturas y proyectos pedagógicos. En ese sentido, el plan de estudios se rige por los criterios establecidos en su horizonte institucional y las normas estipuladas en la ley 115 de 1994 (artículo 23 y 31), donde se determinan las áreas obligatorias, de la cultura Kamëntšá, optativas, las asignaturas obligatorias y demás acciones de carácter académico y pedagógico, así:

- Ciencias Naturales y Educación Ambiental
- Ciencias Sociales
- Educación Artística
- Educación Ética y Valores Humanos
- Educación Física, Recreación y Deportes
- Educación Religiosa
- Área de Humanidades e Inglés
- Matemáticas
- Tecnología e Informática

Las cuales, se establecen como áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, estipuladas en la Ley General de Educación (artículo 23), para el logro

---

1 La educación indígena para el pueblo Kamëntšá inició con la conformación del hogar infantil Basetemëngbe Yebna (La casa de los niños), donde se practica valores culturales y se enseña la lengua materna.

de los objetivos de la educación básica, que exige el Ministerio de Educación Nacional. Para la educación media, igualmente, como se establece en el artículo 31, serán obligatorias y fundamentales, las mismas áreas con un nivel de profundización avanzado. Además de ciencias políticas y filosofía. En el caso de ciencias políticas, el Colegio Bilingüe trabaja desde la parte tradicional *Territorio y política indígena*, que ya veremos más adelante.

Por otra parte, esta misma Ley (artículo 77) brinda autonomía a las instituciones para organizar áreas optativas dentro de las áreas establecidas conforme con el proyecto educativo institucional, adaptando algunas áreas a las necesidades y características regionales; métodos de enseñanza y organización de actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional, con la finalidad de conservar y rescatar los usos y costumbres de la comunidad Kamëntšá. De ese modo, se organizan las áreas tradicionales de la cultura así:

### **Áreas de la Cultura Indígena Kamëntšá**

- Lengua Materna Kamëntšá

La cual se considera única en el mundo, proveniente de la familia Malayo-Polinesia, según el Dr. Manuel José Casas Manrique, como se menciona (Colegio Bilingüe Artesanal, 2015), es la lengua propia y autóctona de la comunidad Kamëntšá, término atribuido como nombre de la comunidad y también hace referencia a la lengua propia (Ka=mismo, mën= ser o estar, ts=lugar, á=persona) que contextualmente significa, *persona que pertenece al grupo étnico y hablante de un mismo idioma*, el Kamëntšá. Es una de las preocupaciones más grandes por los docentes y en general por la toda la comunidad, lo manifestaron en la entrevista realizada como veremos más adelante, pues cuando llegaron los españoles las familias Kamëntšá tenían su educación a través de valores autóctonos, tenían una metodología natural para transmitir las costumbres y tradiciones que les legaron sus antepasados a las nuevas generaciones, utilizando como instrumento principal la tradición oral, la comunicación, la lengua materna o a través de las diferentes actividades del diario vivir, como el cuidado de la tierra, las artesanías, las mingas, y el compartir en familia alrededor del shinyak,<sup>2</sup> donde los abuelos y padres contaban experiencias, cuentos y mitos, mientras los niños ayudaban en tareas de la casa, como desgranar maíz, frijol y otras actividades que poco a poco iban aprendiendo y cada día desarrollando habilidades y conocimientos de su propia cultura y formándose como hombre o mujer Kamëntšá (Lilia Juajibioy, comunicación personal, 13 de julio de 2017). Estas tradiciones, en especial la lengua materna, se vinieron perdiendo con el paso del tiempo, tras la

---

2 Fogón donde preparan los alimentos. Antiguamente los mayores, solían reunirse a compartir experiencias, cuentos y mitos a los niños de la casa, después de haber consumido sus alimentos.

llegada de los españoles, diferentes factores como la tecnología, la religión, la imposición de las costumbres externas y formas de pensamiento, incluso el mismo idioma español, fueron la causa del desinterés por aprender y cultivar este idioma.

Para fortalecer la lengua materna el Colegio Bilingüe, cuenta con el área de Kamëntšá, como una asignatura más que se dicta en todos los grados, desde el más bajo hasta el superior. A través de la educación bilingüe se pretende cultivar las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir en Kamëntšá, mediante la relación interpersonal, la recopilación de cuentos, mitos y leyendas, tradiciones, a través de la investigación participativa de los estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad, la práctica de valores, normas, costumbres y actitudes de la cultura con la convivencia mutua. Es decir, además de estar presente en el currículo, la lengua como una materia, también se la incluye en las clases de las otras asignaturas obligatorias y fundamentales utilizando palabras usuales, por ejemplo: el saludo, pedir permiso para ir al baño, pedir la palabra, etc., estas y otras situaciones que se presentan en el ambiente escolar ayudan al fortalecimiento y apropiación de la lengua Kamëntšá. Con el mismo fin, en los diferentes espacios físicos, el colegio cuenta con un tipo de “señalización” de objetos (plantas medicinales, árboles, entre otros) y lugares comunes (restaurante escolar, senderos ecológicos, baños, entre otros) en lengua materna y su traducción al español, que sirve tanto para que los estudiantes se familiaricen con el entorno y de cierto modo aprendan la lengua, como también para las personas externas que visitan el colegio indígena.

Al igual que la lengua materna, el currículo etnoeducativo de la institución integra el área de artesanías con sus 4 modalidades, así:

- Tallado en madera (solo en secundaria)
- Tejido en orlón
- Tejido en fibra
- Tejido en chaquira

Las cuales se han venido transmitiendo de generación en generación, siendo los quehaceres y de cierto modo fuentes de ingreso para el sostenimiento de las familias Kamëntšá. Con estas áreas propias de la cultura, el estudiante cada año adquiere nuevas habilidades y las perfecciona en la parte técnica, es decir, en la elaboración del producto artesanal como tal. Además, se promueve la investigación, pues los estudiantes para realizar un producto artesanal (tšombiach<sup>3</sup>, máscara tradicional, sheknaj<sup>4</sup>, pulseras, collares, entre otros), primero consultan a los abuelos sabedores la importancia del objeto para la cultura, la historia y también la simbología que se plasma en la mayoría de ellos.

---

3 Faja tradicional Kamëntšá elaborada en orlón que utilizan las mujeres en su traje autóctono.

4 Mochila tradicional Kamëntšá elaborada con fibra, se utiliza para guardar la comida que se brinda en fiestas tradicionales.

Otra área de la cultura, que se articula con las ciencias naturales y la educación ambiental y hace parte del currículo etnoeducativo de la institución es la *Chagra y Medicina Tradicional*. Aquí se enseñan los saberes tradicionales relacionados con el cuidado y trabajo de *bëngbe tsbatsanamamá* “nuestra madre tierra”; la siembra de los diferentes productos de la región; las fases de la Luna que se tienen en cuenta para cada actividad en el campo; la importancia y utilidad de las plantas medicinales para el Kamëntšá. Se organizan mingas<sup>5</sup> con los estudiantes y con la comunidad educativa, con el fin de cultivar la variedad de plantas (aromáticas, medicinales, hortalizas, etc.) existentes en el territorio y priorizando las que se encuentran en vía de extinción, que son utilizados para atender algunas de las necesidades de la institución como para el restaurante escolar o para el compartir<sup>6</sup> comunitario cuando se realizan este tipo de actividades. Estos y otros saberes son compartidos y orientados por personas sabedoras: mamitas, parteras y taitas curanderos o Tatsembwas en lengua materna, de la misma comunidad, que también hacen parte del proceso de formación integral de los estudiantes de esta institución.

Al igual que la lengua materna, las artesanías, y la chagra, el territorio hace parte del currículo etnoeducativo de la institución como área *Territorio y política indígena*. El territorio se considera como el origen de la vida. La tierra constituye el espacio de origen de la vida, el espacio de origen de la gente, las plantas, los animales, el agua, el viento, el día y la noche, es el espacio sagrado donde debe manifestarse el respeto y mantenimiento del equilibrio en el mundo natural. Para los Kamëntšá el territorio es un espacio vital, sin la tierra no puede haber existencia. Dentro de la historia están ligados los diversos procesos de colonización, desplazamiento, invasiones, recuperación, legalización, lo cual ha marcado profundamente a la comunidad.

Esta asignatura se trabaja únicamente en los grados 10 y 11 (últimos grados de la educación secundaria en Colombia), se abordan temas como: consulta previa y la historia de cómo los grandes líderes han luchado por el territorio que en estos tiempos aún tenemos, para que los estudiantes sepan de dónde vienen, su origen, fortalezcan su identidad, valoren el proceso de lucha y resistencia y así mismo sigan los pasos de esos grandes líderes, para no dejar perder el legado ancestral y brindar un mejor futuro para las generaciones venideras.

Por otro lado, el indígena Kamëntšá como todo ser humano expresa sus conocimientos y sentimientos de alegría, de tristeza a través de la música y la danza que se caracteriza siempre por el acompañamiento del bombo y de la flauta, con sus tonos tradicionales los cuales fueron utilizados en las diferentes festividades de la comunidad. En ese sentido, la institución tiene el área de *Música y Folclore* como parte del currículo etnoeducativo donde se trabaja la música y danza autóctonas de los Kamëntšá, como el bambuco, las diferentes melodías utilizadas para una ocasión

5 Trabajo donde participan y colaboran estudiantes, profesores y la comunidad en general.

6 Refrigerio brindado a las personas que colaboran en las mingas.

especial y algunas danzas, como la de la siembra, la ofrenda, entre otras; incluyendo también la práctica de la lengua materna. Igualmente se trabaja la música latinoamericana, ya que, por ser un país andino, la influencia de las culturas cercanas es bastante alta. Espacios como estos, generan habilidades en ejecución de instrumentos tradicionales y andinos en los jóvenes Kamëntšá, dominio de la lengua materna, e interés por investigar las tradiciones antiguas que practicaban los mayores antes de la colonización.

La Tabla 1 muestra, en síntesis, las áreas que se trabajan dentro del currículo, propuesto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio bilingüe: las asignaturas obligatorias y fundamentales establecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y las tradicionales pertenecientes a la cultura Kamëntšá.

**Tabla 1.** Asignaturas del Currículo

Áreas de la Cultura	Artesanías	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tallado en madera</li> <li>• Tejido en fibra</li> <li>• Tejido en lana orlón</li> <li>• Tejido en chaquira</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chagra y medicina tradicional</li> <li>• Lengua Kamëntšá</li> <li>• Territorio y política indígena</li> </ul>	
Áreas obligatorias y fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias Naturales y Educación Ambiental</li> <li>• Ciencias Sociales</li> <li>• Educación Artística</li> <li>• Educación Ética y Valores Humanos</li> <li>• Educación Física, Recreación y Deportes</li> <li>• Educación Religiosa</li> <li>• Área de Humanidades (Lengua Castellana e Inglés)</li> <li>• Matemáticas</li> <li>• Tecnología e Informática</li> </ul>	

Fuente: Propia

### Metodologías de trabajo

La I.E. Bilingüe adopta proyectos pedagógicos desarrollados como un conjunto de actividades programadas para alcanzar objetivos, son una forma de generar y aplicar conocimientos en unidades de contenido, de acuerdo con las necesidades reales, por temas, núcleos, problemas, casos, etc. En forma personalizada y por grupos, haciendo un aprendizaje dinámico, creativo y útil para la vida. La actividad lúdica se constituye aquí en una herramienta de aprendizaje de ciencia y tecnología.

Los proyectos pedagógicos facilitan los aprendizajes significativos de todas las disciplinas, en diversos grados y niveles y propician la aplicación de pedagogías activas y pedagogías propias de los grupos étnicos, procesos de integración de conocimiento y su aplicación a la vida diaria” (Peinado y Rodríguez, 2007, 67).

En ese sentido, esta institución ofrece proyectos de cultura, lectura, deporte, bienestar y religión con objetivos amplios que convergen hacia el fortalecimiento de la identidad cultural. De igual manera la institución con base en la ley 115, establece la obligatoriedad de Proyectos pedagógicos que contribuyan a la formación integral del educando, los organiza de la siguiente manera:

Proyectos obligatorios ley 115: Aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas principalmente la cultura Kamëntšá, PRAE (educación ambiental, protección del ambiente, ecología y prevención de los recursos naturales), valores humanos (educación para la justicia la paz, la democracia, la solidaridad, confraternidad, cooperativismo), educación sexual, prevención de desastres y atención de emergencias, servicio social estudiantil, constitución nacional, civismo y urbanidad (PEI Colegio Bilingüe, 2015).

Por otra parte, al ser una institución enfocada al fortalecimiento de la identidad cultural y al pertenecer al gobierno tradicional de la comunidad Kamëntšá, se celebran las fiestas tradicionales, donde se comparten distintos saberes que los mayores han venido transmitiendo de generación en generación. Por ejemplo: el **wakjnayté** “día de las ánimas” que es una ofrenda a los seres que han trascendido a lugares sagrados, y a la vez considerado como una antesala a la fiesta grande, la fiesta del perdón (**Bëtsknaté**), donde los estudiantes salen a relucir sus trabajos realizados en años anteriores en las cuatro modalidades de artesanías: coronas, fajas, collares, jigras y demás elementos que conforman el atuendo tradicional. Estos y demás espacios se desarrollan dentro y fuera de la institución, los cuales cumplen con su horizonte y filosofía establecidos en su proyecto educativo institucional.

### **Personal docente**

En referencia al personal de planta docente, la institución bilingüe está orientada por educadores pertenecientes a la comunidad Kamëntšá Biyá; personas preparadas desde la academia occidental en sus diferentes ramas del conocimiento. De igual manera, en un sentido profundo de pertenencia; conocedores, sabedores del pensamiento, lengua, valores y tradiciones de su cultura. Con el fin de transmitir y vivenciar a la niñez y juventud Kamëntšá tanto los conocimientos convencionales que la academia establece como obligatorios y fundamentales, como el legado que dejaron sus abuelos mayores. Es decir, al ser una institución creada por la misma comunidad indígena, tanto docentes, estudiantes, padres de familia y en general la comunidad educativa se orientan en los principios filosóficos propios de la comunidad Kamëntšá “unidad, fraternidad y lucha por los valores de la cultura”, en un mundo cambiante.

En síntesis, por lo señalado en el Capítulo 3 de la Ley General de Educación la Institución Educativa Bilingüe Artesanal Kamëntšá es autónoma y responsable de la formación de los niños, niñas y jóvenes de la etnia Kamëntšá mediante la transmisión y conservación de los valores ancestrales tales como la lengua, las costumbres, las artes, el tejido, el tallado, la cestería, la tintura natural, el tejido en chaquira, la elaboración de instrumentos musicales, entre otros, que transversalizan las diversas áreas pedagógicas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional.

### **3. Dificultades en la implementación de un currículo etnoeducativo en la institución**

Como se mencionó anteriormente, esta institución tiene como horizonte el fortalecimiento de la identidad cultural, particularmente la lengua materna: “El Kamëntšá”; a través de las prácticas escolares en los diferentes espacios físicos y de convivencia que ofrece la institución. En ese sentido, la comunidad educativa como principal apoyo de los estudiantes tiene la misión de contribuir al fortalecimiento diario de la lengua. Así mismo, por parte de los docentes, es una gran responsabilidad hacer seguimiento paralelo de la asignatura a cargo y el uso del idioma tradicional en sus determinados contextos.

La comunidad estudiantil de la institución bilingüe en su mayoría son indígenas, pertenecientes a la comunidad Kamëntšá, algunos pocos de la comunidad Inga y el resto colonos (no indígenas). Varios jóvenes y padres de familia de la comunidad Kamëntšá no ingresan a este centro educativo porque le restan importancia a cultivar los valores de la etnia, como son la lengua materna, las artesanías, el folclor y otras manifestaciones.

La propuesta de implementar áreas de la cultura que favorezcan el fortalecimiento de los valores y tradiciones culturales ha sido un proceso difícil, ya que en instituciones convencionales únicamente enfocan los conocimientos direccionados hacia las pruebas Saber (Pruebas nacionales estandarizadas realizadas por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia). En cambio, en esta institución como se establece en su horizonte institucional, su gran interés es conservar la cultura. Sin embargo, el Ministerio de Educación no tiene en cuenta a las instituciones indígenas al momento de evaluar a los estudiantes en las pruebas Saber, por lo que han tenido que estructurar de la mejor forma su currículo para trabajar las áreas obligatorias y fundamentales que asigna el Ministerio y a la vez enfocar a sus alumnos al fortalecimiento de los saberes propios de su cultura. En consecuencia, muchos padres de familia no están conformes con la forma de distribuir las asignaturas y consideran que la educación en esta institución debería ser 100% enfocada en la cultura.

Para determinar las dificultades que presenta la institución al implementar su currículo etnoeducativo, se entrevistó a tres docentes del área de artesanías. Se encontró que en su mayoría coinciden con las dificultades que se han venido presentando durante muchos años de vida escolar.

**Primera dificultad:** los docentes entrevistados señalaron que la principal dificultad es la lengua materna, esto por muchas razones, una es porque no todos los estudiantes son indígenas, al ser una institución pública, no se niega el derecho, a ningún niño o niña, a ingresar a esta institución; dos, no todos los estudiantes tienen la disposición e interés por aprender y rescatar los elementos de cultura Kamëntšá. En general, los niños y jóvenes de la comunidad Kamëntšá, pese a los programas, espacios que ofrece la autoridad tradicional y los entes que contribuyen al fortalecimiento de los saberes culturales, son pocos en asistir debido al bajo interés y a la vergüenza por pertenecer a una comunidad indígena. Y tres, por el proceso de aculturización, en un mundo cambiante existen padres de familia jóvenes no hablantes de la lengua materna, por ende, sus hijos, desde sus inicios de vida no reciben la semilla de fortalecimiento hacia su propia identidad como lo señala la docente Clara Juajibioy “Los niños vienen o sea cada vez [bueno] ya no se habla la lengua en las familias, en las parejas jóvenes y entonces viven como con serias dificultades en el uso de la lengua” (C. Juajibioy, comunicación personal, 13 de julio de 2017) y a su vez el docente Miguel Mutumbajoy menciona:

La mayor parte de los estudiantes no entienden la lengua materna, es una dificultad y un limitante, pero sin embargo uno ha hecho de que desde al área que esté encargado, trato de comunicar o expresarme con algunas palabras en la lengua materna, por ejemplo, les dije: mochanjwabem, que significa vamos a escribir, o sea uno trata de alguna forma de tener en cuenta la lengua en cualquier clase o espacio dentro de la institución (M. Mutumbajoy, comunicación personal, 13 Julio 2017).

**Segunda dificultad:** una dificultad que hoy en día es muy común en términos de aprendizaje por parte de los estudiantes es la distracción causada por el mal uso de la tecnología. Los docentes expresaron que muchos estudiantes no muestran interés por aprender tanto los conocimientos convencionales que se trabajan normalmente en una institución educativa, como los valores, y costumbres de la cultura. Frente a esto la docente Clara Juajibioy manifiesta que:

Los jóvenes cada vez [o sea] salen más distractores ¿no?, por ejemplo, están casi la mayoría con el celular por acá (señala los pasillos donde la señal de internet es fuerte) desde por la mañana, desde que llegan se ubican donde les llegue más el internet y entonces prefieren estar más conectados con eso [hmm] bueno estar chateando [hm bueno y todo eso], y entonces vienen con esa distracción como tan difícil de cambiar ¿no? Y por esa razón no prestan atención por aprender bängbe waman soy<sup>7</sup> y en general ¿no? Lo que se trabaja en los colegios normales” (C. Juajibioy, comunicación personal, 13 de julio de 2017).

**Tercera dificultad:** la falta de recursos económicos necesarios para la creación de espacios pedagógicos adecuados para el desarrollo de las actividades de artesanías. Como se mencionó anteriormente, en la institución se desarrollan las 4 modalidades de artesanías,

---

7 Se refiere a aprender “*lo nuestro*”, lo propio de la cultura Kamëntšá.

como son, tallado en madera, tejido en orlón, tejido en chaquira, y tejido en fibra. Frente a esto, la institución no cuenta con ambientes apropiados<sup>8</sup> para el desarrollo de cada una de las modalidades, sin embargo, no es un limitante para cumplir a cabalidad los objetivos de fortalecer los saberes ancestrales como manifiesta la docente Clara Juajibioy:

(...) otra de facultad sería pues, o sea tener todos los recursos como necesarios, los espacios pedagógicos adecuados que se pueda [digamos] como tener por ejemplo dentro de nuestras habilidades de artesanías... o sea que para cada habilidad hubiera un taller [¿no?] adecuado... (C. Juajibioy, comunicación personal, 13 de julio de 2017).

Igualmente, la falta de recursos para la materia prima, pues para cada modalidad que trabaja la institución, se necesitan distintos materiales. Por ejemplo, en tejido en chaquira, la mostacilla como se conoce normalmente; en tejido en orlón, los orlones de lana, tablas y demás, los cuales no es deber de la institución hacerse cargo de todos los materiales. Los estudiantes, la mayoría provenientes de familias con escasos recursos económicos, son los más afectados por este problema, debido a que, en sus hogares, a veces no hay ni para la comida. La profesora Clara Juajibioy menciona que:

(...) lo otro es tener digamos, todos los recursos necesarios para poder desenvolverse dentro de... [ehhm] que los estudiantes tengan todo lo necesario, la materia prima para cada habilidad [ehh] es una dificultad que ellos tienen, porque pues siempre tienen que invertir [¿no?] los recursos por ejemplo en la compra de la chaquira, se exige que sea de calidad, la chaquira Checa. En Jajañ, que todos vengán con la ropa adecuada, o sea venir con todo lo necesario, las herramientas adecuadas para poder trabajar en la chagra y bueno así en ese sentido existen esas dificultades (C. Juajibioy, comunicación personal, 13 de julio de 2017).

Además, la falta de recursos económicos para poder retribuir el apoyo brindado por las personas sabedoras de la comunidad (ancianos, mamitas, taitas, etc.) que desde los inicios han acompañado el proceso de formación del indígena Kamëntšá, dando talleres de lengua materna, historia, artesanías y de todo lo que se trabaja y vive en la comunidad. Como menciona la docente Clara Juajibioy:

(...) otra sería en el sentido de lo que es lo propio [digamos] como tener los recursos para que nos podamos apoyar más en el conocimiento de nuestros abuelos, nuestros taitas para que ellos puedan [digamos] como que tuvieran un incentivo, o algo un recurso digamos económico para que nos puedan apoyar (C. Juajibioy, comunicación personal, 13 de julio de 2017).

Frente a esto la institución educativa, busca las formas de brindar el apoyo a los estudiantes y personas sabedoras de manera que el proceso de formación que han venido llevando desde hace más de 20 años, cada vez se fortalezca y se mantenga vivo por muchas generaciones.

---

8 Los docentes lo denominan “Taller de madera”, por ejemplo.

**Cuarta dificultad:** a pesar de que existe el Proyecto Educativo Institucional (PEI), muchos docentes trabajan sus metas o sus objetivos educativos por fuera de éste, mas no proponiendo metas como una institución unida, que conlleven al cumplimiento de los objetivos trazados en el PEI como menciona el docente Miguel Mutumbajoy:

Una dificultad preocupante es la falta de organización por parte de toda la institución, porque para hacer una actividad en este sentido (organizar el PEI y demás actividades que requieren de la cooperación de toda la comunidad educativa) como que nos falta organización para que tengamos posibilidades. Cada uno hemos venido dependiendo de acuerdo a la preparación o investigación por cuenta propia que se hace, pero más no como institución, no nos hemos propuesto como metas institucionales, entonces no hemos podido avanzar... (M. Mutumbajoy, comunicación personal, 13 de julio de 2017).

Esta situación ha generado un estancamiento en cuanto a la construcción de nuevas propuestas educativas, en cooperación con la autoridad tradicional, padres de familia, y en general la comunidad educativa.

Pese a los factores que generan las grandes dificultades en la I.E. Bilingüe, padres, docentes y en general, la comunidad educativa, aunque sea en una cantidad no mayoritaria, en cuanto al desarrollo y cumplimiento a cabalidad de los fines establecidos en el proyecto educativo, buscan estrategias de intervención internas que fomenten y enriquezcan la diversidad de saberes existentes en la comunidad Kamëntšá.

#### 4. Aprendizajes del proceso etnoeducativo

Los docentes señalaron como aprendizajes significativos el haber contribuido en la formación educativa, cultural y personal de jóvenes, de los cuales, muchos siguieron cualificándose en habilidades de artesanías en sus diferentes modalidades, creando sus propios talleres artesanales y participando en diferentes eventos nacionales como menciona la docente Clara Juajibioy:

Digamos como ilustrativos de acá [¿no?].... de acá que ha habido jóvenes que han seguido [¿no?] digamos como cualificándose dentro de las artesanías y bueno se escucha que ya tienen digamos como formada su pequeña empresa o bueno han participado en algunas ferias (C. Juajibioy, comunicación personal, 13 de julio de 2017).

Así mismo, haber sembrado la semilla del fortalecimiento de la identidad cultural en cada uno de ellos, para facilitar los procesos de rescate en niños y jóvenes que vienen atrás.

Los docentes manifestaron una gran satisfacción en relación con que muchos estudiantes continúan estudios superiores en distintas universidades de Colombia en las diferentes ramas del conocimiento y regresan al territorio sin haber perdido el sentido de pertenencia hacia su comunidad y con nuevas ideas para continuar con

la tarea del fortalecimiento de la identidad cultural de la comunidad Kamëntšá, que les fue inculcada en la institución, como lo manifiesta la docente Clara Juajibioy:

Los que han salido de la institución a estudiar a otras partes ya sea por el camino de las mismas habilidades artesanales (se refiere a un estudiante que estudió Artes Plásticas) y otros que han estudiado otras áreas del conocimiento han salido de aquí y han regresado ya profesionalizados y han vuelto hacia acá, al mismo pueblo, para contribuir y apoyar al colegio y a la comunidad... esa es una experiencia muy bonita y muy significativa para nosotros porque pues vemos que el trabajo no ha sido en vano [¿no?] (C. Juajibioy, comunicación personal, 13 de julio de 2017).

Además, algunos estudiantes egresados, continúan su proceso de fortalecimiento de la identidad cultural, siendo partícipes de los distintos espacios ofrecidos por la autoridad tradicional, por ejemplo, “hacen escuela”, es decir, de forma gradual adquieren las habilidades para pertenecer al cabildo mayor, que es la máxima autoridad en la comunidad Kamëntšá, convirtiéndose en líderes, comuneros y defensores del pueblo milenario, como la docente Clara Juajibioy dice:

Y dentro del fortalecimiento también [¿no?] han estado dentro de la presentación de servicio en el cabildo [¿no?], entonces han estado o han ejercido algunos como gobernadores. Para nosotros es agradable y a la vez pues o sea la institución ha sido de alguna forma motivadora en cuanto al proceso de cualificación que han tomado (C. Juajibioy, comunicación personal, 13 de julio de 2017).

El docente Miguel Mutumbajoy, manifiesta que como aprendizaje significativo de los docentes “en la parte cultural a uno le permite pensar, reflexionar, para aplicar ... uno ha tratado de buscar estrategias de aprendizaje para poder enseñar la lengua materna, entonces uno está investigando, con los mayores, aprende cada vez más” (M. Mutumbajoy, comunicación personal, 13 de julio de 2017). Pues para poder enseñar, cualquier asignatura, en este caso las áreas de la cultura, los docentes investigan y cada vez se apropian más de su cultura, visitan a los mayores sabedores y, por otro lado, desde la academia tradicional, buscan estrategias de enseñanza para lograr en los estudiantes incentivar el interés por aprender y rescatar los valores y saberes culturales.

## **5. Elementos etnomatemáticos presentes en el currículo etnoeducativo de la institución**

Como ya se ha mencionado, la institución bilingüe establece en su Proyecto Educativo Institucional trabajar por el fortalecimiento de la identidad cultural de la comunidad Kamentsá, sin dejar de lado los conocimientos escolares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. En este sentido ha realizado esfuerzos en trabajar elementos culturales como la lengua, las plantas medicinales, la talla, la

artesanía, pero en el área de matemáticas aún no es claro cómo se podría llevar la integración de los saberes matemáticos de la comunidad al aula de clase.

Para llevar a cabo dicha integración, es necesario iniciar por reconocer que el conocimiento matemático es una producción social que varía según el grupo sociocultural y el entorno en el que es generado, y por otra, que las matemáticas pueden contribuir a valorar y respetar la diversidad sociocultural de las personas (Peña-Rincón & Blanco-Álvarez, 2015). De modo que, a través del diseño de propuestas de enseñanza, articulando los saberes ancestrales y occidentales, se enriquezca el currículo de matemáticas que la institución viene trabajando, brindando a los estudiantes herramientas que potencien el aprendizaje de la misma y sentido de pertenencia hacia su propia identidad.

Sin embargo, la integración de saberes etnomatemáticos se ha realizado de manera implícita, como se puede ver en la asignatura Artesanías, específicamente en el tejido Lana Orlón, se encuentra que dentro de estas prácticas autóctonas, como lo es el tejido del *Tsombiach*, en el que se plasma la simbología propia que dejaron los abuelos mayores, se promueven distintos tipos de pensamiento, geométrico, numérico y métrico, aunque no se tiene un fundamento teórico de éstos al estilo de la matemática escolar.

Para aprender a elaborar el *t̄sombiach* o faja tradicional Kamëntšá, se inicia elaborando el “diseño” de la figura que se va a plasmar, previo a una corta investigación a los abuelos sobre la importancia, el significado, las creencias, etc., que esta figura tiene para la comunidad. Cabe aclarar que cuando se dominan las figuras, no es necesario la elaboración del diseño, sino que, mentalmente los estudiantes las mantienen vivas.

En la figura 2, se ilustra el diseño del *Sbaruk*, en lengua materna o canasto en español, que es un objeto utilizado (hoy en día es poco común) para llevar los productos que se cultivan en el Jajañ o chagra. Para cada “renglón” está la descripción del paso para tejer, por ejemplo, *sibiokan utataj* traduce: “alza dos, deja dos, alza dos, deja dos, ...”. Cabe resaltar que para el diseño de la “labor” (figura del canasto, parte central roja) se consideran los “hilos” por pares. Para el segundo renglón, *Kanyaj juajames jatsbanam kantaj, kantaj juajames jatsbanam kantaj* traduce: “deja uno, alza cuatro, deja cuatro y alza cuatro”.

En el transcurso de la elaboración de la faja, el docente apoya a los estudiantes y comparte los conocimientos tradicionales que obtuvo de generaciones pasadas, haciendo de su clase “un entorno de aprendizaje propio”. Es decir, mientras los estudiantes tejen, el docente, cuenta los relatos, creencias, etc., que sus antepasados le legaron. Aunque no necesariamente siempre es así, pues como se dijo anteriormente, previo a la elaboración del diseño de la figura, se hace una breve investigación, por esa razón los estudiantes también comparten lo que sus papás, abuelos, les comentaron.

	Sibiokan utataj
	Kanyaj juajames jatsbanam kantaj, kantaj juajames jatsbanam kantaj
	Soy utataj
	Kanyaj juajames jatsbanam kantaj, kantaj juajames jatsbanam kantaj
	Sibiokan utataj
	Shachnaj juajames jatsbanam kantaj
	Soy utataj
	Kanyaj juajames katatoy jatsbanam nyetskaj
	Sibiokan utataj
	Kanyaj juajames katatoy jatsbanam nyetskaj
	Soy utataj
	Shachnaj juajames kantaj
	Sibiokan utataj
	Kanyaj juajames jatsbanam kantaj, kantaj juajames jatsbanam kantaj
	Soy utataj
	Kanyaj juajames jatsbanam kantaj, kantaj juajames jatsbanam kantaj
	Sibiokan utataj

*Figura 2.* “Trabajo realizado por estudiantes del grado once en el año 2013 con acompañamiento de la docente Clementina Chicunque”

Fuente: propia

De otro lado, en la comunidad Kamëntšá, existen diversas creencias, sobre el conteo, por ejemplo, los mayores dicen que contar las estrellas en la noche es malo, pues cuando muera, quien las cuenta, lo pondrán a contar harina.

En resumen, aunque existen ya elementos etnomatemáticos en el currículo, se hace necesario iniciar un proceso de indagación para responder a cuestiones como: ¿Cuál es el pensamiento geométrico de la comunidad Kamëntšá, en particular, el que se trabaja en la institución educativa rural bilingüe artesanal Kamëntšá? ¿Cómo diseñar actividades para el aula de clase desde una perspectiva etnomatemática, considerando los elementos culturales de los Kamëntšá? La importancia del estudio de la etnomatemática en este caso, radica en brindar herramientas suficientes y necesarias que potencien el aprendizaje de las matemáticas y a la vez que fortalezcan los saberes de la cultura en los estudiantes del colegio bilingüe Kamëntšá.

## 6. Conclusiones

Actualmente tanto la institución bilingüe como la misma comunidad Kamëntšá, se enfrentan a un grave problema que bien podría enmarcarse dentro de lo lingüístico. El problema radica en que la mayoría de niños y jóvenes Kamëntšá poseen mínimas competencias para la comprensión en lengua Kamëntšá (entienden la lengua materna); mientras que la competencia para la producción es casi nula (no todos). Frente a esto, como se pudo evidenciar, en la institución bilingüe artesanal Kamën-

tšá, se trabajan los saberes propios desde las áreas de la cultura, establecidas en su proyecto educativo institucional a través de diferentes estrategias que confluyen hacia un mismo fin, la educación intercultural de los niños y jóvenes de la comunidad Kamëntšá desde su misma cosmovisión y pensamiento ancestral.

En ese sentido, según Patiño (2004), la idea de que los centros educativos sean productivos, auto sostenibles e incluyan prácticas tradicionales de producción va calando poco a poco también en las comunidades indígenas. Es una manera de hacer interculturalidad en lo concreto y para beneficio general. Además, se puede considerar los estándares, o los currículos nacionales como una guía referencial para las instituciones educativas, sin embargo, como se mencionó anteriormente, gracias a la Ley General de Educación de 1994, las instituciones educativas, en este caso, la institución indígena bilingüe Kamëntšá, tiene autonomía para establecer su horizonte institucional, de acuerdo a sus necesidades y cosmovisión propia. En ese sentido se puede hablar de la construcción de un proyecto educativo comunitario, donde no solo intervienen directivos, administrativos y docentes, sino también personas de la misma comunidad, el gobierno tradicional Kamëntšá, y organizaciones que coadyuvan en la pervivencia de los saberes tradicionales Kamëntšá.

En particular, cabría pensar en que incluir las etnomatemáticas en el proyecto educativo comunitario, en el currículo y en el aula de clase, como plantean Peña-Rincón & Blanco-Álvarez (2015), permite ampliar la comprensión de las matemáticas y hacer de la escuela un espacio incluyente y valorador de la diversidad sociocultural. Y tendría sentido hablar de una formalización de los saberes tradicionales presentes en las prácticas culturales de la comunidad Kamëntšá, implementadas en el colegio bilingüe mediante la enseñanza de las áreas tradicionales.

En ese sentido (Peña-Rincon & Blanco-Álvarez, 2015) señalan que la estructura didáctica que exponen (Johsua y Dupin, 1993) Saber Matemático-Estudiante-Maestro, los tres agentes en conexión, para trabajar la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas desde la etnomatemática, es obsoleta, ésta debe enfrentarse a nuevos desafíos, entre los que *grosso modo* se pueden mencionar: el saber se ve desafiado a reconocer la existencia de una amplia diversidad de pensamientos matemáticos en el mundo. El estudiante se ve desafiado a reconocer y valorar la pluriculturalidad en las matemáticas, y respetar de la diversidad de pensamientos matemáticos. El educador se ve desafiado a fortalecer la idea de maestro-investigador, es decir, un maestro que en su práctica docente sea sensible a las problemáticas presentadas en el aula de matemáticas, y a partir de la sistematización, el análisis y la discusión de estas con un grupo de colegas, a la luz de marcos teóricos de la educación matemática plantee soluciones y las socialice en encuentros.

En un sentido amplio, al enfocar los procesos de aprendizaje y de enseñanza de las matemáticas desde el enfoque cultural, se aporta al fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional de la institución educativa rural bilingüe artesanal Kamëntšá

## Referencias

- Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Colegio Bilingüe Artesanal Camëntšá. (2015). *Proyecto educativo indígena Camëntšá*. Sibundoy: Documento institucional.
- Johsua, S. y Dupin, J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Ministerio del Interior & Cabildo Indígena Camëntšá Biyá de Sibundoy. (2012). *Diagnóstico Plan Salvaguarda Camëntšá*.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (1994a). *Ley General de Educación 115*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- . (1994b). Decreto 1860 de 3 de agosto de 1994. Santa Fe de Bogotá.
- Oliveras, M. L., & Blanco-Álvarez, H. (2016). Integración de las etnomatemáticas en el aula de matemáticas: posibilidades y limitaciones. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, 30(55), 455–480.
- Patiño, E. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Peinado, H. S., & Rodríguez, J. H. (2007). *Manual de gestión y administración educativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Peña-Rincón, P., & Blanco-Álvarez, H. (2015). Reflexiones sobre cultura, currículo y etnomatemáticas. In K. de la Garza & R. Cortina (Eds.). *Educación, pueblos indígenas e interculturalidad en América Latina* (pp. 213-246). Quito: Ediciones Abya-Yala.



# Aprender geometría a partir del ordenamiento de ideas

*Franklin Edmundo Molina Jiménez*

Universidad Central del Ecuador

femolina@uce.edu.ec

*Recibido:* 9 – febrero – 2018 / *Aceptado:* 31 – julio – 2018

## Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar dos modelos didácticos que contribuyen al proceso de enseñanza aprendizaje de la geometría, además conocer el marco histórico de evolución de la geometría y sus aplicaciones en otras ramas del saber humano. Se fundamenta en una investigación bibliográfica descriptiva y explicativa, información que permitió conocer el proceso evolutivo de la geometría en paralelo al de la humanidad y su importancia para el desarrollo de las matemáticas, se presenta un ejemplo de aplicación propio del autor, en el que se presentan los niveles de aprendizaje de la geometría a través del modelo de Van Hiele, permitiendo establecer que el aprender geometría implica desarrollar nuevas estructuras mentales a partir de ordenar ideas ya existentes, que se convertirán en transcendentales, cuando el estudiante logra relacionarlas con otras ciencias desarrolladas por el hombre.

**Palabras clave:** modelos didácticos para geometría, evolución de la geometría, estructuras mentales.

## Abstract

The objective of this work is to analyze two didactic models that contribute to the process of teaching geometry learning, as well as to know the historical framework of evolution of the geometry and its applications in other branches

of the human knowledge. It is based on a descriptive and explanatory bibliographic research, information that allowed to know the process of evolution of the geometry in parallel to that of the humanity and its importance for the development of the mathematics, there appears a proper example of application of the author, in which there are detailed the levels of learning of the geometry across the model of Van Hiele, allowing to establish that learning geometry implies developing new mental structures from arranging already existing ideas, which will become transcendental, when the student manages to relate them with other sciences developed by the man.

**Keywords:** didactic models for geometry, evolution of the geometry, mental structures.

## Introducción

**A**prender geometría, a partir del ordenamiento de ideas, busca profundizar en el estudio de metodologías relacionadas con el aprendizaje de la geometría, comprendiendo cómo las ideas generadas en nuestro cerebro se van ordenando en procesos mentales, que son observables y verificables, en el momento que los seres humanos pueden resolver diversos problemas de diferentes temáticas y específicamente los relacionados con las formas geométricas creadas de forma natural o artificial por los hombres, que rodean al mundo que habitamos.

Se debe iniciar entendiendo que la geometría según Báez e Iglesias, (2007) ha sido considerada como uno de los pilares de formación académica y cultural del hombre, dada su aplicación en diversos contextos y su capacidad formadora del razonamiento lógico, razón fundamental para profundizar en analizar los procesos metodológicos para su enseñanza.

Mientras que las ideas surgen de dos fuentes según Locke (1698): de las experiencias que son producto de las sensaciones y de las relaciones con las observaciones que hacemos sobre los objetos sensibles externos y las percepciones que son procesos de la mente, de sus propias operaciones y de los modos de ellas y debido a las cuales llega el entendimiento a tener ideas sobre dichas operaciones. Confirmando que una idea no es más que una imagen que existe o se forma en la mente, capacidad humana relacionadas con la autorreflexión, la creatividad y la habilidad de adquirir y aplicar el intelecto, además las ideas dan lugar a la formación de conceptos, los cuales son la base de cualquier tipo de conocimiento, tanto científico como filosófico.

En el desarrollo del presente documento, se profundizará en el análisis de cómo estos dos conceptos se relacionan entre ellos. Es necesario conocer que las reformas curriculares dadas en el Ecuador en los últimos años, han considerado desarrollar las destrezas con criterio de desempeño en el aprendizaje en diversas áreas del conocimiento, siendo una de ellas la geometría, sin embargo a pesar de esto, los maestros relegan los contenidos de geometría al final del curso, ocasionando que algunos temas sean revisados de manera superficial o no sean tratados, ya que priorizan la enseñanza de la matemática (Abrate, Delgado y Pochulu, 2006).

Según datos del estudio, Aportes para la enseñanza de la Matemática, realizado por la Unesco en América Latina en el año 2016 (Unesco, 2016), el 43% de los estudiantes de sexto grado y el 51% de los estudiantes de tercer grado de la educación general básica media del Ecuador lograron resolver los ítems relacionados al dominio geometría en la prueba TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo).

En el Ecuador la institución que busca promover una educación de excelencia evaluando integralmente al Sistema Nacional de Educación, es el Sistema Nacional de Evaluación (Ineval), quien al entregar los resultados de la evaluación Ser Bachiller ciclo 2016-2017 determinó que los niveles de logros alcanzados por los

estudiantes a nivel nacional, en el dominio matemática en el tópico relacionado a los temas aplicación de progresiones aritméticas y geométricas, el porcentaje de aciertos en los ítems, corresponde a menos del 50% y en el tópico relacionado a los temas de resolución de problemas con perímetros y áreas apenas supera al 50% (Ineval, 2017).

Datos que nos permiten confirmar que el proceso de enseñanza aprendizaje tradicional de la geometría se concentra en aprender de memoria las fórmulas para el cálculo de áreas de figuras geométricas, volúmenes de cuerpos geométricos, definiciones, propiedades y teoremas geométricos, apuntalados con la utilización de gráficos construidos en forma mecánica y en ocasiones sin una estructura lógica, ocasionando que los jóvenes, cuando llegan a la universidad deban enfrentarse a situaciones que no siempre están al alcance de su comprensión.

La información obtenida se puede verificar de fuentes de datos bibliográficos tales como artículos académicos, científicos y libros con rigor científico que admiten ser cotejados, además se han considerado criterios que permiten la inclusión y exclusión de temas pertinentes a la geometría y su didáctica.

En la presente investigación se tiene el propósito de identificar y describir algunos modelos que desarrollan el proceso de enseñanza aprendizaje a través de aplicaciones didácticas del medio, reflexionando sobre la importancia de aprender geometría aplicando uno de estos modelos didácticos.

### **La geometría en el transcurso del tiempo**

La geometría a lo largo del tiempo ha ido perfeccionándose, los esquemas mentales de los hombres dedicados al estudio de esta rama de la matemática, se han estructurado en esquemas cada vez más elaborados y complejos, Piaget (1978) señala que un esquema, expresa el conjunto organizado de características que permiten repetir las acciones del sujeto o aplicarlas a contenidos nuevos; un esquema es una totalidad fuerte e integrada, tal que los comportamientos que induce están íntimamente relacionados. La formación del conocimiento geométrico en el plano como en el espacio está relacionada con los periodos históricos en los que ha ido evolucionando los esquemas mentales, por lo que es necesario presentar una breve reseña histórica para comprender su evolución.

Las mediciones de los objetos son tomadas como las primeras nociones de la geometría, siendo estas empíricas, los egipcios y babilonios utilizando la estrategia del tanteo dedujeron fórmulas del cálculo de perímetros y áreas. Los procesos de razonamiento deductivo fueron impuestos por los griegos, ya que realizaron conclusiones a través de demostraciones lógicas y procesos experimentales. Eudoxo, Euclides, Arquímedes, Apolonio y Pappus, presentaron las primeras nociones geométricas que con el pasar del tiempo se convirtieron en los cimientos de la geometría.

La inscripción y la circunscripción de figuras rectas poligonales en figuras curvas permitió establecer el concepto de límite analizado por Eudoxo (408-355 a.C.),

Euclides (300 a.C.) estableció los procesos lógicos de la geometría al establecer un razonamiento deductivo en sus demostraciones, desarrollando axiomas y postulados que relacionan al punto y al segmento de recta, legado, utilizado hasta la presente por desarrollar el razonamiento hipotético-deductivo fundamentado en el método axiomático, conocida como la geometría euclidiana, inmortalizada en su obra magistral *Elementos*.

El procedimiento geométrico de llegar a un resultado con un grado de precisión que aumenta a medida que su cálculo avanza, es considerado en el método exhaustivo empleado por Arquímedes (287-212 a.C.) en sus demostraciones. La idea de coordenada permitió que Apolonio (262-200 a.C.) establezca los primeros estudios de la geometría analítica, fundamentados en las demostraciones sobre propiedades de las cónicas. La geometría proyectiva la estableció Pappus (300 d.C.) argumentando la relación anarmónica o la correspondencia que se establece en forma lineal entre el álgebra y la geometría.

Durante los siglos XVII y XVIII, Descartes (1591-1661) se encargó de desarrollar la geometría analítica, en la que se realiza el análisis de las figuras geométricas a partir de un sistema de coordenadas relacionando métodos algebraicos y análisis matemáticos, Fermat (1601-1665) considero que una ecuación con dos incógnitas determina una curva plana.

En el siglo XIX, Plucker (1801-1868) estudió los espacios n-dimensionales relacionándolos con el álgebra, definiendo las coordenadas trilineales.

En el siglo XVII, la geometría proyectiva se hace presente con mayor rigurosidad cuando Descartes y Pascal (1623-1662) representaron bidimensionalmente un objeto tridimensional, a través de utilizar propiedades proyectivas. Desargues (1591-1661) utilizó la relación armónica al demostrar su teorema de los dos triángulos.

La geometría descriptiva la construyó Monge (1746-1818) utilizando una técnica gráfica, fundamentada en la proyección ortogonal, en la que un sólido tridimensional se determina a partir de sus proyecciones en tres planos al dibujar sus vistas laterales.

La geometría no euclidiana es fundamentada por Saccheri (1667-1733), Lambert (1728-1777) y Legendre (1752-1833), quienes construyeron modelos geométricos, para demostrar la negación del postulado euclídeano, por un punto exterior a una recta dada, puede trazarse una sola paralela. Gauss (1777-1855), Bolyai (1802-1860) y Lobachevsky (1793-1856), se encargaron de desarrollar la geometría hiperbólica fundamentada en el álgebra lineal.

La jerarquización de la geometría la establece Klein (1849-1925), por medio de subgrupos del grupo de transformaciones de geometrías afines, presentadas en su obra, *El programa de Erlangen*.

Esta descripción histórica de la geometría muestra la manera cómo ha ido evolucionando, de una manera dinámica soportada por la interacción entre procesos de visualización (ligados al pensamiento espacial), procesos de justificación (ligados

al pensamiento deductivo) y aplicaciones instrumentales que se llevan a cabo con el objeto de resolver problemas de la vida cotidiana, de las ciencias o de la misma matemática (Castiblanco et al., 2004, p. 9). Esquemas mentales que sirven de base y de columna vertebral de la matemática.

### **La importancia de aprender geometría**

La geometría es una de las grandes realizaciones de la mente humana, más de 2000 años el hombre ha considerado necesario su estudio, todo ser humano en cualquier tipo de ocupación tiene en alguna ocasión la necesidad de recurrir a la geometría y en algunos campos de estudio esta ciencia es importante en el quehacer profesional, tales como la física, la matemática, la química, la estadística, en la geología, en la economía, la psicología, debido a que es eminentemente práctica.

El hombre refleja en su quehacer diario y en sus obras de arte, esas imágenes ideales que obtiene de la observación de la naturaleza: realiza objetos de cerámica, dibujos, edificios y lo más diversos utensilios proyectando en ellos las figuras geométricas que ha perfeccionado en la mente, así lo afirma Godino (2005). Gracias al estudio de la geometría se puede tener el conocimiento necesario para poder penetrar profundamente en los detalles y complejidades maravillosos de nuestro universo.

Vivimos en un mundo llamado la era del conocimiento y de la información, a pesar de que una persona no estudie una carrera científica, es necesario que tenga algún conocimiento científico y el estudio de la geometría permite tener alguna comprensión básica del mundo que nos rodea.

Para Piaget (1978), las primeras interacciones del niño pequeño con su entorno, previas al desarrollo del lenguaje, se basan casi totalmente en experiencias espaciales, muy en particular a través de los sentidos de la vista y el tacto. Afirmando que al ir desarrollando en los estudiantes su intelecto la geometría le permite razonar lógicamente, argumentar sus afirmaciones y demostrarlas, además de comprobar las proposiciones por razonamiento deductivo o inductivo, analizando un problema en términos de los datos que se ven, las leyes y principios que pueden aceptarse como verdaderos mediante una reflexión cuidadosa, lógica y exacta, para seleccionar una solución del problema.

### **Modelos didácticos que permiten aprender geometría**

Aunque parte de la importancia de la enseñanza de la geometría radica en ser la disciplina donde los estudiantes llevan a cabo procesos de razonamiento, pareciera que la realidad en las aulas es distinta, pues uno de los problemas en la enseñanza de la geometría es la dificultad que existe para que los estudiantes pasen de la descripción de las figuras a un proceso más formal, basado en razonamientos y argumentación (Castiblanco et al., 2004). Es así que se establece la necesidad de analizar dos modelos didácticos que permitan aprender geometría.

El primero en considerar es el modelo de la teoría de Van Hiele, que se fundamenta en el trabajo realizado por los esposos Pierre Van Hiele y Dina Van Hiele-Geldof, en Holanda, al ser desarrollado con sus estudiantes, durante el proceso de enseñanza de la geometría.

El modelo de Van Hiele está distribuido en cinco niveles de razonamiento en los que se considera a los conceptos geométricos de diferente manera según el estudiante va avanzando en los diferentes años de estudio de la matemática durante su vida académica.

En el primer nivel llamado, *Visualización o reconocimiento*, el estudiante reconoce las figuras geométricas a través de su forma como un todo, no identifica partes ni elementos de esta, puede reconocerla y reproducirla. No es capaz de identificar las propiedades de la figura y las compara con elementos conocidos del medio donde habita. No está en la capacidad de nombrar a la figura por su nombre utilizando un lenguaje geométrico.

Para el segundo nivel citado como *Análisis*, el estudiante ya puede reconocer y analizar los elementos y propiedades de las figuras geométricas, pero no puede definirlos ni establecer clasificaciones entre propiedades con otras figuras similares. A través de la manipulación de objetos, puede establecer propiedades de estas en forma empírica.

En el tercer nivel denominado *Ordenación o clasificación*, el estudiante ya puede nombrar a las figuras al identificar sus propiedades, establece la relación entre las propiedades que se derivan de otra. Puede encontrar las relaciones entre figuras geométricas similares, dando una definición estructurada a ellas. El razonamiento lógico del estudiante sigue basado en la manipulación del objeto, por lo que no es capaz de organizar una secuencia lógica de razonamientos para realizar una demostración utilizando el sistema axiomático de las matemáticas. Pero sí es capaz de comprender que una propiedad se deriva de otra.

El estudiante en el cuarto nivel llamado *Deducción formal*, ya realiza deducciones, demostraciones lógicas y formales, como parte del proceso de un razonamiento deductivo. Comprende y relaciona las propiedades, axiomas, teoremas que fundamentan a la geometría. Relaciona proposiciones para deducir propiedades, lo que le permite realizar distintas demostraciones para obtener un mismo resultado.

Finalmente, en el quinto nivel nombrado como Rigor, el estudiante puede analizar el rigor de varios sistemas deductivos para realizar comparaciones entre ellas. Tiene la capacidad de apreciar la consistencia, independencia y complejidad de los axiomas que fundamentan la geometría. Comprende a la geometría en forma abstracta, siendo este nivel desarrollado en las aulas universitarias.

El segundo modelo didáctico analizado, es el desarrollado por Raymond Duval catedrático de la Universidad Louis Pasteur de Estambul, en el que divide el aprendizaje de la geometría en tres niveles de razonamiento.

Duval (1998), citado por Castiblanco et al., 2004, señala que, en el primer nivel denominado, Global de percepción visual, el estudiante puede relacionar figuras con objetos físicos, donde se destaca la forma total de la imagen a partir de la posición o el tipo de trazo.

En el segundo nivel llamado, De percepción de elementos constitutivos, donde el estudiante no solo percibe la imagen globalmente, sino formada por elementos de una misma dimensión o inferiores. En este nivel la posición o tamaño no son importantes pues la atención se centra en establecer las relaciones entre los elementos que conforman la imagen.

En el tercer nivel conocido como Operativo de percepción visual, el estudiante puede operar sobre las figuras, es decir permite la manipulación mental de los elementos constitutivos de ésta.

La propuesta de Duval representa otra base teórica que intenta categorizar el razonamiento de los estudiantes con respecto al aprendizaje de la geometría en las aulas de las instituciones educativas.

Tanto el modelo de Van Hiele como el de Duval, hacen una generalización de las características de las figuras geométricas y de los objetos generando un aprendizaje por medio de percepciones visuales, los conceptos e imágenes son concretados a partir del análisis de sus características, y los estudiantes logran ordenar sus ideas a través de procesos mentales que le permiten realizar justificaciones de propiedades observables utilizando axiomas y teoremas en construcciones geométricas a través del manejo mental de estas, generando y demostrando nuevos conceptos utilizando esquemas mentales ya establecidos.

### **Aplicación de los niveles de aprendizaje en la geometría**

Se puede afirmar que las estructuras mentales, desarrolladas por los educandos durante los años que cursan las aulas, tanto de Bachillerato como las de la Universidad en las que han estructurado nuevos esquemas mentales sobre la base de los conocimientos adquiridos por el aprendizaje de la geometría, sirven de base para la comprensión de nuevos conocimientos relacionados con la matemática, física y otras asignaturas en las que involucre razonamientos matemáticos.

Jones (2002), señala que enseñar geometría implica reconocer y seleccionar problemas geométricos interesantes, teoremas, apreciar el contexto cultural e histórico de la geometría y comprender la variedad de usos y contextos en los cuales está presente la geometría. Afirmación que permite presentar el siguiente ejemplo que es propuesto por el autor, en el cual se evidencia el proceso de formación de las estructuras mentales en función de cada uno de los niveles de razonamiento que propone Van Hiele para el proceso de aprendizaje de la geometría.

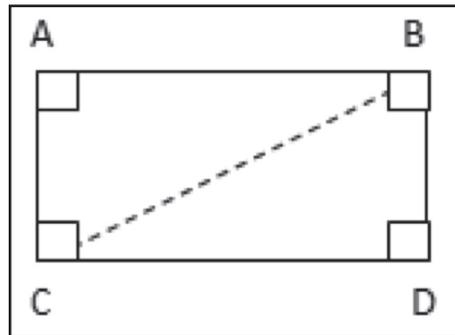
En el nivel uno, los estudiantes conocen que dos segmentos son congruentes cuando tienen igual medida sus longitudes, dos ángulos son congruentes cuando tienen igual medida sus aberturas, dos rectas son paralelas cuando dos líneas que

mantienen una distancia entre ellas, y a pesar de prolongarse, su trayectoria hasta el infinito, nunca llegan a toparse en ningún punto. Si dos rectas paralelas son cortadas por una transversal, los ángulos que se encuentran entre las paralelas a distinto lado de ellas y a distinto lado de la transversal se denominan ángulos alternos internos.

Los estudiantes en el nivel dos reconocen que un cuadrilátero es una figura geométrica formada por cuatro lados. Los distintos cuadriláteros que existen en geometría dependen de la longitud de los lados y de la amplitud de los ángulos que lo forman. La forma básica del cuadrilátero es el cuadrado en el que sus cuatro lados y ángulos internos son congruentes, la segunda figura básica conocida es el rectángulo con dos lados congruentes de dos en dos y sus cuatro ángulos internos congruentes, en estas figuras geométricas sus lados opuestos son paralelos y sus ángulos congruentes miden noventa grados. Estas figuras geométricas pueden ser observadas a nuestro alrededor, en una hoja de papel en la pantalla del televisor o simplemente en una mesa.

En el tercer nivel el estudiante puede comprender que en un cuadrilátero la congruencia entre ángulos opuestos implica el paralelismo de los lados opuestos, también puede afirmar que dos triángulos son congruentes cuando sus tres lados son congruentes cumpliendo con el teorema lado, lado, lado.

En el cuarto nivel de razonamiento, el estudiante demuestra que los lados opuestos AB y CD del cuadrilátero ABCD son paralelos. Para ello debe construir en el cuadrilátero ABCD, un segmento de recta CB, que es una de las diagonales del cuadrilátero, lo que determina que se formen dos triángulos  $\triangle CAB$  y  $\triangle BDC$  que son congruentes por cumplir con el teorema de congruencia lado, lado, lado. Por ser partes correspondientes de dos triángulos congruentes, los ángulos ABC y DCB son congruentes. Permitiendo llegar a la conclusión que los lados opuestos AB y CD son paralelos ya que se considera que los ángulos ABC y DCB cumplen con la definición de ser ángulos alternos internos, entre dos rectas paralelas intersecadas por una transversal.



Para el quinto nivel de razonamiento propuesto por Van Hiele, los estudiantes integran sus conocimientos con situaciones del medio, relacionando las definiciones y teoremas geométricos con otras ciencias como por ejemplo en la literatura, en la que Ojeda, (2012) presenta: La historia es circular y la felicidad un triángulo de cuatro lados, nunca podré calcular el diámetro de nuestros abrazos ni la fórmula que resuelve el perímetro de cada despedida.

En la cultura ecuatoriana la geometría, se encuentra plasmada en las prendas de vestir como las polleras, las blusas y las huscarinas que utilizan las mujeres de Suscal, uno de los tres cantones de Cañar, en las que bordan diseños de paisajes, estrellas, patos flores y figuras geométricas de diferentes tamaños y colores.

En la astronomía, la geometría analítica se encuentra presente al estudiar las órbitas de los planetas alrededor del sol, estas orbitas son secciones cónicas denominadas elipses o hipérbolas. Otras formas geométricas son analizadas cuando se estudia las constelaciones.

## Conclusiones

Para Jones (2002), enseñar geometría implica reconocer y seleccionar problemas geométricos interesantes, teoremas, apreciar el contexto cultural e histórico de la geometría y comprender la variedad de usos y contextos en los cuales está presente la geometría. El docente debe inferir que enseñar geometría implica ir desarrollando nuevas estructuras mentales a partir de ordenar ideas ya existentes, que se convertirán en transcendentales, cuando el estudiante logre relacionarlos con otros contenidos y determine su aplicabilidad en el medio en el cual habita, además el estudiante logra desarrollar un razonamiento lógico y un pensamiento crítico progresivo, conforme el avance del estudio de la geometría se da siempre y cuando el docente este convencido de utilizar un nuevo enfoque para enseñar esta rama de la matemática.

Determinar cómo se ha ido modificando el conocimiento de la geometría en el transcurso de los años permite evidenciar la transformación de las estructuras mentales de quienes se dedican al estudio de esta ciencia, que es una rama de la matemática.

Se evidenció que tanto en los modelos de aprendizaje de Van Hiele, como en el de Duval, el enseñar y aprender geometría involucra procesos de razonamientos que van de los más simples a los más complejos, que deben ser desarrollados con la guía del docente, permitiendo considerar que el nivel de aprendizaje de la geometría en los estudiantes estará en función del número de ellos en las aulas de clase de las instituciones educativas, es decir, en aulas con un excesivo número de estudiantes se dificultará que se logre desarrollar estos procesos de la mejor manera.

El docente debe generar ambientes de aprendizaje amigables, en los cuales se determinará la importancia de estudiar geometría, detallar el marco histórico que rodea a la concreción de los conceptos geométricos, consensuar las estrategias de aprendizaje a ser utilizadas para desarrollar el pensamiento lógico matemático y lo más importante establecer la relación y su aplicabilidad con otras ramas del conocimiento como la literatura, el arte, la astronomía, la física, etc.

## Referencias

Abrate, R., Delgado, G. y Pochulu, M. (2006). Caracterización de las actividades de geometría que proponen los textos de matemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), 1-9. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1290Abrate.pdf>

- Almeida, M. (2002). *Desarrollo profesional docente en geometría: análisis de un proceso de formación a distancia*. Memoria de la tesis doctoral. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.uv.es/aprengeom/archivos2/Almeida02.pdf>
- Báez, R. & Iglesias, M. (2007). Principios didácticos a seguir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geometría en la UPEL “El Mácaro”. *Enseñanza de la Matemática*. Vols. 12 al 16. Número extraordinario. pp. 67-87.
- Castiblanco, A., Urquina, H., Camargo, L. & Acosta, M. (2004). *Pensamiento geométrico y tecnologías computacionales*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, Enlace Editores Ltda.
- Duval, R. (1998). Geometry from a cognitive point of view. En C. Mammana & V. Villani (Eds.), *Perspective on the Teaching of the Geometry for the 21st Century* (pp. 37-51). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Godino, J. (2005). *Modelo teórico, epistemológico, antropológico y psicológico de la enseñanza de la matemática*. Editorial Iberoamérica. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/4\\_Geometria.pdf](http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/4_Geometria.pdf)
- Ineval, (2007). *Informe de resultados Ser Bachiller ciclo 2016-2017*. Recuperado de: [www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones](http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones)
- Jones, K. (2002). Issues in the Teaching and Learning of Geometry. En L. Haggarty (Ed.), *Aspects of Teaching Secondary Mathematics: perspectives on practice*. London: Routledge Falmer. Pp.121-139.
- Locke, J. (1689). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Bibliothéque universelle editada por Jean Leclerc. Recuperado de: [http://getafe.es/wp-content/uploads/Locke\\_John-Ensayo\\_sobre\\_el\\_entendimiento\\_humano.pdf](http://getafe.es/wp-content/uploads/Locke_John-Ensayo_sobre_el_entendimiento_humano.pdf)
- Ojeda, D. (2012). *Literatura y poesía 2.0. Geometría*. Recuperado de: <https://literaturaypoesia20.blogspot.com/2012/04/geometria.html>
- Piaget, Jean. (1978). *Introducción a la epistemología genética, 1. El pensamiento matemático*. 2ª. ed. Buenos Aires: Paidós.
- Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Aportes para la enseñanza de la Matemática*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244855s.pdf>



# La enseñanza- aprendizaje de la matemática a través de la *taptana*

*Martha Alquina*

Universidad Central del Ecuador  
mralquina@uce.edu.ec

*Recibido:* 9 – febrero – 2018 / *Aceptado:* 31 – julio – 2018

## Resumen

Se podría afirmar que la palabra y el número constituyen la base de todo el proceso de pensamiento de la humanidad, sobre ellos se ha erigido la ciencia. En un breve recorrido por los aportes de algunas culturas a la matemática, se expone la importancia de la reflexión y recuperación de las concepciones histórico-culturales relacionadas a este hecho, para hacer de la ciencia matemática, una práctica escolar más cercana y comprensible. Se presenta una hipótesis sobre la utilización del contador indígena o instrumento matemático cañari. Finalmente, se plantea la utilización de la *taptana* como material didáctico concreto de uso cotidiano en la enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas: suma, resta, multiplicación y división.

**Palabras clave:** *taptana*, matemática, enseñanza-aprendizaje, desarrollo del pensamiento, didáctica de la matemática.

## Abstract

One might say that the word and number form the basis of the whole process of thinking of mankind, upon them has been erected science. In a brief tour of the contributions of some cultures to mathematics, the importance of reflection and restoration of historical and cultural conceptions related to this fact exposed, to make mathematical science, closer and understandable

school practice. A hypothesis is presented on the use of the indigenous counter or cañari mathematical instrument. Finally, the use of the taptana as concrete didactic material of daily use in the teaching - learning of mathematical operations: addition, subtraction, multiplication and division.

**Keywords:** taptana, mathematics, teaching-learning, development of thought, mathematics didactics.

## Introducción

La capacidad de nombrar y contar, de recrear la realidad a partir de abstracciones, es una de las características que diferencian al ser humano del resto de seres que habitan el planeta. La necesidad de apropiarse de la realidad, de explicar sus fenómenos, de dar cuenta de su propia condición, de recuperar su historia, de fabular y proyectarse, de idear nuevas formas de interacción con la naturaleza; y, fundamentalmente, con los miembros de su propia comunidad, permitieron el proceso complejo de lo que hoy se denomina, en términos generales, cultura. Desde diversas concepciones y teorías, se argumenta que la cultura nació con el primer ritual funerario, con los primeros trazos realizados en las cavernas con carbones restantes de las fogatas ya apagadas, con los primeros sonidos imitando el canto de las aves, con las primeras danzas para atraer la lluvia o aplacar la furia de los fenómenos naturales. Sea cual sea el momento y la razón primera, lo cierto es que la complejísima trama cultural se basa en los símbolos que nos han permitido construir los conceptos más abstractos y con los cuales se produce la apropiación de la realidad.<sup>1</sup>

¿Cuál fue el proceso para llegar a construir la lengua, el idioma, las ciencias? No se sabe con precisión. Aunque, poco a poco se va determinando el lento y progresivo avance de lo concreto a lo abstracto que han desarrollado todas las civilizaciones del mundo. Desde las más primitivas (desde la nominación occidental), hasta las más avanzadas (desde la percepción del desarrollo).

¿Cómo se fueron construyendo las palabras, los números, las cantidades? ¿Cómo se llegó a establecer los acuerdos primarios para determinar que cierto sonido significaba el sol o el agua, que la cantidad de ganado era cuarenta veces el número de dedos de una mano? ¿Cómo se llegaron a establecer los calendarios, los ciclos, las estructuras primarias de los mitos y los dioses? ¿Cómo, en definitiva, se logró construir aquella compleja trama de símbolos y números que ha permitido al ser humano llegar a la Luna o arrojar las bombas nucleares con total precisión luego de haber generado la fisión nuclear? ¿Cómo se ha logrado construir historias de la magnitud y belleza de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, *Cien años de soledad* o *El tambor de hojalata*; además de las teorías del subdesarrollo o la posmodernidad, o la teoría de los fractales, la relatividad, teoría del caos; también, por supuesto, de la sonata *Claro de Luna*, la *Obertura 1812*, el cuadro de *La última cena*, la *Mona Lisa*, *El Grito*, todos los horrores pintados por Goya o Los Girasoles y el mundo de colores de Vincent van Gogh; *La Edad de la Ira* de Guayasamín; las máscaras de África, los templos de Asia, los rascacielos de New York; las ciudades sagradas de Machu Picchu o Tenochtitlán?

Todo ese complejo universo construido por el ser humano se erige sobre dos simples bases; dos humildes e insignificantes artefactos: el número y la palabra. Por ello,

1 En este texto, se comprende la apropiación de la realidad como la capacidad de asir nuevas ideas sobre el mundo circundante.

es indicativo que, en ámbitos educativos y laborales, muchas pruebas de evaluación hagan énfasis en la medición de los niveles de comprensión del lenguaje y la capacidad para resolver cuestiones matemáticas.

La educación, como el principal instrumento que tienen las sociedades para transmitir, reproducir y crear conocimientos, es fundamental para lograr el desarrollo de los pueblos. Sin un sistema apropiado de educación, es improbable que los países y las naciones logren el bienestar que tanto reclaman los ciudadanos. Pero este conocimiento y, fundamentalmente, la metodología aplicada para la transmisión de conocimientos, debe responder a las condiciones socio históricas y culturales. Caso contrario, se mantienen los procesos de colonialidad y dependencia del pensamiento de la cultura dominante, lo que impide generar propuestas propias de desarrollo que resulten efectivas a realidades específicas y diversas. Es lo que ha sucedido con la mayoría de los países que sufren el proceso de dominación por parte de las potencias extranjeras, en un primer instante de Europa y, en los últimos tiempos de Estados Unidos. Esta dependencia no solamente se expresa en la importación de tecnologías y mecanismos de producción sino, fundamentalmente, en las formas de concebir el mundo y en propuestas de desarrollo que reflejan una concepción hegemónica que impide la visualización de la multiculturalidad y su reconocimiento.

El tibio intento de construir una sociedad posliberal y poshegemónica, a partir de los primeros años del presente siglo en América Latina con el surgimiento de los gobiernos de carácter progresista; no ha sido suficiente para romper con la matriz colonial. Aún se sufre la incapacidad de apropiación de procesos de producción del conocimiento, en especial de aquellos gestados por los pueblos originarios quienes sufrieron la brutal irrupción de la cultura europea que, con el pretexto de implementar su proyecto civilizatorio, desconocieron y proscribieron la forma de vida y los significativos avances que, en el caso de la astronomía, la arquitectura, la organización social y productiva, tuvieron los antiguos habitantes de América.

Es importante reflexionar sobre aquella denominación de “ciencia” dada a las ideas y teorías occidentales procedentes de los países llamados potencias mundiales y sobre la denominación de “cosmovisión” que se ha dado a las teorías y desarrollos producidos en los pueblos ancestrales. Es vital hacer hincapié en que tanto Occidente como los “pueblos” no occidentales a través de sus constructos concretos y teóricos han demostrado tener, por igual, capacidad de producción y sistematización de signos y significados.

## **Argumentación**

### **La Matemática**

Sobre la base de esas dos construcciones humanas, la palabra y el número, estructuras primordiales, se erigen las ciencias. La palabra es la base de la filosofía, la antropología, la historia, la sociología, la psicología, la economía; es decir, dentro de

esta división simplificada de la ciencia, todas aquellas que tienen relación con lo que se conoce como ciencias sociales; en cambio, del número, surgen las ciencias duras, las ciencias naturales: la física, la química, la astronomía, la biología, la zoología, la geología, la geografía; es decir todas aquellas que se dedican a la investigación de la naturaleza y tienen como base, a la matemática. Esto no quiere decir que se excluyan; pues, tanto unas como otras mantienen una interdependencia, tanto del número como de la palabra. Más aún en ciencias nuevas como el marketing o la comunicación, cada vez tiene mayor relevancia el número, la estadística; y, en el campo de las ciencias duras, la biología, por ejemplo, sería imposible su desarrollo sin el aporte de la palabra. No todo se puede reducir a números y no todo se puede explicar recurriendo únicamente a descripciones, a palabras.

Para efectos de esta exposición, se deja de lado las ciencias sociales para entrar en la matemática, a pesar de que, como se podrá constatar, no se puede prescindir de la historia o la cultura para este acercamiento. Teniendo en cuenta que, tanto para el caso de las ciencias naturales como para las sociales, se requiere de un proceso progresivo de abstracción. La utilización del número y de la palabra resume el proceso evolutivo de la especie humana; tanto es así que, de acuerdo a la gramática generativa, el ser humano tiene una capacidad innata para adquirir el lenguaje que, de alguna manera, debe estar instalado en nuestros genes.

La ciencia es el resumen de las experiencias del ser humano en su relación con la naturaleza; es la abstracción de los procesos, de las regularidades, de las constataciones verificables; es la validación de unas hipótesis y el descarte de otras; es la utilización de una metodología adecuada para el campo de estudio y un proceso sistemático de recopilación y comparación de resultados.

Este sistemático proceso de abstracción; este viaje de espiral ascendente entre lo particular y lo general que permite establecer leyes, axiomas, sistemas; da a las ciencias ese carácter abstracto. Porque abstraer es operar intelectualmente para extraer, de los objetos reales, sus rasgos esenciales, las particularidades comunes que pertenecen a todos ellos. Este antiguo proceso, esta práctica humana permite al ser humano pensar. “Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer”, diría Borges al narrar la trágica historia de *Funes el memorioso*, personaje capaz de recordar todos los detalles de un día determinado, pero incapaz de pensar, justamente porque reconocía todas las particularidades de todos los objetos de cualquier día y preciso lugar.

Por eso son importantes las ciencias, y la matemática en particular; porque permiten pensar, ordenar y comprender el aparente caos del mundo; intervenir en la naturaleza conociendo de antemano los resultados que se obtendrán; proyectar y diseñar edificios y máquinas para mejorar las condiciones de vida y de producción del ser humano. Este interminable proceso de abstracción, característico de las ciencias necesita, para hacerlas accesibles a los estudiantes y al público en general, de procesos didácticos que fijen conceptos, algoritmos que son los que fundamentan el

aprendizaje del mundo de los números, las cantidades, las distancias, las velocidades, las proporciones y las medidas en general.

De manera tradicional e interesada se ha hablado de la ciencia como un resultado del proceso de pensamiento de Occidente; cuando en realidad, el proceso de construcción de las ciencias y de la matemática, en particular, se desarrolló, en diversos niveles, en todas las sociedades originarias y permitió el cambio de las formas de producción con las consecuencias conocidas en los diversos modelos de vida que todas las civilizaciones han experimentado. La matemática, se desarrolló en Asia, en el Oriente próximo, en la América prehispánica, en África y Oceanía, además de Europa que se apropió de los conocimientos del antiguo Egipto y de Babilonia para desarrollar el cálculo trigonométrico y, de los árabes, el álgebra.

Aún en la actualidad subsiste esa visión displicente para con el conocimiento producido por las culturas originarias de América. La idea de ciencia está asociada al pensamiento occidental, a su lógica, al discurso establecido por la comunidad científica que, en palabras de Foucault, es quien determina lo que es verdadero y lo que no; es quien determina los parámetros para dar la aceptación académica y la norma que rige y dictamina el modo de hacer ciencia.

Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general de la verdad»: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero (Foucault, 1980, pág. 187).

Para ilustrar el vergonzoso estado de las cosas, de las verdades científicas establecidas por los centros de poder hegemónico, es necesario hacer un breve repaso a las punzantes acotaciones de Eduardo Galeano:

En el British Museum, pongamos por caso, las esculturas del Partenón se llaman “mármoles de Elgin”, pero son mármoles de Fidias. Elgin se llamaba el inglés que las vendió al museo.

Las tres novedades que hicieron posible el Renacimiento europeo, la brújula, la pólvora y la imprenta, habían sido inventadas por los chinos, que también inventaron casi todo lo que Europa reinventó.

Los hindúes habían sabido antes que nadie que la Tierra era redonda y los mayas habían creado el calendario más exacto de todos los tiempos.

En 1493, el Vaticano regaló América a España y obsequió el África negra a Portugal, “para que las naciones bárbaras sean reducidas a la fe católica”. Por entonces, América tenía 15 veces más habitantes que España y el África negra 100 veces más que Portugal. Tal como había mandado el Papa, las naciones bárbaras fueron reducidas.

Tenochtitlán, el centro del imperio azteca, era de agua. Hernán Cortés demolió la ciudad, piedra por piedra, y con los escombros tapó los canales por donde navegaban 200 mil canoas. Ésta fue la primera guerra del agua en América. Ahora Tenochtitlán se llama México DF. Por donde corría el agua, corren los autos.

El largo proceso de descolonización, iniciado hace ya doscientos años en América con la independencia política, ha llegado, en las últimas décadas hasta un intento de descolonización del pensamiento. Es, en estas últimas décadas, donde posiblemente se expresa con mayor fuerza la ruptura de la costumbre que considera el mundo y la ciencia únicamente desde la visión de la cultura dominante.

Se conoce que todas las culturas sin excepción desarrollaron el lenguaje y la matemática. La necesidad de contabilizar, de agrupar, de operar para comprender el incremento de las cosas, de conocer el residuo o las multiplicaciones; esa necesidad de señalar de manera certera cuántas personas se necesitaban para trabajar cierta porción de tierra, cuántos granos daría una cosecha en determinada extensión de terreno; la humanidad requería de números, de operaciones elementales.

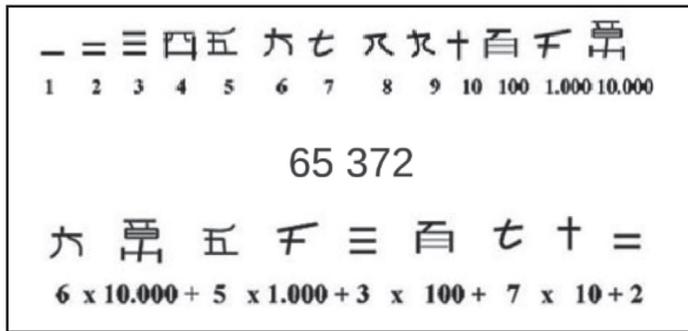
Los hindúes al igual que los mayas utilizaron el 0 (cero). La humanidad entera se benefició del invento de la notación posicional empleando la cifra cero como valor nulo. Crearon un sistema de numeración de base 10 (con diez dígitos). Los egipcios, griegos y romanos, también utilizaron un sistema decimal, aunque no arribaron al concepto de cero. El cero es un concepto fundamental que fue transmitido por los árabes a occidente en la era medieval. Además, los hindúes fueron los primeros en utilizar cantidades negativas para representar deudas.

No sabemos exactamente de qué manera efectuaba sus cálculos Aryabhata, pero en su afirmación de que “de un lugar a otro, cada uno es diez veces el que le precede” hay una clara indicación de que en su mente estaba de una manera consciente la aplicación del principio posicional. La idea del “valor local o posicional” había sido ya un elemento absolutamente esencial del sistema de numeración babilónico, y quizá lo que los hindúes hicieron fue darse cuenta de que esta idea era aplicable también al sistema de notación decimal para los números enteros, que ya se estaba usando en la India (Sánchez Risco, s/f, pág. 6).

La invención de la notación posicional con la inclusión del cero, significó un hito, un notable avance práctico y teórico que permitió el desarrollo ulterior de las matemáticas.

Los chinos, alrededor del siglo IV a.C. ya usaban el ábaco y el sistema de notación decimal. Su sistema de numeración era muy similar al actual, esa situación les confirió destreza y rapidez para el cálculo matemático.

Liu Hui (225-295), a quien se considera como la primera persona en el mundo en presentar el concepto de número decimal, introdujo los conceptos de los primeros trabajos del cálculo diferencial e integral y comprendió la noción de un límite. Liu en los Nueve capítulos del arte matemático y sus comentarios, expone una estimación del número Pi. El matemático Zu Chongzhi (429-500), aproximó el número Pi a 3,1415926; siendo durante novecientos años la aproximación más precisa.



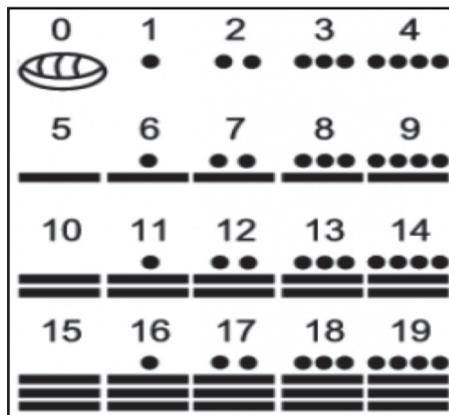
*Ilustración 1.* Notación china

Los árabes por su parte, son los que aportan el álgebra (del árabe: *رب جلا* *al-yabr* = reintegración, recomposición) que es la rama de la matemática que estudia la generalización de los hechos matemáticos enmarcados en ciertas reglas. Se considera a Al Juwarizmi (780-850), como el creador de esta rama de las matemáticas que pronto se introdujo en la Europa renacentista, además del sistema de numeración denominado arábigo.

En este brevísimo recorrido no puede faltar al aporte de los pueblos amerindios, a pesar de la sistemática destrucción de sus códices y obras científicas por parte de los españoles.

### La matemática en América prehispánica

Los mayas ocuparon el sureste de los actuales estados de México, Honduras, Guatemala y parte de El Salvador. Construyeron grandes templos y ciudades además de impresionantes pirámides. Sus observaciones astronómicas y la precisión de su calendario sorprenden aún en la actualidad. Las descripciones que realizan de los movimientos de la Luna y los planetas son muy precisas. Los mayas utilizaron un sistema de numeración vigesimal (de base 20), para medir el tiempo y para hacer cálculos matemáticos. Por ello, los números mayas tienen que ver con los días, meses y años, es decir, con la manera en que se desarrollaba su vida cotidiana, así organizaron su calendario.



*Ilustración 2.* Sistema de numeración maya

Era de esperarse que los españoles, cegados por su codicia y dogmatismo religioso nunca descubrieran ni admitieran el gran desarrollo matemático y tecnológico del pueblo maya y de otros pueblos ancestrales.

Para tener una idea más completa del desarrollo de las matemáticas en la América prehispánica, se puede mencionar algo del sistema numérico inca. El incario tuvo un complejo sistema de numeración decimal desarrollado en los quipus y expresado en diversas formas de nudos, colores y largo de las cuerdas. Aún no se ha descifrado completamente el sistema de notación de los quipus, a pesar de ello se puede colegir de las investigaciones realizadas que:

Los funcionarios que conocían el complejo sistema de notación eran los quipucamayos quienes se instruían desde pequeños en el oficio de descifrar los nudos de las cuerdas. Este rol era muy importante, ya que como dice Guamán Poma de Ayala citado por (Micelli & Crespo Crespo, 2012) “con los cordeles gobernaban todo el reino” pues les posibilitaba “conocer el estado de los bienes, riquezas y sobre todo las recaudaciones”.

Para mayor evidencia de la utilización del sistema decimal y, a la vez, como comprobación de la incidencia de los sistemas contables en la organización social:

[E]n la base de la pirámide económico-social del imperio estaba el puric o trabajador raso. Diez de estos purics (una can-cha) estaban bajo el mando de un cancha-camayo. Por cada diez cancha-camayos había un pachaca-curaca o capataz. Cada decena de capataces obedecía órdenes de un supervisor. Continuaba la jerarquía con el honcuraca o jefe principal de tribu, seguía el gobernador de la provincia y más arriba el mandatario de uno de los cuatro cuarteles en que se dividía el imperio. En la cúspide de la pirámide aparecía la figura omnipotente del Sapa Inca o emperador (Pareja, 1986, pág. 42). Citado en (Micelli & Crespo Crespo, 2012, pág. 176).

Además de este complejo sistema de cuentas, mediante el uso de nudos, colores, largo de cuerdas; los incas utilizaron, para hacer cálculos, la *yupana* como complemento del quipu. El nombre del instrumento se deriva del término quechua *yupay* que significa contar. Aún no se descifra del todo cuál fue el mecanismo para operar dichos artefactos, sin embargo, diversos testimonios de los españoles dan cuenta de la destreza que tenían los incas para realizar distintas operaciones matemáticas con dichos elementos.

Este complejo sistema matemático posiblemente permitió a los incas desarrollar ciudadelas como Machu Picchu, Cusco, Sacsayhuamán u Ollantaytambo.

### **La taptana cañari**

En el territorio del actual Ecuador, en la provincia del Cañar y partes de las de Azuay, Chimborazo, Loja, Morona Santiago, El Oro y Guayas, se desarrolló la cultura cañari.



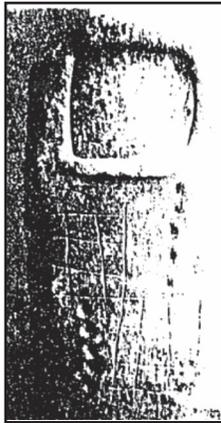
*Ilustración 3.* Mapa de ubicación del territorio cañari

Para la cultura cañari (2.500 años a.C.) los animales totémicos son: *Kan*: culebra y *Ara*: guacamaya. Según su mito fundacional, luego del diluvio universal, se salvaron únicamente dos hermanos guarneciéndose en el Huacayñán, que se convirtió en su monte sagrado. Allí fueron visitados por dos guacamayas con rostro de mujer. Con ellas tuvieron tres hijos varones y tres hijas mujeres de los cuales descienden los cañaris. Estas guacamayas fueron las que proveyeron, a los hermanos, de las semillas con las que cultivaron la tierra. La otra leyenda habla de una serpiente que emergió de la laguna Culebrillas para poner dos huevos de los cuales nacieron un hombre y una mujer; es de estos dos seres que descendería todo el pueblo cañari.

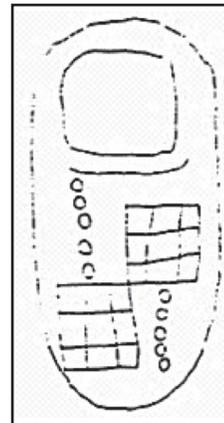
La cultura cañari es el seno que alberga a la taptana. Restos arqueológicos hallados en el antiguo territorio cañari, fase Tacalzhapa, 500 a.C. contienen una tabla para contar actualmente conocida como contador indígena o *taptana*. La piedra original hallada en territorio cañari se guarda en el Museo Jijón y Caamaño de la PUCE, lamentablemente no se encuentra en exposición porque es una pieza única en su especie y de la cual no se tiene mayor información.

En esta zona, en los años 70, se desarrollaron varias acciones educativas tendientes a comprender y atender de mejor manera a los estudiantes del Sistema de Educación Bilingüe. En 1978 surge el Proyecto MACAC, solventado a través de un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, MEC, y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, PUCE. Dos años después, al considerarse positivas las experiencias realizadas, el MEC y la PUCE, enriquecen el convenio con la finalidad de ampliar su espectro de atención educativa, así surge el Centro de Investigaciones de la Educación Indígena, CIEI, adscrito al Instituto de Lenguas y Lingüística de la PUCE.

A partir de este hallazgo, un equipo de investigadores del proyecto de EIB, auspiciado por la Cooperación Técnica Alemana, GTZ, el Ministerio de Educación del Ecuador y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, PUCE, establece varias hipótesis de uso de la piedra encontrada, es importante recalcar aquello de hipótesis ya que es imposible referir con certeza su uso, debido a la falta de pruebas e indicios suficientes que definan su verdadera función.



*Ilustración 4.* Fotografía de la taptana cañari

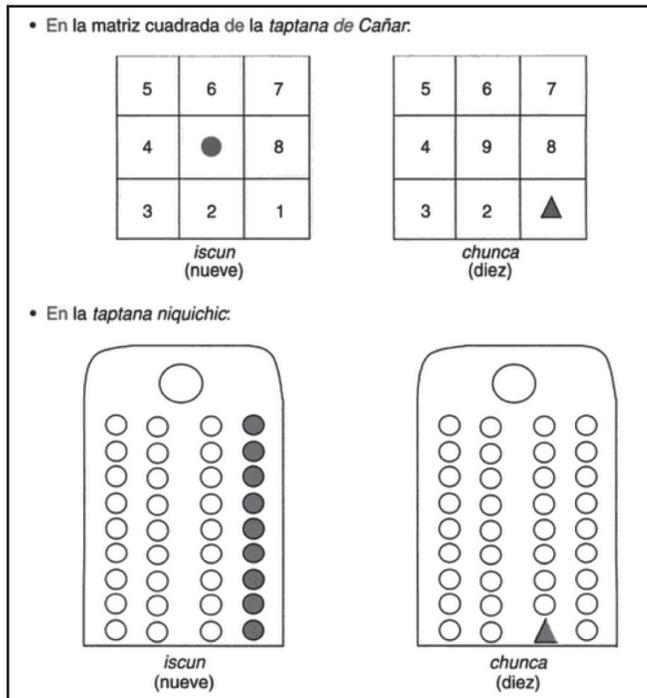


*Ilustración 5.* Diagrama de la taptana cañari

En relación a las investigaciones realizadas por el CIEI, se obtiene un conocimiento aproximado de la forma en que antiguamente se utilizó la taptana, se concluye que fue una especie de calculadora para operar sumas, restas, multiplicaciones y divisiones. La taptana es una máquina de cálculo que permite comprender el concepto de cantidad y el funcionamiento del sistema decimal. Es una forma concreta de demostrar la tangibilidad de la ciencia que representa cierta parte de la realidad.

En alianza, estas instituciones emprenden varias investigaciones en el intento por desarrollar metodologías y didácticas que permitiesen lograr una mejor comprensión, un mejor desempeño académico por parte de los estudiantes de la población indígena, en especial se buscó efectivizar los abstractos procesos matemáticos.

Haciendo uso del concepto de etnomatemáticas, término que se ha puesto en discusión a partir de la necesidad de adaptar las metodologías de las matemáticas a las particularidades culturales de grupos humanos, con la finalidad de “unificar o rescatar partes de la cultura de un pueblo que al combinarlas (se constituyen en herramientas) (...) para ser usadas en las matemáticas” (Guzñay Lema, 2017); se realizan ciertas modificaciones a la taptana original de tal manera que se visualiza la concreción del sistema decimal de manera ágil y práctica.



**Ilustración 6.** Matriz cuadrada de la *taptana* de Cañar y *taptana* ñiquichic.

Las adaptaciones hechas a la *taptana* permiten recuperar y demostrar la lógica ancestral de la numeración desarrollada por el pueblo cañari; que, por extensión, puede abarcar a los pueblos norandinos y de ascendencia quechua y quichua y facilitar, mediante su uso, el aprendizaje real de las abstracciones que sostienen la ciencia matemática.

Al contrario del método tradicional, no recurre a la memorización sino al razonamiento lógico, a la activación del pensamiento y a la verificación concreta de los resultados; permite la formulación de preguntas y la exposición de razones. La utilización de la *taptana* posibilita que el estudiante se incorpore a un proceso de crecimiento en el que, el aprendizaje, es una vivencia natural y agradable. De ello dan cuenta los resultados iniciales de su puesta en práctica: “Su actual aplicación como instrumento de apoyo para introducir al educando indígena en el estudio de las primeras nociones matemáticas tiene un significado no solo cultural sino pedagógico muy valioso” (Jurado, 1993, pág. 15).

La primera adaptación que se hizo de la *taptana*, es el ñiquinchic o “marcador de escritura”, “cuya función es facilitar la escritura posicional de los números, incluido el cero. Inicialmente se trabaja con unidades, decenas y centenas, y luego se pasa a valores de orden superior e inclusive a cantidades decimales” (Jurado, 1993, pág. 15). Este sistema facilita la comprensión del sistema decimal y el paso de la oralidad a la representación gráfica (Jurado, 1993).

Actualmente es empleada en algunas escuelas, especialmente en la educación bilingüe.

### **Didáctica de la enseñanza-aprendizaje de la matemática a través de la taptana**

En el campo educativo, independientemente del enfoque empleado para alumbrar el objeto de estudio de la pedagogía, quizá el planteamiento en el fondo, siempre es el mismo: “hacer que el estudiante adquiriera las herramientas necesarias para su desarrollo personal y profesional”. Numerosas fórmulas didácticas y pedagógicas no han logrado concretar este anhelo a satisfacción. Posiblemente en teoría comprendemos la problemática de la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en la práctica educativa el asunto es bastante más complejo.

En especial el aprendizaje de la matemática es un hecho que posiblemente aún no logra el tratamiento correspondiente a su naturaleza y particularidades y es por ello el motivo más común del fracaso escolar no solo en el Ecuador sino también en muchos otros países.

Si se concibe a la matemática como una existencia natural, concreta, observable y vivencial propia de nuestro entorno (existe la posibilidad de contar o cuantificar y operar todo a nuestro alrededor) también se podría pensar en hacer natural su aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que cuenta con la solvencia del docente en cuanto al dominio de la ciencia y al adecuado manejo de la didáctica podrá incidir positivamente en la adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes. Estos aspectos dotan al maestro de las herramientas necesarias para comprender y apoyar la adquisición y el desarrollo del pensamiento matemático en el estudiante.

A continuación se exponen ciertas reflexiones fundamentales para la utilización de la taptana en el aula, todas ellas desarrolladas sobre la experiencia, la vivencia de la enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas con estudiantes de 9, 10 y 11 años de edad, llevada a cabo durante varios años y tomando como referencias pedagógicas y metodológicas los aportes a la educación de María Montessori y Johann Henrich Pestalozzi:

1. Es importante comprender al estudiante como alguien inmerso en un proceso de crecimiento, esto contempla brindarle apoyo ofreciéndole un ambiente preparado y adecuado que le permita enfrentarse al acierto y error como algo natural, e ir poco a poco sintiendo el encuentro con el logro, con el aprendizaje. Esa sensación hará que el estudiante sienta seguridad en su actividad cotidiana de enfrentar nuevos retos. El logro, por lo tanto, implica un *in crescendo* de la autoestima que tiene que ver mucho con la experiencia del mundo, es decir, con lo que se puede oír, sentir, gustar, oler, ver. Esta nueva comprensión del espacio de aprendizaje, permitirá al estudiante adquirir un pensamiento lógico expresado en un modo de actuar sistemático, procesual y dirigido por reglas que no restringen su autonomía, sino que le brindan seguridad.

2. Es indispensable implementar ambientes óptimos, plenos de respeto, orden y seguridad para que se produzca el crecimiento evolutivo personal y en comunidad. Con el uso de la taptana espontáneamente se normaliza y proyecta a la persona al encuentro con su propia identidad y proceso. Es importante recordar que el ambiente escolar debe aportar al florecimiento de la persona, por ello se debe cuidar de la estética y el orden, ello implica mantener el espacio con los materiales debidamente ordenados y con la correspondiente diferenciación en base a posiciones, colores, formas; esto permite que el estudiante asimile con efectividad el proceso.
3. Se debe preparar y brindar a los estudiantes experiencias educativas concretas, tales como la experimentación sensorial con objetos y la extrapolación de situaciones de la vida real al aula, ya que estas le ayudarán al estudiante a construir propiedades conceptualizables de dichas vivencias, por lo tanto, la matemática debe ser una vivencia dinámica, interesante, enriquecedora que incluya la comprensión del espacio, de objetos, de situaciones, del tiempo y de sí mismos. Es importante recordar que se aprende mucho más de la experiencia que del discurso ya que de la experiencia deriva la abstracción.
4. Es esencial respetar el ritmo de trabajo individual, ello implica concebir que cada individuo es único y, por lo tanto, los procesos de aprendizajes también son particulares; cada concepto u operación aprendida permitirá que el aprendizaje fluya en la medida de las capacidades, intereses y vocación personales. Es imposible pedir que todos los niños y niñas entiendan lo mismo en un mismo tiempo. Cada quien llegará a un punto del aprendizaje en el momento en el que se encuentre listo para ello.
5. Es preciso comprender que el desarrollo de la autonomía y seguridad aparece en el estudiante, cuando comprende que no es la voz del maestro la que afirma o niega que una tarea o un ejercicio esté bien hecho, sino que la práctica concreta de la matemática y los resultados obtenidos en un proceso del que ha sido él el protagonista es lo que permite aquello. La taptana apoya esta premisa ya que es un material didáctico autocorregible.
6. Es imperioso promover la cooperación, en lugar de la competición, es indispensable promover esta idea para que cada quien vaya logrando sus objetivos de aprendizaje y para que cada vez se supere a sí mismo, el reto de avanzar siempre tiene que ver consigo mismo, no con los demás. El trabajo en parejas y en grupos de hasta tres estudiantes (para manipular la taptana) permite que se produzca la ayuda mutua, la escucha atenta de lo que el otro tiene que decir, la reflexión entre iguales... así resultarán aprendizajes significativos, ideas generadas con mucha fuerza en la comprensión y abstracción de la ciencia matemática.

7. Es conveniente subrayar que el material concreto para aprender matemática: taptana, regletas Cuisinaire, tarjetas de completación, la base 10 y otros, constituyen un paso importante en el proceso de aprendizaje, sin embargo, no son un fin; la meta que se busca alcanzar es la comprensión de conceptos y procesos matemáticos para así avanzar hacia la abstracción e independización de la utilización de objetos representativos que ayudan a entender la realidad matemática. Se busca pasar a la libre utilización de símbolos y al manejo de algoritmos sin la necesidad de representaciones concretas. Lograda la comprensión, la memorización ya no reemplaza el aprendizaje.

Finalmente, a manera de conclusiones y recomendaciones, señalo lo siguiente:

- Los pueblos ancestrales constituyen nuestro soporte cultural, nuestras raíces y nuestra riqueza; su valor cultural y científico deben ser conocido y reconocido como un aporte a la construcción y solidificación de nuestra identidad. La investigación de la ciencia producida por las culturas ancestrales debe promoverse y socializarse para enriquecer el acervo cultural del ciudadano ecuatoriano, andino y americano.
- La didáctica de la matemática a través de la taptana presenta un valiosísimo aporte a la comprensión de la lógica implícita en el sistema decimal y en cada una de las operaciones matemáticas, su metodología facilita el tránsito de lo concreto a lo abstracto, el desarrollo de un pensamiento activo y autónomo y el aprendizaje efectivo de las operaciones matemáticas básicas. Es indispensable difundir la utilización de recursos educativos como la taptana, su valor aporta tanto en el campo educativo como el cultural y social.
- La matemática puede ser trabajada de manera exitosa sin que los estudiantes se sientan amedrentados o disminuidos en sus capacidades, para ello es importante determinar las mejores estrategias y materiales.

## Referencias

- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Galeano, E. (s/f). *La paradoja andante*. Obtenido de <http://www6.rel-uita.org/contratapa/galeano-2.htm>
- Guzñay Lema, P. E. (2 de marzo de 2017). *Iberoamericadivulga*. Obtenido de Etnomatemáticas: <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Etnomatematicas>
- Jurado, C. (1993). *Didáctica de la matemática en la educación primaria intercultural bilingüe*. Quito: Abya-Yala.

- Micelli, M. L., & Crespo Crespo, R. C. (2012). Ábacos de América prehispánica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 5(1). 159-190.
- Sánchez Risco, J. A. (s/f). *Las matemáticas en la India (500-1200 d.C.)*. Obtenido de [http://matematicas.uclm.es/ita-cr/web\\_matematicas/trabajos/4/4\\_matematica\\_india.pdf](http://matematicas.uclm.es/ita-cr/web_matematicas/trabajos/4/4_matematica_india.pdf)
- Valdez, F. (9 de septiembre de 2009). *Arqueología ecuatoriana*. Obtenido de Taptana: <https://www.arqueo-ecuatoriana.ec/archivos/400-taptana>

# Inserción de la etnomatemática en la formación docente en la educación superior ecuatoriana

*Juan Cadena Villota*

Universidad Central del Ecuador  
jrcadena@uce.edu.ec

*Javier Collaguazo Singo*

Universidad Central del Ecuador

*Recibido:* 9 – febrero – 2018 / *Aceptado:* 31 – julio – 2018

## Resumen

La etnomatemática como una nueva mirada de la matemática entraña en sus dimensiones: cognición, conceptualización, educación, epistemología, historia y política, lo cual implica un cambio en el paradigma educativo tradicional. Para este trabajo se consideran primordiales las instancias conceptuales e históricas, sin perjuicio de abordar las otras dimensiones. La educación matemática en el Ecuador ha venido asumiendo contenidos curriculares emanados solamente de la fuente euro centrista, no se ha considerado ni siquiera el análisis de los status espacio–temporales de la generación de los conceptos matemáticos, peor aún, no se han incorporado los saberes emanados de la raíz pre hispánica. El presente trabajo propone insertar la etnomatemática en la formación docente mediante contenidos con carga histórica crítica, realizando comparaciones, analogías y contrastes entre los diferentes lugares, ambientes y temporalidades del desarrollo matemático. Los contenidos se han escogido en base a diferentes lecturas y aproximaciones a nuestra realidad latinoamericana. Se presenta en forma de una propuesta metodológica con un análisis estadístico preliminar, conceptualizaciones contemporáneas y una propuesta de actividades didácticas,

producto de dar respuesta a la necesidad de enfrentar el problema de la deficiente educación matemática a través de las consideraciones socioculturales, epistémicas y filosóficas inherentes a paradigmas concernientes a la etnomatemática.

**Palabras clave:** etnomatemática, praxis, teoría, didáctica, heurística.

### **Abstract**

Ethnomathematics as a new look of mathematics involves its dimensions: cognition, conceptualization, education, epistemology, history and politics, which implies a change in the traditional educational paradigm. For this work, conceptual and historical instances are considered primordial, without prejudice to addressing the other dimensions. Mathematics Education in Ecuador has been assuming curricular contents emanating only from the Eurocentric source, not even the analysis of the spatio - temporal status of the generation of mathematical concepts has been considered, even worse, the knowledge has not been incorporated emanating from the pre-Hispanic root. The present work proposes to insert ethnomathematics in teacher training through critical historical content, making comparisons, analogies and contrasts between the different places, environments and temporalities of mathematical development. The contents have been chosen based on different readings and approaches to our Latin American reality. It is presented in the form of a methodological proposal with a preliminary statistical analysis, contemporary conceptualizations and a proposal of didactic activities, as a result of responding to the need to face the problem of poor mathematical education through the inherent sociocultural, epistemic and philosophical considerations to paradigms concerning ethnomathematics.

**Keywords:** ethnomathematics, praxis, theory, didactics, heuristics.

## Introducción

En el Ecuador, las carreras de formación docente en matemática no han considerado en ningún caso, el estudio del desarrollo histórico de la matemática, lo que incide en un bajo rendimiento académico, una pobreza en la cultura científica y desconocimiento de la génesis de los conceptos matemáticos.

Uno de los problemas más acuciantes que encontramos los profesores de matemáticas es la búsqueda de problemas y situaciones didácticas que propongan un aprendizaje significativo en los estudiantes. La intervención didáctica es un proceso muy delicado, según Cantoral (2016), la construcción de sistemas conceptuales, más aún en proceso de elaboración, se articulan en los tres planos:

Primero, la problematización, como consecuencia de la naturaleza del saber matemático. En cualquier instancia, tanto el saber occidental, como el emanado de la fuente pre hispánica, se conecta con el segundo plano, muy importante para el conocimiento situado, es decir lo “local”, lo cual implica una praxis social adyacente, las características del entorno, el contexto y el ideario. El tercer plano actuaría como el detonante de la búsqueda de una propia epistemología del conocimiento matemático, el conjunto de categorías que, provenientes de la actividad didáctica, cargadas de experiencias sistematizadas, produzcan paulatinamente una teoría del aprendizaje auténtico y autónomo.

La matemática aporta a la consecución de competencias que posibilitan resolver problemas fuera de ella, como potenciar sus capacidades de discernimiento, sistematización, creatividad, criticidad y toma de decisiones cruciales. Inherente a esta categorización de la matemática, la formación docente juega un papel muy importante. Debe existir una interrelación sostenible del nivel del conocimiento de la matemática y la carga pedagógica asociada mediante la transposición didáctica y además dicho conocimiento disciplinar debe ser complementado con una visión inclusoria del ambiente cultural que produzca un aprendizaje significativo (Blanco-Álvarez, Hilbert; Fernández - Oliveras, Alicia; Oliveras, María Luisa, 2017).

## Metodología

Como punto de partida, veamos los resultados de una **encuesta** realizada en la Universidad Central del Ecuador, para aproximarnos a la realidad en la educación ecuatoriana.

### Ficha Técnica:

Fecha de la encuesta: abril 2017.

Grupo de estudio: Estudiantes de Quinto Semestre de la Carrera de Formación Docente en Matemáticas

Estadísticos: Población: 82, Muestra: 50, Margen: 10%, Nivel de confianza: 99%

**Propósito:** mediante esta encuesta de acercamiento a la situación de enseñanza

en la carrera de Formación Docente en Matemáticas, se pretende evidenciar a través de datos cuantitativos, la visión global de una problemática intrínseca a la educación matemática en el Ecuador, la ausencia de elementos curriculares o contenidos que propicien una formación en la cultura científica de la Historia de la Matemática como generadora de los conceptos en los planos cognitivos, procesales y aplicativos.

### Resumen holístico de la encuesta:

Se ha separado las preguntas en varias categorías, a continuación, arrojamamos algunos datos interesantes:

- *Pregunta General:* ¿Has recibido alguna asignatura sobre Historia de la Matemática en la Carrera?

Respuestas: NO en el 100%. Lo cual evidencia que, hasta la actualidad la categoría histórica de la matemática está ausente de la formación académica. Dato por demás contundente.

- *Preguntas sobre la génesis de los conocimientos matemáticos a través de la historia, en contexto cultural e inclusivo:*

“Tu nivel de conocimiento acerca del nacimiento y desarrollo de los sistemas de numeración en el mundo es”.

“¿Sabes algo sobre los 23 problemas del siglo XX planteados por David Hilbert en el Primer Congreso Mundial de Matemáticas en París de 1900?”.

“Tu nivel de conocimiento sobre las mujeres que han trascendido en la Historia de las Matemáticas es”.

**Análisis:** Los resultados muestran un margen aproximado de 50% en conocimiento Nulo, 40% en Poco y 10% en conocimiento Suficiente.

Se da mayor peso de conocimiento nulo a la pregunta sobre los 23 problemas de Hilbert y sobre la presencia de las mujeres en la Historia de la Matemática, hecho que denota ausencia de nivel cultural y presencia evidente del modelo falocentrista occidental.

- *Preguntas sobre teoría matemática básica en el contexto histórico y científico:*

“¿Conoces los teoremas fundamentales de la Matemática y su aplicabilidad?”

“¿Conoces la historia del nacimiento del Cálculo Infinitesimal a través de la pugna Newton-Leibniz?”

“¿Conoces sobre la existencia de otras Geometrías diferentes a la Euclidiana?”.

**Análisis:** En los resultados vemos una aproximación del 40% en conocimiento Nulo. 50% en Poco y 10% en conocimiento Suficiente.

Resultados semejantes al bloque anterior, pero con la observación de mayor incidencia de conocimiento Nulo en los Teoremas Fundamentales y por sorpresa, ninguno respondió saber sobre las Geometrías No Euclidianas, lo cual es un indicio de la persistencia de la influencia de la Geometría greco-egipcia, y la evidencia del desconocimiento total de la Geometría Andina.

- *Preguntas sobre metodologías y enfoques de enseñanza*

¿Estás de acuerdo que debemos saber sobre Historia de la Matemática para poder enseñarla?

La etnomatemática es una “nueva mirada sobre la matemática universal”. ¿Cuál es tu nivel de conocimiento de la etnomatemática?

**Análisis:** A la primera pregunta, el 98% contesta afirmativamente, lo cual indica que, de alguna manera, la historicidad de la matemática es atractiva a su perspectiva de formación. Al preguntarles sobre el status de conocimiento de la etnomatemática, el resultado es sorprendente, por así decirlo, el 82% contesta Poco, el 16% sabe Nada y el 2% sabe lo Suficiente. En referencia al mayor porcentaje de Poco, se puede inferir que de alguna manera el término les es conocido, tal vez por los dos congresos internacionales realizados en la Universidad, lo cual no implica necesariamente que conozcan sobre ella.

**Conclusiones breves:** Como se puede inferir de los resultados, el nivel de conocimientos básicos en la génesis de los conceptos matemáticos, la historia, la etnomatemática, la inclusión y los paradigmas contemporáneos presenta un nivel deficiente en esta prueba estadística.

Es necesario pues, el abordaje de la incorporación de la historicidad matemática como componente básico en la formación docente, en la medida de su interpretación desde la crítica creadora, el análisis de coyuntura temporal y espacial y la revalidación de los conocimientos de las culturas ancestrales (Farías Gonçalves, 2016).

Por otro lado, el desarrollo de una práctica docente que involucre dos procesos independientes, pero no dicotómicos, la formación docente y la práctica en el aula, como una instancia de investigación de las teorías pertinentes de aprendizaje y enseñanza, su aplicación en la praxis cotidiana y la necesaria evaluación integral es imperante.

Se tomarán en cuenta varias aristas de estudio en la formación de los maestros, tomando en cuenta el enfoque de la inserción de la etnomatemática como un proceso que viabilice la extrapolación de las prácticas hacia la construcción de un constructo teórico, evidentemente perfectible a través, precisamente de la relación bidireccional dialéctica de la praxis y la teoría.

Entonces, en la medida de la problemática planteada, sugerimos una propuesta que disminuya el fracaso escolar en el aprendizaje de la matemática a partir de un programa de formación docente, que tiene como núcleo central la etnomatemática, como una nueva mirada en la educación, en lo antropológico, lo histórico y lo educativo (D'Ambrosio U. , 1990). Tomando en cuenta que, los conocimientos matemáticos acumulados a través de las generaciones se sustentan, entre otras, en ideas concernientes a la comparación, clasificación, medida, operatividad y generalización, éstos deben ser explicados bajo las características fenomenológicas de un

contexto histórico, cultural, social, político e ideario (Rosa & Orey, 2016). Debemos considerar además que la mirada de la etnomatemática concibe una episteme distinta a la occidental euro centrista, con un *ethos* que mide la dimensionalidad del tiempo y el espacio en contextos contrastantes con la perspectiva de la matemática proveniente del flujo europeo, árabe, babilonio y egipcio. Se hace necesaria entonces generar una corriente para recobrar, recrear y reinventar los aportes de los pueblos aborígenes americanos. No puede estudiarse un concepto o idea matemática sin mirar su contenido en la línea del tiempo, y más allá del nicho histórico, en las condiciones de la sociedad, en su realidad como constructo ontológico y su relación con la naturaleza (Cadena & Trujillo, 2016).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en Ecuador se ha basado principalmente en la aceptación y reproducción acrítica del modelo de racionalidad occidental. De su parte la racionalidad andina reconoce la alteridad (diferencia), como algo esencial que admiten y se enriquecen entre otras, con la razón del mito y con otras formas de sensibilidad en la comprensión del mundo, la simetría (reciprocidad, que se refleja en una visión dualista de la realidad) y la no arbitrariedad (complementariedad) (Esterman, 2015).

En este contexto, el hombre andino construye en relación al ser humano una identidad colectiva (Lizcano, 2006). Dentro del enfoque global, se asume que el objetivo será: conocer las concepciones de la cultura y la educación contemporáneas en un diálogo con la antropología, la historia, la sociología y psicología educativa, procurando explicar la manera en la que tales corrientes confluyen en la pedagogía de la matemática. En el enfoque local, se toman en cuenta los aspectos referentes a las características propias de cada sector cultural, tomando en cuenta las condiciones propias de la generación de la cognición y conceptualización de los elementos matemáticos, como el conteo, la medida, la clasificación y la generalización (Rosa & Orey, 2016).

Tomando en cuenta que la noción de “cultura” es difícil de demarcar y aplicar en el campo de la etnomatemática, porque implica contextos históricos, políticos e incluso significados diferentes en cuanto al idioma, los tópicos a tratar deberán tener características que permitan un modelo epistemológico que conjugue lo universal con lo particular (Kragh Sørensen, 2014).

Es importante también reconocer las diferentes concepciones éticas de las diferentes culturas y propender hacia un *ethos* universal (Cadena & Trujillo, 2016).

Los tópicos para ser tomados en cuenta en la praxis deberán partir de las fuentes que se emanan de la etnomatemática como constructo de una nueva mirada de las matemáticas, es decir desde la visión antropológica, histórica y educativa (D’Ambrosio U. , 1990).

Se debe señalar que el Proyecto de Investigación Etnomatemáticas Runayupay, de la Universidad Central del Ecuador, propuso a las instancias directivas de la carrera de Formación Docente en Matemáticas de la Universidad Central, la incorporación

de la cátedra Etnomatemática en la malla curricular del Re - Diseño de la Carrera, lográndose que se incorpore para el año 2019. Para lo cual se aprobó el contenido de la asignatura en cuatro unidades:

UNIDAD I. Introducción a la historia de las ciencias, la historia de la matemática en Europa, América, Asia y África.

UNIDAD II. Aritmética, astronomía, álgebra y arte en Europa, América, Asia y África.

UNIDAD III. Los sistemas de referencia, el cálculo y la noción del infinito.

UNIDAD IV. Desde el posmodernismo hasta nuestros días.

Por lo tanto, en este artículo no podemos analizar sobre los resultados de la inserción de la etnomatemática en la formación docente, ya que no está vigente aún.

En este sentido, el presente trabajo presenta una recopilación de reflexiones y actividades emanadas de la práctica en aulas de la carrera de Formación Docente en Matemáticas, específicamente en la cátedra de Didáctica de las Matemáticas, Tercero y Cuarto Semestre, en un período entre el 2015 y 2017.

Estas actividades también han sido expuestas en cursos de actualización docente, concretamente con los profesores de matemáticas de los colegios del Distrito Metropolitano de la ciudad de Quito, alcanzando a un conglomerado de alrededor de 200 profesores en ejercicio de la docencia.

Con seguridad, estas consideraciones y otras muchas más que provengan de la praxis y la actualización permanente en vertientes que aporten a formular estrategias metodológicas contemporáneas nutrirán la futura cátedra de Etnomatemática en su puesta en práctica en 2019.

Su estructura parte del siguiente esquema: Práctica docente y construcción teórica de modelos específicos de aprendizaje, tomando en cuenta actividades pertinentes a ello. No se pretende el convertirse en un manual *per se* de actividades aplicadas a un solo tema, sino más bien una propuesta adaptable a los requerimientos del lector, con la libertad de ajustarlos a su propia experiencia en el aula.

Comencemos por el diseño de actividades, un proceso mediante el cual se preparan de acuerdo a las experiencias dinámicas en el aula, nos referimos a una “mirada profesional” de las actividades, mediante la cual identificamos destrezas en el sentido de focalizar los aspectos relevantes de la situación de enseñanza, utilizando el contexto específico para analizar los momentos didácticos que aparecen en el aula y realizar las respectivas conexiones con teorías matemáticas y pedagógicas (Llinares, 2012).

Vamos a considerar algunas actividades de enseñanza de la matemática en las cuales intervienen diversas facetas, tomando en cuenta la génesis de ciertos conceptos, el contexto histórico y aún la incorporación de nuevas tecnologías, pero, en primer lugar: esa ineludible confianza en el hecho simple de que la capacidad de los aprendices es la generadora del conocimiento.

Su redacción, en algunas partes, permite la licencia literaria de hablar en primera persona, por la intencionalidad de que el lector asuma la actividad de manera más vinculada a su propia asimilación y percepción.

## Actividades propuestas para la inserción de la Etnomatemática

### 1. Descubrir un número que relaciona proporciones

Descripción:

Partiendo del hecho didáctico de relacionar el aprendizaje con las experiencias y manipulación de elementos que conduzcan a interiorizar la aprehensión por medio del discernimiento, la actitud crítica y una coordinación dialéctica entre los saberes previos y los saberes por aprender, esta guía se desarrollará con el objetivo de descubrir ciertas propiedades de las proporciones. Para ello se realizarán algunas actividades que tienen que ver con la interpretación cuantitativa de los fenómenos naturales. El objetivo es el descubrir relaciones que se repiten en procesos y fenómenos y comprobar estas relaciones por medio de algoritmos algebraicos y aritméticos.

*Fundamentación teórica:* El encontrar “un número especial” en forma heurística tiene dos perspectivas: desde un punto de vista geométrico y algebraico.

Vamos a dividir un segmento en dos partes, a la primera le denotaremos con  $x$  y la segunda es un segmento con valor  $1$ , de tal manera que: al dividir la parte mayor para la parte menor, nos dé el mismo resultado que al dividir la parte mayor para todo el segmento de donde se deduce la siguiente ecuación cuadrática:  $x^2 - x - 1 = 0$ . La solución positiva de esta ecuación es el número que buscamos.

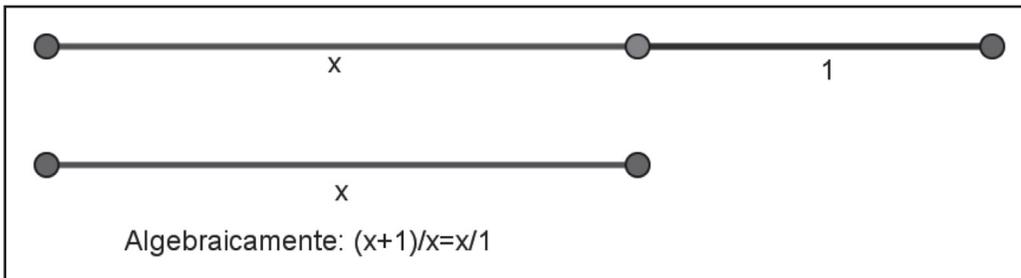


Gráfico 1. Fuente: elaboración propia

El matemático italiano Leonardo de Pisa, más conocido como Fibonacci (1170-1250), fue quien logró introducir la numeración árabe-hindú en Europa. A Fibonacci también se le atribuye la famosa sucesión que lleva su nombre:

Esta sucesión tiene muchas aplicaciones en la vida real. Pero hay una propiedad que nos interesa mucho: si dividimos cada número para su anterior a partir del tercer elemento, es decir:

Tomemos unos más grandes:

Como puedes observar, mientras más grandes sean los números, la división entre dos elementos consecutivos (el más grande para el más pequeño) de la sucesión de Fibonacci, se acerca al misterioso número que buscamos.

Veamos ahora algunas curiosas apariciones de este número en la naturaleza, asombrosamente, este número aparece en diferentes facetas de la vida real:

En las ramas de los árboles, en los girasoles, en las espirales de los caracoles, en las telarañas, en las galaxias, en las tarjetas de crédito, en los copos de nieve. En manifestaciones artísticas como las pinturas de Leonardo Da Vinci, de Dalí, de Velásquez, Miguel de Santiago (pintor quiteño), etc.

Esta introducción teórica ha sido deliberadamente sintética, con el fin de prepararte para que tú mismo descubras este número mágico, oculto por ahí, de tal manera que, cuando lo encuentres entiendas que la naturaleza utiliza un lenguaje para comunicarse con nosotros y ese lenguaje lo podemos descifrar gracias a ...por supuesto, gracias a la matemática.

*Recursos y materiales:* El principal recurso es tu imaginación y tu disposición a descubrir conocimientos nuevos, lo demás viene por añadidura.

Primero, vamos a dividir la clase en grupos de 4 estudiantes cada uno. Se hará en forma aleatoria. Importante: Cada grupo se pondrá un nombre de combate (digamos científico), como Fibonacci, Phi, Gauss, Galois, Inca en la ciencia, Cañari, Pasto, etc.

Se nombrará un capitán de grupo, quien se encargará de la organización, disposición de tareas, presentaciones, etc.

*Actividades de cálculo e investigación:*

Cada grupo responderá las siguientes preguntas por separado:

A ese número (raíz positiva) se le llama con la letra griega:

Se le puso esta letra en honor a:

Este número pertenece al conjunto de los números:

¿Qué es la divina proporción? (explica brevemente)

¿Por qué se le llamará a este número: el número áureo?

¿Qué es la sección áurea?

¿Quién mismo era el tal Fibonacci? (una biografía corta)

¿Cuál es la mecánica para encontrar los números de la sucesión de Fibonacci?

Encuentra los 12 primeros términos (manualmente, sin calculadora)

¿Puedes encontrar el término 100 de la sucesión de Fibonacci?

*Actividades de aplicación:*

Cada grupo escogerá un elemento concreto de cada uno de las siguientes categorías para explicar la aparición de este número en la vida cotidiana.

En la naturaleza (frutas, flores, árboles, animales, etc.)

En el arte (pinturas, esculturas, dibujos, etc.)

En la vida moderna (tarjetas de crédito, billetes, carnés, etc.)

Cada grupo presentará su ponencia en el aula. Disponen de 15 minutos para

hacerlo. Cada grupo utilizará la herramienta que juzgue conveniente para la exposición. Habrá preguntas del resto de la clase

*Actividades de comunicación:*

Para culminar con nuestro proceso de búsqueda e información, es necesario que compartamos los conocimientos adquiridos. Para lo cual se abrirá un foro, que está en la plataforma virtual del curso, en el que debes participar independientemente de tu grupo. Es decir, esta es una tarea individual.

La consigna principal del foro es: ¿Hay matemáticas en la naturaleza?

De esta consigna se desprenden los siguientes hilos conductores:

¿Para qué sirven las matemáticas?, ¿Por qué las matemáticas se hacen difíciles?, ¿Los animales utilizan las matemáticas?

Ahora, desde la perspectiva de la etnomatemática, abordaremos el mismo problema, distante en tiempo y distancia, cultura y filosofía, sin embargo, conservando su esencia: leer a la naturaleza a través de la matemática. En este caso, la geometría: en el Sol de los Pastos podemos observar que se puede inferir la serie de Fibonacci, refiriéndonos al interesante trabajo de Víctor Samuel Albis (Albis, 1987).

En cuanto a la evaluación de la actividad, se propone utilizar rúbricas sencillas de aproximación a la cuantificación, pero con carácter cualitativo.

## 2. Actividades basadas en el esquema CDR

Font (2007), citado por (Planas & Alsina, 2009), afirma que este esquema propone la utilización de un sistema dinámico al enfocar un tema concreto como actividad didáctica. Su significación: **C**: Contexto. **D**: Des contexto. **R**: Re contexto.

Veamos un ejemplo: Introducción al Cálculo Diferencial. Este tema se propone por ser una instancia poco comprendida en el proceso de enseñanza de la matemática, su propósito es generar conceptos afines en un entorno agradable que contribuyan a la comprensión del tema, que de por sí es un poco complicado.

*Objetivos:*

- Comprender el concepto de derivada, mediante la utilización de una aplicación informática que provoque en el alumno una ruptura con la forma de la enseñanza formal de la matemática.
- Asimilar la derivada y tratarla en su verdadero significado: medida del cambio.
- Contextualizar esta noción de cambio en un ambiente de génesis histórica y proyectarla a nuestro entorno social.

*Idea base:*

Se quiere conseguir el objetivo claro de comprender el concepto de derivada con la incorporación de varios elementos: asociación con la idea de cambio, contribución histórica, acercamiento al concepto matemático (sin demasiada formalidad), aplicación matemática y utilitaria.

Se **contextualizará** el sentido de la derivada en la parte histórica, el proceso de

adjudicación de su creación cuyos protagonistas son Newton y Leibniz, su significación en cuanto a la tarea de acercarse al concepto de infinito.

Se **des contextualizará** el tema a través de unos conceptos matemáticos que, por una parte, formalicen el concepto de derivada y por otro lado sean operacionales para entender el fenómeno.

Se **re contextualizará** nuevamente el tema para acercarse a las aplicaciones de la derivada en un ambiente de operatividad funcional, tomando en cuenta la derivada como razón de cambio, en un escenario global, la derivada se conectará a través de contextos de la vida cotidiana, la física, la economía, la ecología, etc.

A través de la mirada etnomatemática, se re contextualizará en fenomenologías como la tasa de crecimiento de la migración del campo a las ciudades, el aumento del consumismo en las urbes, la rapidez de la pérdida de ciertas características inherentes a las culturas ancestrales, la etnolingüística, etc.

Otro ejemplo:

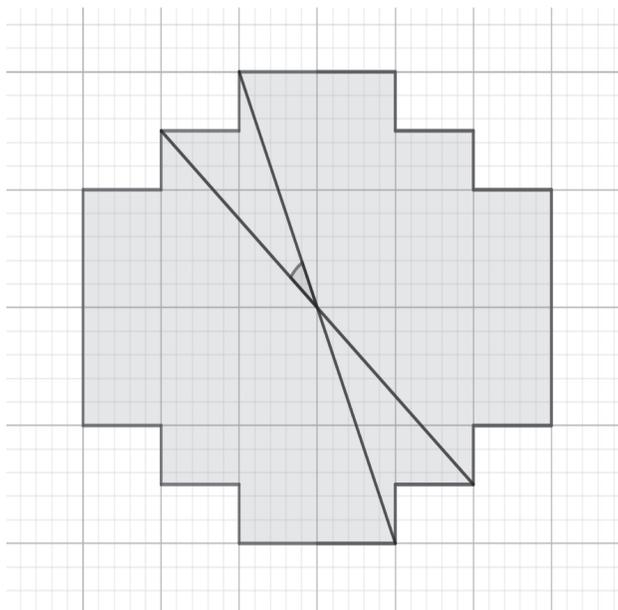
Consideremos que en geometría básica se está tratando el Teorema de Pitágoras. Aplicando nuevamente el esquema CDR, la **contextualización** se efectuará evocando la historia de la Escuela Pitagórica en la Isla de Samos y su huida a Crotona, la controversia entre la concepción metafísica de la cuantificación de la naturaleza.

Un marco de referencia histórico y filosófico es propicio para entender la fenomenología del Teorema y su trascendencia. Incluso las referencias a las culturas de Mesopotamia y la demostración china, son importantes para provocar en el alumno el interés en el tema.

En la **des contextualización**, se vuelve al aparato matemático con construcciones simples, pero sistemáticas, construir los cuadrados en los catetos y demostrar que la suma de sus superficies encaja en el área del cuadrado construido en la hipotenusa. Es necesario señalar que la construcción geométrica desemboca a la interpretación algebraica y analítica.

Se **re contextualizará**, en este caso, con una propuesta que remueva la concepción clásica del Teorema, por ejemplo, construyendo semicírculos en los lados del triángulo y pidiendo a los estudiantes que verifiquen si se cumple con la hipótesis pitagórica.

En nuestro enfoque local, la chakana andina nos sirve perfectamente para la verificación del Teorema de Pitágoras, proponiendo por ejemplo la construcción de triángulos rectángulos y comprobando el Teorema en el GeoGebra. Además, la chakana es un elemento identitario andino que encierra una semiótica propia, en cuanto a sus simetrías, ángulos, biparticiones, triparticiones y tetra particiones, es entonces un medio ideal para estudiar parte de la geometría plana con una gran carga de acercamiento cultural, histórico y didáctico.



**Gráfico 2.** Chakana andina. Fuente: elaboración propia.

### 3. Una recreación del Camino del Inca

Nos referiremos a una concepción andina muy importante, entre muchas otras, la palabra “Pacha”, acepción equivalente al “Cosmos” griego, sin embargo, en el mundo andino, esta palabra denota tanto “espacio”, como “tiempo”, coincidencia o no con la Teoría Especial de la Relatividad. Esto deriva, entre tantas disquisiciones, el planteamiento de la “Pachasofía”, con sus complejidades epistemológicas y filosóficas (Sobrevilla, 2008).

Es interesante también la interpretación de la famosa frase del Racionalismo francés: “cogito ergo sum”, a través de la llamada Pachasofía Andina: “*celebramus ergo sumus*” (Esterman, 2015). Donde lo cartesiano se trastoca de categoría antropocéntrica, individualista y segmentaria en una visión del mito, la celebración, la integración y lo comunitario.

Pues bien, la actividad, ubicada en este marco es una clase de matemáticas en cualquier centro escolar de nuestra región:

**Contexto:** *Digamos que Inti (Sol en quechua) y Quilla (Luna en quechua), son dos chasquis, ellos son emisarios de Huayna Cápac, que recorren el Camino del Inca (Qhapaq Ñan), a decir de Guamán Poma de Ayala, “un caracol que partía de Colombia llegaba vivo al Cuzco”.*

*Inti y Quilla están entrenando para su larga caminata y deciden hacer una carrera de prueba de 100 metros.*

*Quilla es muy rápida y en la primera carrera le gana a Inti con 5 metros de distancia, es decir llega a la meta de los 100 metros en el instante en que Inti completa 95. Esta*

*muchacha además es muy justa y le propone a Inti repetir la carrera una segunda vez, en esta ocasión, le dice a su compañero: “como yo te aventajé con 5 metros en la primera carrera, ahora voy a salir 5 metros antes de la línea de partida, para equilibrar la competencia, ¿qué te parece?”; Inti acepta gustoso y corren otra vez.*

*Bajo esas premisas es lógico preguntar: ¿Si en la segunda carrera corren con las mismas velocidades que tuvieron en la primera, ¿quién ganará esta vez?*

Entonces nos ubicamos en el descontexto: Los estudiantes se ponen a reflexionar en el problema. José levanta la mano luego de meditar un instante y le dice al profesor: “es lógico que: si en la primera carrera Quilla le aventajó a Inti con 5 metros, en la segunda carrera, al “devolverle” esa ventaja, lo más natural es que lleguen iguales”.

El maestro pide opiniones, ¿está correcto el razonamiento de José?, la mayoría de la clase asiente, ¡claro, es lógico!

Sin embargo, María, caracterizada por su actitud siempre crítica y cuestionadora se atreve a opinar: “...pero, si Quilla ganó en la primera carrera, es lógico que corrió con mayor velocidad que Inti, es decir utilizó menor tiempo para recorrer la misma distancia. En la segunda carrera, Quilla recorrerá 5 metros más que Inti, pero es más veloz que él. En todo caso, vale preguntarse si hace menor o mayor tiempo que Inti en la segunda carrera”.

El maestro sonríe y propone seguir el razonamiento de María. Les pide a los alumnos reflexionar sobre la relación entre las dos velocidades, que son constantes en las dos carreras: Esta proporción se mantiene constante. ¿Cómo la podremos utilizar para comparar los tiempos en la segunda carrera?, si sabemos que, en ésta, las distancias están en una relación de .

Se recontextualizará, luego de que los alumnos resuelvan el problema, al pedirles que hagan una interpretación geométrica del problema a través de construcción de segmentos y su proporcionalidad.

También se puede proponer la realización del problema en condiciones reales, a forma de experimento. Es decir, en este caso también utilizamos la incorporación de un etnomodelaje (Bassanezi, 2002), como una estrategia didáctica que relacione el conocimiento matemático teórico con las vivencias del aprendiz, en un contexto de aprendizaje significativo

Utilizamos seguidamente la perspectiva de “mirar con sentido” a las actividades realizadas por los estudiantes (Llinares, 2012).

### **Tareas para el maestro:**

Tu tarea es analizar las respuestas de José y de María: ¿qué implicaciones deductivas, algorítmicas e intuitivas están en su razonamiento? María rompe la visión intuitiva del problema, ¿de qué manera se puede utilizar esta situación en el momento didáctico?

En esta actividad denotamos el manejo conceptual de las proporciones aritméticas y geométricas desde un punto de partida histórico e identitario, con-

tribuyendo así a la construcción de una base epistémica local en armonía con actividades concretas.

De la misma manera, se podrán construir actividades didácticas que permitan desarrollar competencias docentes, basadas en la reflexión crítica, en la autonomía y la búsqueda del conocimiento matemático, en detonante de la creatividad y el compromiso por contribuir a la sociedad con una educación matemática de calidad, integral en el sentido ontológico, axiológico y epistemológico.

Es importante subrayar en el diseño de las actividades los elementos sustanciales que valoran el aporte a la construcción del conocimiento y su ulterior transposición a las aulas de secundaria. La comunicación es fundamental en base a la mayéutica socrática, los paradigmas educativos contemporáneos, el uso de herramientas informáticas, etc.

### **A manera de conclusión**

El presente trabajo es fruto de reflexiones, investigación y actividades desarrolladas *in situ*.<sup>1</sup> La construcción de una episteme propia en matemáticas es un camino en construcción, muy arduo y seguramente con muchos escollos. Pero estamos convencidos que dicha construcción es posible, citando a Ángel Ruiz: “...*Se trata de medir con precisión el tejido de la realidad con sus puntos fuertes y vulnerabilidades y aportar un currículo capaz de hacer progresar la Educación Matemática...*” (Ruiz, 2014).

En definitiva, veamos algunos elementos importantes en la contribución de la praxis a la teoría:

- El desarrollo de competencias en el docente que le permitan desarrollar investigación educativa en el campo de la educación matemática.
- La práctica de “mirar con sentido” a las actividades sistemáticas planteadas en clase, es decir el análisis, la retroalimentación y el constante monitoreo de los resultados alcanzados en el aula, que se constituye en el verdadero laboratorio de pragmatismo didáctico.
- La incorporación de categorías fundamentales en la enseñanza de la matemática, esto es la Historia de la Matemática, como punto de partida, análisis de coyunturas genealógicas del saber matemático, la construcción de los conceptos generados desde lo intuitivo hacia lo analítico.
- La consideración de la etnomatemática como una “nueva mirada” de la Educación Matemática, con todos sus matices intrínsecos, la globalidad, la localidad, la dialéctica y dialoguicidad entre diferentes culturas en el tiempo y el espacio.

---

<sup>1</sup> Actividades realizadas en dos contextos: como parte de la cátedra de Didáctica de la Matemática en la carrera de Formación Docente y como exposición en cursos de actualización docente de maestros ecuatorianos, conferencias congresos y talleres.

- Por último, consideramos que los trabajos de quienes realizamos educación matemática no pueden cercarse a fronteras imaginarias, impuestas por el mismo colonialismo, es necesario el establecer el norte de todo intento por lograr alcanzar un episteme andino, nuestro, posible, urgente. Solo necesitamos trabajar juntos.

## Referencias

- Albis, V. S. (1987). Las proporciones del Sol de los Pastos. *Boletín de Matemáticas*, Vol. XXI (2-3), 110-134.
- Bassanezi, R. (2002). *Ensino-aprendizagem com modelagem matemática. [Teaching-learning with mathematical modelling]*. São Paulo: Editora Contexto.
- Blanco-Álvarez, Hilbert; Fernández - Oliveras, Alicia; Oliveras, María Luisa. (agosto de 2017). Formación de profesores de matemáticas desde la etnomatemática: estado de desarrollo. *Bolema, Boletim de Educação Matemática*, v. 31(n. 58), 564-589.
- Cadena, J., & Trujillo, J. (2016). El pensamiento mito-lógico como sistema cognitivo de las etnociencias. *Anales*, 43-74.
- Cantoral, R. (2016). *Teoría socioepistemológica de la matemática educativa. Estudios sobre la construcción social del conocimiento*. México: Gedisa.
- D'Ambrosio, U. (1990). *Ethnomathematics: The Art or Technique of Explaining or Knowing*. Sao Paulo: Ática.
- Esterman, J. (2015). *Filosofía andina*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Fariás Gonçalves, P. G. (2016). *Etnomatemática: Fragmentos históricos, fundamentos e perspectivas*. Curitiba: CRV.
- Font, V. (2007). *Comprensión y contexto: Una mirada desde la didáctica de las matemáticas*. Barcelona.
- Kragh Sørensen, H. (2014). The End of Proof? The Integration of Different Mathematical Cultures. *Mathematical Cultures*, 141-143.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Barcelona: SKP.
- Llinares, S. (2012). Formación de profesores de matemáticas. Caracterización y desarrollo de competencias docentes. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*. Año 7. Número 10. pp 53-62. *Costa Rica*, pp 53-62.
- Planas, N., & Alsina, A. (2009). Buenas prácticas en la enseñanza de las matemáticas. *Educación Matemática y Buenas Prácticas*, 9-29.
- Rosa, M., & Orey, C. (2016). State of the Art in Ethnomathematics. *ICME-13 Topical Surveys. Current and Future Perspectives of Ethnomathematics as a Program*, 12-14.
- Ruiz, Á. (2014). Compromisos y acciones para una reforma fundamentada del currículo. *Perspectiva de la praxis en educación matemática*. Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 12-14.

Sobrevilla, D. (2008). La filosofía andina del P. Josef Estermann. Solar, n.º 4, año 4, Lima, pp. 231-247.

# Reflexiones acerca de la competencia y la colaboración

*Mónica Viteri Gordillo*

Universidad Central del Ecuador  
mjviteri@uce.edu.ec

*Belén Díaz Aguilar*

Universidad Central del Ecuador

*Galo Nieto Pacheco*

Universidad Central del Ecuador

*Recibido:* 9 – febrero – 2018 / *Aceptado:* 31 – julio – 2018

## Resumen

El presente estudio tiene como objetivo presentar algunas reflexiones sobre los aspectos interdisciplinarios que intervienen en la competencia y la colaboración, a fin de relacionar las variables de campo y arena en el desempeño de un mercado, con la finalidad de reconstruir el modelo clásico de mercado que ha sido cuestionado debido a la cantidad de problemas que ha generado, principalmente en la generación del desempleo y distribución inequitativa de la renta. La economía presenta en la actualidad graves contradicciones que se reflejan en dos aspectos fundamentales: el desempleo y una producción excedentaria. Estos dos componentes de la economía de mercado no han sido resueltos por la dinámica de los mecanismos del mercado mundial, aunque, desde el punto de vista teórico, tiende al equilibrio. Son los denominados “fallos de mercado”, para los cuales la intervención del Estado se hace necesaria.

**Palabras clave:** competencia, colaboración, mercado, economía, producción.

## **Abstract**

The present study aims to present some reflections on the interdisciplinary aspects involved in competition and collaboration, in order to relate the variables of field and arena in the performance of a market, with the purpose of reconstructing the classic market model that has been questioned due to the number of problems it has generated, mainly in the generation of unemployment and unequal distribution of income. The economy currently presents serious contradictions that are reflected in two fundamental aspects: unemployment and surplus production. These two components of the market economy have not been solved by the dynamics of the world market mechanisms, although, from the theoretical point of view, tends to balance. These are the so-called “market failures”, for which State intervention becomes necessary.

**Keywords:** competition, collaboration, market, economy, production.

## 1. El mercado: generalidades

**H**an surgido varios cuestionamientos al modelo clásico de mercado, dando lugar a la búsqueda de respuestas urgentes. Uno de ellos, desde la antropología social o etnociencias, permite construir propuestas innovadoras para una comprensión más acabada, dinámica y globalizadora de los mercados. Para este cometido, el presente análisis echa mano de una revisión de conceptos básicos de mercado y, considera como aspectos muy particulares, la competencia y la colaboración.

Los resultados de esta investigación bibliográfica se presentan en tres partes: en una primera se realiza una crítica conceptual al diagrama de flujo circular del funcionamiento, cuasi perfecto del mercado, y se muestra sus limitaciones y la posibilidad de evidenciar la construcción histórica del mismo; en una segunda, se enlista los conceptos de campo y arena desde donde surgen doce categorías dicotómicas que permiten analizar la multicausalidad de los factores presentes en un mercado específico; y, finalmente, se llega a ciertas reflexiones en relación a la minga, como manifestación de un valor cultural ancestral y eficiente.

## 2. Más allá de la noción clásica de “mercado”

“El capitalismo liberal fue la respuesta inicial del hombre al reto de la revolución industrial. A fin de usar maquinarias complejas y potentes, transformamos la economía humana en un sistema de mercados autorregulados y permitimos que esta extraña innovación modelara nuestros pensamientos y nuestros valores. Hemos sido reducidos a la impotencia por la herencia de una economía de mercado que transmite concepciones simplistas sobre la función y el papel del sistema económico en la sociedad” (Ponlany, 2013, p. 51).

La cita de Ponlany muestra, categóricamente, que la *sociedad de mercado* es una categoría profundamente histórica. En otras palabras, Naredo (2001) afirma: “el trabajo, en su calidad de categoría homogénea, se afianzó en el siglo XVIII, como aliada de la noción unificada de riqueza y de producción” (p. 32). Esto significa que “la idea de sistema económico, dio lugar a una disciplina nueva: la economía. Desde esta perspectiva, se analizará la noción clásica de mercado” (Mankiw, 1998, p. 21).

El concepto de mercado es uno de los elementos básicos en lo que constituye el análisis económico. Los economistas, con la finalidad de simplificar los complejos procesos que se dan entre los diversos agentes de la sociedad, utilizan el “diagrama del flujo circular”. En este modelo, según Mankiw (1989) afirma: “la economía tiene dos tipos de agentes que toman decisiones: hogares y empresas. Las empresas producen bienes y servicios utilizando diversos factores, como trabajo, tierra y capital (edificios y máquinas)” (p. 45). Éstos se denominan factores de producción. Los hogares poseen los factores de producción y consumen todos los bienes y servicios que producen las empresas. El sistema económico, como presenta el diagrama de

flujo circular, es una abstracción de la realidad que la simplifica al punto de ordenarlo alrededor de cuatro componentes: agentes, funciones, mercados y flujos.

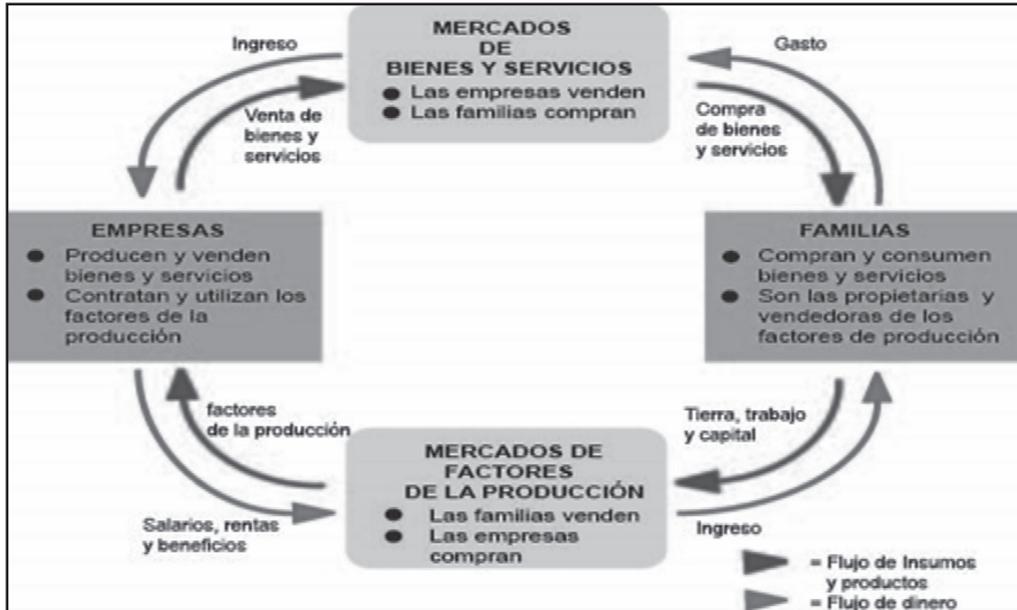


Gráfico 1. Diagrama de flujo circular.

Si bien este modelo tiene la ventaja de abarcar un tema tan extenso en un solo esquema, deja de lado la complejidad que supone este proceso, con lo que se debe estar alerta. Demasiada simplificación puede resultar un despropósito, sobre todo para influir en la realidad con miras a transformarla. Desde una perspectiva empírica, el mercado se simplifica y se demanda un bien o un servicio, o se lo ofrece; el individuo puede tener varios roles: los mencionados en el esquema del *flujo circular*, representados en las familias y en las empresas, así como un tercer rol: ser intermediario e, incluso, un cuarto rol: el de observador.

Otro elemento concomitante que está presente es el objeto de la transacción, que pueden ser bienes y/o servicios; pero, además, dones o información. El observador que no se encuentra en el anterior esquema, tiene un papel importante al obtener información que luego la puede utilizar al ocupar el lugar del comprador o del vendedor. El objeto de la transacción, el bien material o trascendental, tiene valores subjetivos que se pueden analizar desde varias perspectivas. Tomando en cuenta estos elementos, lo primordial es definir algunos conceptos, entre ellos, mercancía y mercado.

Si observamos la mercancía nos damos cuenta de que ella presenta dos características: la una denominada valor de uso y, la otra, valor de cambio. La primera, según Marx (2005) afirma:

La utilidad de un objeto lo convierte en valor de uso. Pero esta utilidad de los objetos no flota en el aire. Es algo que está condicionado por las cualidades materiales de la mercancía y que no puede existir sin ellas. Lo que constituye un valor de uso o un bien es, por tanto, la materialidad de la mercancía misma, el hierro, el trigo, el diamante, etc. (p. 78).

En segundo lugar, la mercancía es un objeto capaz de intercambiarse con otros objetos, con otras mercancías; ella es capaz de comprar otras mercancías. Marx (2005) nos dice: "... el valor de cambio aparece como la relación cuantitativa, la proporción en que se cambian valores de uso de una clase por valores de uso de otra" (p. 12).

Esas dos características de la mercancía no son producto de la imaginación del autor de *El Capital*; ellas son fácilmente observables por cualquiera de nosotros. La mercancía es un valor de uso por su capacidad de satisfacer necesidades; es un valor de cambio (o tiene valor de cambio) por su capacidad de comprar sus similares. Así, Carcanholo (s/f) afirma: "podemos decir en este momento que la mercancía es valor de uso y es valor de cambio; es la unidad de esos dos aspectos" (p. 76).

Relacionando las dos características de la mercancía, el valor de uso de las mercancías no aparece directamente en la equidad o ecuación, ya que no es una cantidad sino una cualidad. Es decir, está abstraído a la hora del intercambio. El valor de uso aparece indirectamente como lo que justifica para cada agente el intercambio, lo que lo hace racional. Un poseedor de bienes solo va a vender su(s) bien(es) si no necesita de su uso, y sí necesita de uno o varios bienes que otro poseedor oferta en el mercado. Así, el valor de cambio no puede existir sin su valor de uso; pero, pueden existir bienes que, al no ser intercambiados; es decir, al no ser mercancías, poseen *valor de uso*, pero no valor de cambio.

Así es como se establecieron los tres dogmas de la sociedad de mercado, según Polanyi (2013) nos dice: "El trabajo debía encontrar su propio precio en el mercado; el dinero debía ser proporcionado por un mecanismo autorregulado; las mercancías debían ser libres para circular de un país a otro sin tener en cuenta las consecuencias" (p. 49).

Se pueden realizar algunas críticas sustantivas a este determinismo económico, como, por ejemplo, el sobredimensionar el hambre y la ganancia como los únicos factores que explican el determinismo de la economía en la sociedad, y que no toman en cuenta otras variables sociales como: la costumbre y la tradición, los deberes públicos y compromisos privados, preceptos religiosos, entre otros. Este determinismo hizo creer que las relaciones sociales están incorporadas en el sistema económico y no, viceversa.

Este determinismo del funcionamiento del mercado no permite identificar el desarrollo histórico de los mercados y las transformaciones que surgen al interior de ellos; tampoco posibilita analizar los cambios que suceden en los mercados contemporáneos. En otras palabras, este esquema reduce las complejidades históricas y

contemporáneas a simples ecuaciones en las que desaparecen las distintas relaciones entre los actores en el contexto económico.

El mercado, definido desde la economía, es cualquier conjunto de transacciones de procesos o acuerdos de intercambio de bienes o servicios entre individuos o asociaciones de individuos. El mercado no hace referencia directa al lucro o a las empresas, sino simplemente al acuerdo mutuo en el marco de las transacciones. Estas pueden tener como partícipes a individuos, empresas, cooperativas, ONG, entre otros.

El mercado es, también, el ambiente social, o virtual, que propicia las condiciones para el intercambio. En otras palabras, debe interpretarse como la institución u organización social a través de la cual los ofertantes (productores, vendedores) y demandantes (consumidores o compradores) de un determinado tipo de bien o de servicio, entran en estrecha relación comercial, a fin de realizar abundantes transacciones comerciales.

Los primeros mercados de la historia funcionaban mediante el trueque. Tras la aparición del dinero, se empezaron a desarrollar códigos de comercio que, en última instancia, dieron lugar a las modernas empresas nacionales e internacionales. A medida que la producción aumentaba, las comunicaciones y los intermediarios empezaron a desempeñar un papel más importante en los mercados.

El enfoque que presenta el artículo de campo y arena de Teillery (2004) nos dice: “viene a salvar esta especie de artificio para enriquecerlo en el análisis por medio de categorías que se establecen desde la antropología, lo que muestra el amplio espectro que supone este proceso” (p. 4). Con este enfoque interdisciplinario, se puede integrar aspectos que son de suma importancia y que salen a la luz al considerarlos con este prisma.

De hecho, el realizar este análisis, da un giro en la concepción del problema económico como tal, en varios aspectos, comenzando por el número de mercados que básicamente es considerado uno solo y, por lo tanto, abre caminos para las soluciones que puedan plantearse.

### **3. El campo y arena del mercado**

El término campo y arena, propuestos a la manera de Turner (1974) afirma que: “adquiere importancia en el análisis del mercado cada vez que este es independiente” (p. 33). De hecho, el autor presenta al campo como un conjunto de relaciones resultado de tres elementos: valores, significados y recursos entre actores que pueden orientarse a la competencia por premios y/o recursos escasos, a un interés en salvaguardar una distribución particular de recursos y a mantener un orden normativo.

El campo trae consigo la existencia de tensiones y conlleva una relación entre el conflicto y la cooperación, del campo político se transmutan a la arena las tensiones y movimientos de las sociedades, que no dejan de moverse. Conllevan al surgimiento de las arenas sociales. Los enfrentamientos de los actores políticos se dan en la arena política

dentro del campo político. La arena según Teillery (2004) concluye: “no es producto del instinto sino modelos y metáforas que los actores llevan en sus cabezas. El drama surge si los conflictos normales tienden a desbordarlos del campo social” (p. 77).

La matriz básica del artículo analiza las siguientes variables dicotómicas:

1. Intercambios que implican reciprocidad o que son gratuitos, enmarcados en el análisis económico encontramos únicamente a los mercantiles, lo que ya amplía el análisis;
2. Intercambios simétricos o asimétricos;
3. Intercambios cooperativos y no cooperativos. Se espera que los actores ganen lo máximo posible (modelo maximizador de ganancias y minimizador de pérdidas). Se puede pensar en aspectos que están fuera del precio y entrar en la categoría de valor. No se observa colaboración entre los agentes;
4. Intercambios de bienes reales y simbólicos;
5. Intercambios mercantiles y no mercantiles, están determinados por los primeros, de tipo pecuniario;
6. Reciprocidad inmediata y mediata;
7. Pago en especie o en sumisión. A menos que se encuentren personas conocidas que puedan establecer un nexo posterior, las transacciones piden pago en especie;
8. Hay intercambio entre seres humanos;
9. Los dones son una relación obligatoria, aunque a veces pueden ser voluntarios. En los procesos mercantiles se deben distinguir los circuitos de las mercancías;
10. Circuitos mercantiles se presenta el circuito dinero – mercancía – dinero;
11. Distingue los procesos puros de aquellos en los que interviene algún tipo de corrupción;
12. Enmarca este proceso dentro de lo que son mercados formales e informales.

Los intercambios mercantiles son los que tienen lugar en el mercado. Siempre implican reciprocidad; sin embargo, se distinguen intercambios mercantiles y no mercantiles, pudiendo ser estos segundos gratuitos.

Este análisis se extiende para todos los servicios que se clasificarían dentro de los bienes simbólicos, cuya característica es que quien los recibe acrecienta sus haberes, en tanto que quien lo ofrece no se desprende de nada; no así con los bienes reales cuya distinción nos hace ver cómo al ofrecerlo deja de ser poseído por su propietario, para pasar a manos de quien lo demanda o adquiere.

Aparentemente, en el intercambio mercantil hay una independencia recíproca, dado que entre quien compra y quien vende no se da una relación posterior, sino que se resuelve al momento del intercambio con el hecho de la aceptación del pre-

cio; en el acto del don, categoría de campo y arena no mercantil, se presupone un lazo social posterior entre donante y quien recibe el don.

Hay circunstancias que propician el surgimiento de intercambio de dones en economías precarias en las que la mercantilización tiene límites; crisis o desastres naturales hacen que las personas se vean obligadas a recurrir a ofrecer y aceptar bienes materiales en la forma de dones, en las que cobra mayor importancia la satisfacción de necesidades antes que el lucro.

El intercambio de bienes reales, bajo la forma de mercancía, tiene su pago inmediato con un precio establecido, o con un crédito que mide el costo del dinero en el tiempo; no así, los intercambios de dones cuya prioridad es la de llenar un requerimiento, sin importar el postergar su pago, que en el inicio ni siquiera se espera. Puede venir en un futuro, creando con ello un capital social entre las personas que intervienen como donantes y receptores.

Se habla del intercambio mercantil que se realiza en términos de una equivalencia socialmente aceptada, lo que nos remonta a la discusión sobre la teoría del valor, y el trabajo socialmente necesario para producir una mercancía. Con la globalización, los precios sufren el impacto de una serie de factores exógenos a las economías domésticas, que difícilmente se puede decir que responda únicamente a dicha equivalencia. En resumen, con estos elementos, se forma una matriz que tiene muchas variantes. En este contexto, la colaboración cobra un significado extraordinario que no está recogido en el análisis de mercado. La cooperación es la antítesis de la competencia. Contrario a lo que establece la economía de mercado, se puede encontrar que la cooperación surge como una estrategia evolutiva ventajosa.

#### **4. A modo de conclusión**

La visión del capital, como valor fundamental del pensamiento occidental, generó enormes brechas, lejos de alcanzar una “*mejor calidad de vida*”, promesa de la modernidad, ha llevado a realidades humanas lacerantes y a la destrucción del Planeta. Surge como respuesta la “*cultura de la vida*”, uno de los paradigmas ya no individualista sino comunitario. Esto no implica una anulación de la individualidad, sino que se dé un proceso de complementación.

Uno de los primeros autores en identificar los valores propios de cada sociedad fue Hofstede (1984) el cual afirma que: “las culturas pueden ser clasificadas según su posición en cuatro dimensiones básicas; individualismo-colectivismo, distancia del poder, evitación de la incertidumbre y masculinidad-feminidad” (p. 87). Bajo esta concepción vale la pena definir estas categorías. Así, mientras que el crecimiento económico refuerza los valores materiales, el desarrollo humano refuerza valores más solidarios, lo que implica, claramente, dos desarrollos distintos: uno económico y otro humano.

Dávalos (2005) es categórico al señalar que: “la ciencia económica actual no posee un solo instrumento teórico o un concepto que le permita estudiar las formas fundamentales de las comunidades indígenas en la ocurrencia del caso de la minga,

como institución económica” (p. 27). Esto contrasta la expresión de cierta organización social que dice que el primer indicio entre lo ancestral y lo contemporáneo se encuentra en su denominación: Minga Urbana de Techotiba – MUT, cuyos miembros expresan algunas características de la minga. Esta se deriva del conocimiento que tenían los aborígenes de que, realizando un trabajo compartido para el bien común, se lo hace más rápido y mejor.

Su importancia radica en el valor actitudinal del evento, ya que, ante la convocatoria de los líderes, la gran mayoría de la población, acudía al llamado, se movilizaba y organizaba de tal manera que el esfuerzo físico que la minga representaba, se convertía en una verdadera celebración de vida, de amor, en una auténtica fiesta.

La minga, como un elemento de expresión de uno de los valores culturales: colectivismo, en contraposición al individualismo, es uno de los ejes en la cultura andina que ha prevalecido, y al que podemos dar no solo continuidad sino afianzarlo. Nada despreciable son los valores y sentimientos que se relacionan con la organización y ejecución de la minga: liderazgo, solidaridad, compañerismo, trabajo en equipo, sentido de colaboración, satisfacción por el bien común, amor al terruño, etc. Rescatar todos estos aspectos que nos abren caminos a la solución de la problemática actual, es uno de los objetivos de las etnociencias.

La minga expresada en el contexto económico rompe con el estereotipo que determina a las actividades productivas, fuente de ingreso y eficiencia, aquellas que combinan los recursos básicos a saber: capital, tierra y trabajo. En el sentido que se trata más bien de un capital social, en el que se logra un tejido social que tiene valor y carece de precio. Actividad que se realiza sin el comúnmente conocido como medio de intercambio; el dinero.

Este mecanismo además contrasta con la economía de mercado de manera sustancial ya que se aleja de la competencia para adentrarse en la colaboración, uno de sus principales ingredientes. Con ello nos transporta a una realidad subyacente que genera un espacio florido y pleno.

Es así como habla Rosental (2009):

La Minga es una práctica ancestral de los pueblos indígenas de los Andes, que se nombra de otras maneras entre otros pueblos y procesos en el resto del continente y del mundo. Es el trabajo colectivo para lograr un propósito común. Las Mingas no tienen dueños. Son de los colectivos que participan en ellas, cuya remuneración es el objetivo logrado y, sobre todo, el compartir en comunidad. La Minga es una fiesta, una oportunidad para compartir, intercambiar, consolidar lazos comunitarios, tejer sociedad. La Minga es costumbre y es milagro. Tradición acontecimiento único e irrepetible. La fuerza de la gente se multiplica. Lo que aparece imposible a los ojos de cada cual, se hace realidad en el trabajo conjunto. La Minga es mucho más que la suma de esfuerzos particulares, es, como el diálogo verdadero, lo que resulta tejido desde historias personales en la historia común. La Minga da nacimiento a una criatura viva, nueva, independiente, pero fruto de una colectividad que trae la simiente y luego la reconoce

y la respeta cuando adquiere vida propia. Lo que nace de cada Minga se cuida y se protege en todas y todos (p. 45).

De este modo la minga pone en movimiento la capacidad de la palabra para encauzar deseos, objetivos que se ven plasmados en la realidad a través del trabajo en común. Pero la minga, también es un instrumento de lucha en las comunidades como indica Laurent (2010) que habla de permanencia y o revivificación de prácticas indígenas a favor de la construcción de otra sociedad, incluyente y equitativa (p. 35-61). De este modo, para estos autores, la minga se puede analizar como un escenario de resistencia.

La minga sucede sin la intervención de dinero, sin embargo, fue útil para salir de la pobreza. Estas aristas señaladas confieren al tema de la minga un lugar especial que probablemente estaría siendo subestimado si lo vemos desde la óptica del mercado, que simplifica el escenario, en aras de la teorización, sacrificando aspectos de suma importancia y belleza en lo social. Cabe quizás, poner atención y esfuerzo en resaltar sus bondades.

## Referencias

- Carcanholo, R. (s/f). *Mercancía y valor-trabajo: guía de lectura de Marx*. Obtenido de [http://www.lahaine.org/amauta/b2-img/carcanoholo\\_merc.pdf](http://www.lahaine.org/amauta/b2-img/carcanoholo_merc.pdf)
- Dávalos, P. (2005). *Movimiento indígena ecuatoriano: construcción política y epistémica*. Buenos Aires: Esquivel.
- Hofstede, G. (1984). *Cultural dimensions in management and planning*. *Asia Pacific Journal of Management*. Ottawa: Management.
- Laurent, V. (2010). Con bastones de mando o en el tarjetón Movilizaciones políticas indígenas en Colombia. *Colombia Internacional* (71), 35-61.
- Mankiw, G. (1998). *Principios de economía*. España: Ed. MacGraw Hill.
- Marx, K. (2005). *El Capital tomo I*. México: Siglo XXI Editores.
- Naredo, J. M. (2001). Configuración y crisis del mito del trabajo. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 13-24.
- Polanyi, K. (2013). Nuestra obsoleta mentalidad del mercado. En *Mediterráneo Económico* (págs. 51-61).
- Rozental, M. (2009). ¿ Qué palabra camina la minga?. *Revista Deslinde*, 45.
- Teillery, J. C. (2004). Los mercados como campos y arenas. Hacia una etnoeconomía de los procesos mercantiles. *Alteridades*, 109-125.
- Turner, V. (1974). Social Dramas and Ritual Metaphors. *Dramas, Fields, and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*, 23-59.

# Aproximación a la realidad aumentada y virtual como herramienta didáctica pedagógica: Tecnología con un enfoque a las etnociencias

*Daysi Pamela Castellanos Quiroga*

Universidad Central del Ecuador

dpcastellanos@uce.edu.ec

*Mauricio Xavier Melo Castro*

Universidad Central del Ecuador

mxmelo@uce.edu.ec

*Recibido:* 9 – febrero – 2018 / *Aceptado:* 31 – febrero – 2018

## Resumen

La tecnología como la educación deben avanzar a la par, por lo tanto, es necesario adaptar estos conceptos al proceso de enseñanza de los estudiantes de las futuras generaciones, pero sin perder el concepto de lo que en realidad es la educación y su uso adecuado a través de las tecnologías. Existe una nueva tendencia en tecnología educativa que engloba dos instancias, conocidas como Realidad Aumentada y Realidad Virtual. La recopilación de experimentos en distintas instituciones importantes, donde se demuestra el éxito de esta tendencia en el campo de la educación y su potencial integración con las Etnociencias, sin embargo son poco conocidas y utilizadas por los docentes en la actualidad, sobre todo en nuestro medio, por lo tanto es necesario que se conozca su utilización y beneficios, además de las aplicaciones educativas, generando una cultura que utilice estas herramientas para el beneficio de la sociedad.

**Palabras clave:** educación, tecnología, realidad virtual, realidad aumentada, etnociencias.

### **Abstract**

Technology and education must advance at the same time, therefore, it is necessary to adapt these concepts to the teaching process of students of future generations, but without losing the concept of what education really is and its proper use through technologies. There is a new trend in educational technology that encompasses two instances, known as Augmented Reality and Virtual Reality, The recompilation of experiments in different important institutions demonstrates the success of this trend in the field of education and its potential integration with ethnosciences, however are little known and used by teachers today, especially in our environment, therefore it is necessary to know its use and benefits, in addition to educational applications, generating a culture that uses these tools for the benefit of society.

**Keywords:** education, technology, virtual reality, augmented reality, ethnosciences.

## **¿Qué entendemos por tecnología con un enfoque didáctico y por qué es importante en el contexto de las Etnociencias?**

**E**sta pregunta abre dos enfoques, el campo de la tecnología aplicado al campo de la educación y su integración con las Etnociencias. El punto de partida tomado para dicho enfoque comienza desde la didáctica y su interacción en los procesos educativos los cuales según González (2016), constan de un ciclo compuesto por varios subprocesos, teniendo en consideración que desde un inicio se componen de un propósito y un interés los cuales corresponden a las habilidades que el docente quiere que se desarrollen a través de dicha herramienta didáctica. A su vez la didáctica es llamada una ciencia tecnológica por Gallego (2011) en la que expone que es una ciencia aplicada, práctica, y significa saber hacer.

Al referirnos al campo tecnológico tenemos que delimitar con qué instrumentos podemos trabajar para conseguir el enfoque deseado, en este caso utilizamos las “Nuevas Tecnologías” las cuales pueden ser utilizadas como instrumentos didácticos para facilitar y mejorar el proceso de enseñanza. El término TIC es la abreviación de Tecnologías de la Información y la Comunicación, que hace referencia al conjunto de avances tecnológicos que tenemos a nuestra disposición, pero no tiene el enfoque educativo que se busca dentro de la didáctica, para esto utilizaremos otro término como explica Ocaña (2013); las TAC por su abreviación Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento para referirnos a la adecuada aplicación de las TIC en un entorno educativo.

Para enfatizar la última línea temática, las Etnociencia son consideradas un conjunto de saberes ancestrales y científicos tomados en cuenta desde tres perspectivas fundamentales: antropológicas, históricas y educativas, que respondan a las necesidades reales de la sociedad ecuatoriana y andina, proponiendo una cosmovisión que integre las miradas prehispánicas y las epistemes occidentales.

### **Por qué utilizar nuevas tecnologías**

Los estudiantes de las nuevas generaciones necesitan nuevas formas de enseñanza a las que comúnmente estamos acostumbrados, como lo expone Daura (2016, pág. 9) “Desde el nacimiento están en contacto con las nuevas tecnologías. Para ellos la computadora, los teléfonos móviles, forman parte de una realidad natural, equiparable a lo que para las generaciones anteriores son el libro, la agenda de papel y el reloj pulsera”. Por lo que una correcta utilización de los recursos tecnológicos favorece plenamente al proceso de enseñanza que necesitan los estudiantes en la actualidad y de esta manera modificar la forma de obtener conocimiento significativo. Además, no solo favorece a los estudiantes de las nuevas generaciones ya que su utilización es de gran ayuda tanto para personas afines a la tecnología como para aquellos que no interactúan de manera constante con ella.

### **¿Qué es la Realidad Aumentada y la Realidad Virtual?**

El primer término es conocido como Realidad Aumentada o “AR”, es una tecnología que integra o combina la realidad física con datos los cuales son generados

por ordenadores, (Galán, 2014, pág. 3) manifiesta que la realidad aumentada “Se encarga de introducir información virtual a nuestro entorno real”. En este caso la tecnología a utilizar será basada en el uso de los dispositivos electrónicos y digitales que manejamos a diario como: teléfonos celulares inteligentes o “Smartphones”, tabletas, computadores e internet, además existen aplicaciones especializadas para potenciar estos dispositivos.

El segundo término y en el que haremos un mayor énfasis es la Realidad Virtual o “VR” la cual es una tecnología que se encuentra en auge y corresponde a la interacción del ser humano para visualizar o experimentar un lugar físico o ficticio a través de un computador simulando un ambiente, como lo explica (Porras, 2000, pág. 13), “la Realidad Virtual a diferencia de una simple fotografía, hace que el usuario interactúe en un medio ambiente más aceptable para el proceso cognitivo. La representación de la computadora debiera ser por lo tanto más cercana a la realidad, si es que el mundo lo pretende”.

### **Realidad Aumentada como herramienta didáctica**

La Realidad Aumentada está teniendo un impacto positivo en la educación ya que es considerada por muchos el futuro de la enseñanza, como lo explica Muñoz (2017) quien propone que es fundamental incluir la realidad aumentada dentro de la educación ya que nos ayudará a hacer más dinámica y motivadora la práctica docente. Si bien en la etapa universitaria no es considerado tan didáctico, a nivel de primaria y secundaria es una herramienta fundamental para experimentar visual y auditivamente.



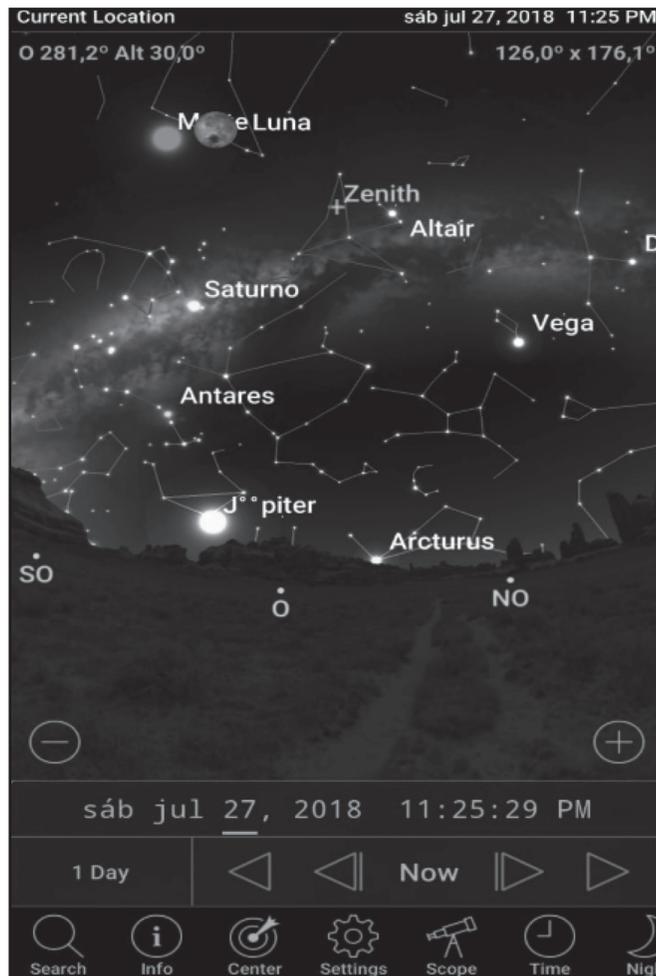
*Figura 1.* Realidad aumentada en libros de texto.

Recuperado de <https://biblioteca.ucm.es>

## Realidad Virtual como herramienta didáctica

La Realidad Virtual o “VR” es una herramienta que crea un ambiente simulado, esta herramienta es muy útil en la educación ya que permite viajar y conocer procesos sin la necesidad de salir del salón de clase; se puede utilizar en diferentes ámbitos de la educación porque contiene gran cantidad de contenidos, pero centrándose en el objetivo de desarrollar una clase para crear conocimientos en los estudiantes. El aprendizaje mediante la Realidad Virtual se centra en cumplir funciones de simulación mediante la cual se crea un aprendizaje simbólico. Además de mejorar las funciones cognitivas, el objetivo de esta herramienta tecnológica es la comprensión de contenidos, aparte que es mucho más económica que comprar materiales físicos para cada estudiante.

Un claro ejemplo es la aplicación de Celestron, SkyPortal la cual permite ver constelaciones en la pantalla del celular mediante un cielo simulado al igual que un planetario.



*Figura 2.* Realidad virtual.

Tomada desde aplicación: SkyPortal

### **Realidad Aumentada y Realidad Virtual aplicadas para la enseñanza de Etnociencias**

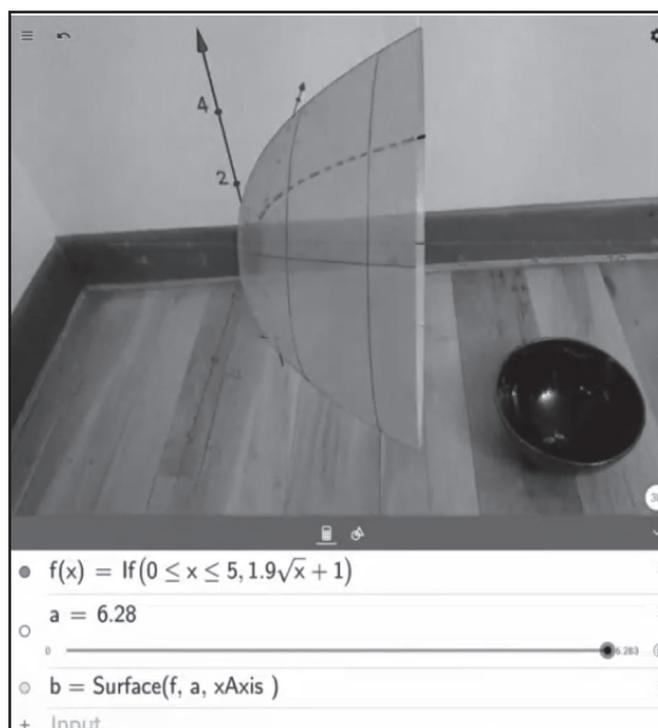
La Realidad Aumentada y Virtual no son un sustituto de un profesor, más bien se convierten en un apoyo en cuanto a las explicaciones o confusiones que puedan surgir en los estudiantes, además involucra al estudiante con la situación a manera de inmersión y la respalda con información en los dispositivos móviles, el aprender se hace notable por medio de resolución de problemas que pueden ocurrir en el ámbito real por lo que integra los aspectos mencionados anteriormente ya que es fundamental para entender a las Etnociencias.

Estas herramientas fueron aplicadas por el instituto Hunters Lane donde se ocuparon equipos donados por AMD y HTC Vive. 1700 estudiantes utilizaron los equipos para recibir clases de acuerdo con los temas planteados en los currículos, todos los alumnos podían observar lo que sucedía en los espacios virtuales permitiendo a los profesores hacer la clase más práctica. Según explica Ashley Ross, profesor de Tecnologías de la Información en Hunters Lane “el uso de la realidad virtual ha ayudado a los estudiantes a retener los conocimientos de forma más eficiente. Creo que esta tecnología podría cambiar las reglas del juego para los chicos que tienen más dificultades de aprendizaje ya que les sumerge en un mundo en el que pueden ver y sentir lo que deben aprender. Eso hace que las clases sean más interesantes y les ‘engancha’ mucho más” ( Ross, 2018, pág. 2).

En la Universidad de Stanford se trabaja con aplicaciones en escuelas para tratar habilidades emocionales en los niños. “Emoti” es un ejercicio de atención hecho para realidad virtual, creada por Facebook y el Centro de Inteligencia Emocional de Yale, la cual permite experimentar juegos de rol y ejercicios de confianza para mejorar las habilidades sociales en los estudiantes.

El que caso concreto de la utilización para la enseñanza de Etnociencias consiste, por ejemplo, en el diseño de ambientes donde el estudiante pueda identificar la problemática social y el contexto científico-histórico como lo demuestra la aplicación Google-Expeditions creada por la compañía Google la cual como explica en su página principal “Los profesores pueden usar dispositivos móviles para llevar objetos virtuales a su clase para que los alumnos, utilizando teléfonos móviles, puedan ver y caminar virtualmente alrededor de los objetos 3D como si estuvieran físicamente en el aula”. (cita de la web)

Con la ayuda de la aplicación ARCore, Tim Brzezinski Consultor independiente de educación matemática en la Universidad Estatal de Connecticut llegó a la modelación a través del software GeoGebra de un cuenco con características prehispánicas proyectado con RA.



**Figura 3.** Realidad aumentada modelación de un cuenco.

Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=UMFsM1\\_YmOA](https://www.youtube.com/watch?v=UMFsM1_YmOA)

## Conclusión

La Realidad Virtual y Aumentada debe ser llevada al campo de la educación en el Ecuador ya que se ha demostrado su influencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta se presenta como una alternativa al marco de educación tradicional en el cual estudiantes interactúan directamente con el contenido.

La educación interactiva y en el caso particular integrada a las Etnociencias satisface las necesidades educativas de las generaciones actuales y futuras además de potenciar un aprendizaje más rápido y efectivo, por esta razón la evolución de la tecnología y la educación deben ir de la mano para formar seres con capacidades de resolución de problemas de una manera crítica, constructiva y forjadora de investigación formativa.

## Referencias

Daura, F. T.-B. (2016). El desafío de enseñar a la generación Net. En *Aprender a enseñar*. Buenos Aires: falta la editorial.

- Galán, L. (2014). *Realidad aumentada. Interacción persona-ordenador*. Ciudad: editorial.
- Google. (09 de 10 de 2018). Google-Expeditions. Obtenido de [Https://edu.google.com/](https://edu.google.com/)
- Gallego, M. R. (2011). *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional*. Ciudad: editorial.
- González, G. E. (2016). *Procesos pedagógicos y didácticos de una sesión de aprendizaje*. Lima: editorial
- Medina, A. y Mata, F. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson.
- Ocaña, M. C. (2013). *Integración de las TACS en educación*. Valencia: editorial
- Porrás, P. A. (2000). *Realidad virtual*. Puebla: editorial
- Muñoz, C. M. (2017). “Aplicaciones de la realidad aumentada”. En *La educación*. Madrid: E-Innova Bucm.

# Uso del software “calmay” como herramienta de apoyo en el aprendizaje del sistema numérico maya

*André Rivera*

Universidad Central del Ecuador  
asrivera@uce.edu.ec

*Recibido:* 9 – febrero – 2028 / *Aceptado:* 31 – julio – 2018

## Resumen

En el presente documento se presenta la experiencia de aula llevada a cabo en abril de 2018 en la Unidad Educativa “Cardenal Carlos María de la Torre”, con un grupo de 42 estudiantes del 10mo año EGB. En la institución se propuso enseñar a los estudiantes el Sistema Numérico Maya además de incluir al software “CalMay” (una calculadora maya) como una herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que este puede ser instalado en ordenadores con sistema operativo Windows y Smartphones Android 4.4 o superior.

**Palabras clave:** sistema numérico maya, TIC, etnomatemática, etnociencias.

## Abstract

This document presents the classroom experience carried out in April 2018 at the “Cardenal Carlos María de la Torre” Educational Unit, with a group of 42 students from the 10th Year of Primary Education. At the institution it was proposed to teach students the Maya Numeric System in addition to including the software “CalMay” (a Mayan calculator) as a tool to support

the learning process since it can be installed on computers with Windows operating system and Android Smartphones 4.4 or higher.

**Keywords.** maya numerical system, TIC, ethnomathematics, ethnosciences.

## Contextualización

Los mayas forman parte de las civilizaciones más antiguas del mundo, su origen data de hace unos 10 mil años, y tuvieron grandes descubrimientos y conocimientos en varias áreas. De todas ellas destacaremos a la matemática, cuyos estudios, experiencias y conocimientos les permitieron desarrollar su propio sistema numérico.

El sistema Maya, en comparación con el resto de culturas de América, es considerado como el más razonable y sostenible desde el punto de vista matemático-astronómico. Dentro de este sistema existen dos aspectos de gran importancia para la matemática que hace que el mismo sobresalga entre sistemas de otras culturas, los cuales son: el cero y el valor posicional. Otras culturas que ya establecieron un sistema de numeración, tales como la romana y egipcia, aún con todos sus estudios y avances en la matemática, no lograron establecer estos conceptos, tan solo en la cultura hindú existe la noción de estos dos saberes, pero, los mismos los descubrieron hasta 300 años después que los mayas (Salazar de León, 2005).

Los mayas contaban con dos formas de numeración: los numerales geométricos o normales y los numerales en forma humana (antropomórficos), los cuales que eran representados por rostros antropomorfos y en algunos casos especiales se utilizaba todo el cuerpo (Salazar de León, 2005).

Esta variación de la numeración maya se le conoce actualmente como un sistema vigesimal por ser 20 su base, es decir, el valor que le corresponde a cada cantidad surge de la multiplicación de la cantidad por la potencia de base 20.

La idea de establecer a este sistema como vigesimal nace del uso los dedos para contar, pues si utilizamos los dedos de las manos, ya contamos hasta el 10 y si a eso le aumentamos los de los pies llegamos a 20, usamos a una persona para contar 20 (Fernández, 2013).

Por ejemplo, si quisiéramos representar el número 37, necesitaríamos de una persona completa, las dos manos de otra persona, los dedos de su pie izquierdo y dos dedos de su pie derecho.

En el idioma maya, una persona y el número 20 llevan el mismo nombre, "JUN MAY" que se podría traducir como: una persona completa, una persona de 20.

Una gran hazaña de los mayas fue simplificar este sistema, siendo necesario tan solo 3 símbolos para la representación de un valor como lo son: puntos, rayas y el símbolo de la concha (Díaz & Escobar, 2006).

## Referentes teórico-prácticos básicos

- Sistema numérico maya
- Representación de los números mayas
- Operaciones matemáticas
- Adición de números mayas
- Sustracción de números mayas
- Producto de números mayas

### Descripción general de la experiencia de aula

En la Unidad Educativa “Cardenal Carlos María de la Torre” de la parroquia El Quinche, cantón Quito, se escogió a jóvenes de 10mo año EGB, con un total de 42 estudiantes participantes.

Es inusual ver dentro de un aula de clase a un docente enseñar a sus alumnos el sistema numérico maya por lo cual, la primera reacción de los participantes fue de asombro e incertidumbre ya que era un tema desconocido totalmente por ellos.

Se llevó a los estudiantes al laboratorio de computación donde se realizó la clase, con ayuda de un proyector y un ordenador portátil se mostró a los jóvenes información clara y concisa sobre este tema, haciendo uso de texto e imágenes para evitar confusiones y generar un rápido aprendizaje en los participantes. Para comprender este sistema se presenta una dificultad media ya que usualmente los estudiantes están más familiarizados con el uso de números y no con símbolos como los que usaban los mayas.

Adicionalmente se presentó a los jóvenes el software “CalMay” como una herramienta de apoyo en el aprendizaje del sistema maya ya que el mismo permite realizar operaciones como suma, resta, multiplicación con números mayas. Por motivos de comodidad y mejor apreciación del software, este fue instalado en los ordenadores del laboratorio y en los smartphones de los participantes.

Una vez concluida la clase, se realizó una evaluación a los jóvenes en donde se les pidió resolver una cierta cantidad de ejercicios, 30 de ellos lo realizaron de manera tradicional, es decir, solo aplicando lo visto en clase, una hoja y un lápiz, los 12 restantes resolvieron la misma evaluación, pero tuvieron como recurso adicional el software cargado en el ordenador o su smartphone.

Esta evaluación fue cronometrada con el fin de determinar cuál de los dos grupos podía resolverla en el menor tiempo posible. La figura 1 muestra un grafica de los resultados obtenidos en la experiencia de aula donde, se puede revisar el tiempo que les tomó a cada estudiante resolver la evaluación, tanto usando el método tradicional, así como con la ayuda de la tecnología.

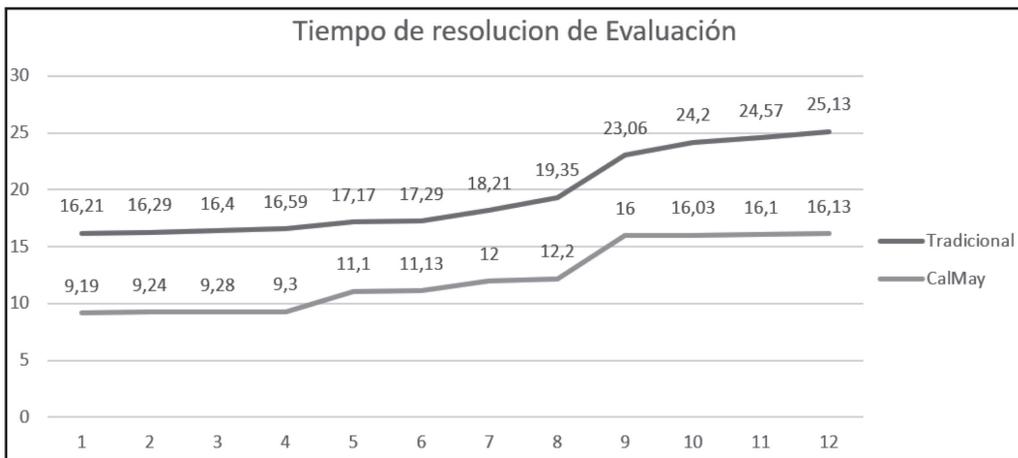


Figura 1. Resultados del tiempo de resolución de la evaluación.

### **Logros evidenciados**

Los estudiantes que utilizaron el software resolvieron la evaluación en casi la mitad del tiempo que los que no lo utilizaron.

Los participantes mostraron un gran interés por conocer más acerca de este tipo de saberes poco convencionales.

Se pudo generar un mejor entendimiento y aprendizaje en los estudiantes en un corto tiempo gracias a la implementación de tecnología para llevar a cabo la clase

### **Dificultades evidenciadas**

Para llevar a cabo la clase se disponía de un tiempo limitado ya que el Sistema Numérico Maya no se encuentra dentro de un plan de clases o planificación de una asignatura en específico.

Al ser inusual encontrar este tema dentro en un aula de clase se pudo evidenciar al inicio que los participantes tenían ciertos inconvenientes para comprender otro sistema de numeración totalmente distinto al que están acostumbrados a utilizar.

### **Reflexión final**

La educación en la actualidad presenta grandes desafíos a causa de la integración de ordenadores, smartphones, tabletas e internet como una herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje, esto a su vez hace que cada uno de los estudiantes capte la información y produzca conocimiento de otra forma.

Métodos tradicionales u obsoletos como el dictado, realización de trabajos a mano e incluso la búsqueda de información en libros físicos en la biblioteca local se presentan como algo negativo e incluso desmotivante para los estudiantes, mucha información recolectada en todo el mundo se encuentra al alcance de un clic.

La solución a los problemas a los que enfrenta el docente con la educación actual no es forzar a sus alumnos a usar métodos de aprendizaje antiguos sino erradicarlos y buscar nuevas y mejores estrategias y métodos, haciendo uso de las TIC para enseñar además de desarrollar las herramientas digitales que sirvan de apoyo en cada clase.

Si vamos a proporcionar a un estudiante una herramienta digital, lo más adecuado sería que la misma sirva para aprender algo nuevo que no solo permita generar un aprendizaje sino también la investigación y generación de nuevos conocimientos.

En segundo lugar, se verificó que, al incorporar elementos históricos como el desarrollo de la matemática maya en Mesoamérica, el enfoque de la matemática toma un matiz humano, cronológico e identitario

### **Referencias**

Covián, Olda. & Cantoral, Ricardo. (2005). *El papel del conocimiento matemático en la construcción de la vivienda tradicional: El caso de la cultura maya* [archivo PDF]. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/5726/1/CantoralElpapelAlme2006.pdf>

- Díaz, Nancy Dayana & Escobar, Sandra Viviana. (2006). *Articulación de actividades didácticas con algunos aspectos históricos de la cultura y matemática maya en el desarrollo del pensamiento espacial y sistemas geométricos del grado séptimo* [archivo PDF]. Recuperado de: [http://www.etnomatematica.org/publica/trabajos\\_grado/articulacion\\_mayas.pdf](http://www.etnomatematica.org/publica/trabajos_grado/articulacion_mayas.pdf)
- Fernández, Nicolás Luis. (2013). *Sistema de numeración posicional del reino maya* [archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.uco.es/users/ma1fegan/Comunes/recursos-matematicos/Sistemas-numeracion/Sistema-de-numeracion-Maya.pdf>
- Morales, Leonel. (2007). *Material de capacitación para ONGs sobre estándares educativos y matemática maya* [archivo PDF]. Recuperado de: [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnadq529.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadq529.pdf)
- Salazar de León, Erwin Eduardo. (2005). *Análisis comparativo de los conceptos matemáticos maya y kaxlan. El caso de las comunidades Santa Isabel y La Unión, Municipio de Chisec, Departamento de Alta Verapaz* [archivo PDF]. Recuperado de: <http://etnomatematica.org/trabgrado/ErwinSalazar.pdf>
- Yojcom, Domingo. (2013). *La epistemología de la matemática maya: una construcción de conocimientos y saberes a través de prácticas* [archivo PDF]. Recuperado de: [http://www.etnomatematica.org/publica/trabajos\\_doctorado/tesis\\_maya.pdf](http://www.etnomatematica.org/publica/trabajos_doctorado/tesis_maya.pdf)

## Anexos

**Tabla 1.** Estudiantes que usaron metodología tradicional

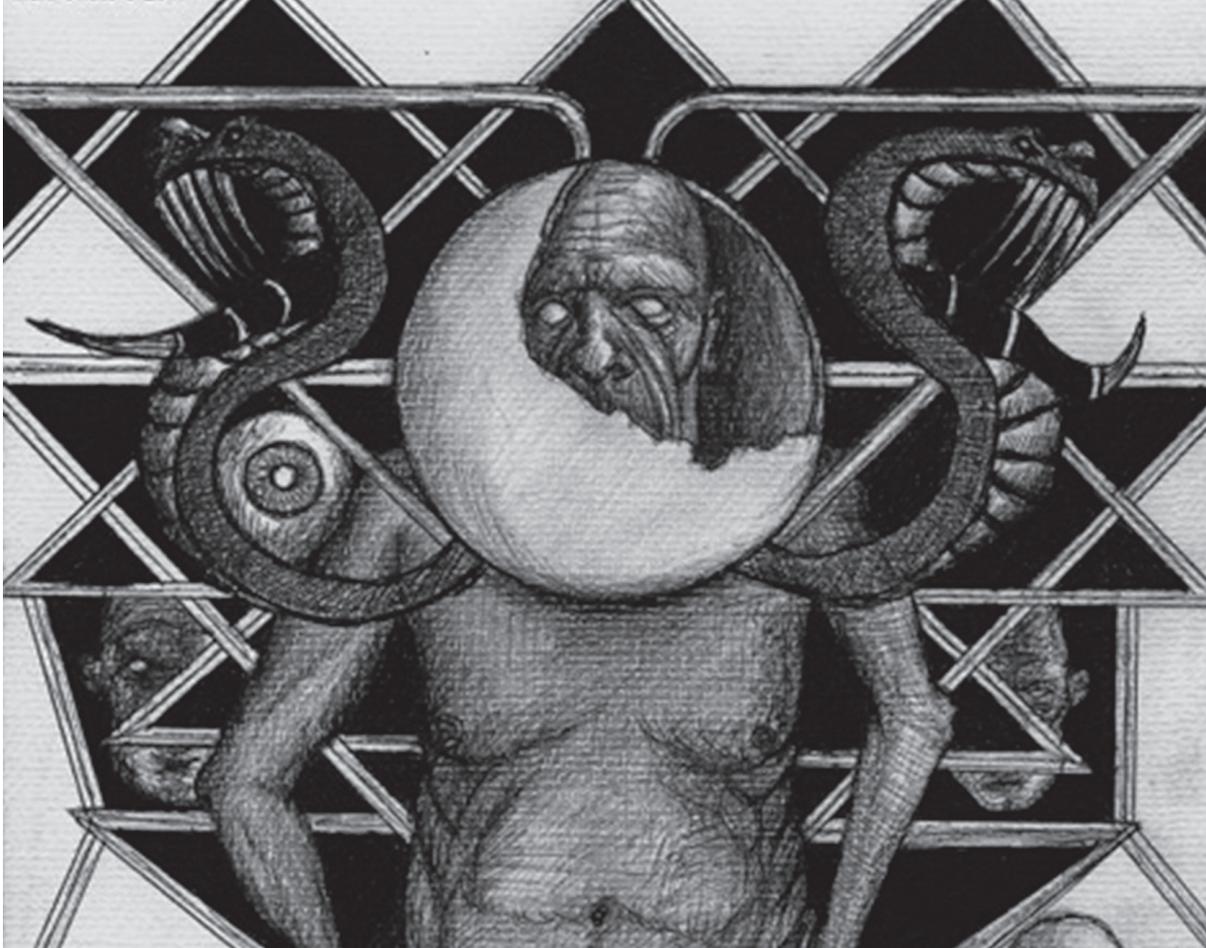
Nº	Nombre del Estudiante	Nivel	Metodología	Tiempo
1	Alex Trejo	10mo Año EGB	Metodología tradicional	16'21 min
2	Melanie Carrera	10mo Año EGB	Metodología tradicional	16'29 min
3	Sasha Carvajal	10mo Año EGB	Metodología tradicional	16'40 min
4	Antony Carrillo	10mo Año EGB	Metodología tradicional	16'59 min
5	Isaac Solórzano	10mo Año EGB	Metodología tradicional	17'17 min
6	Brandon Sigcha	10mo Año EGB	Metodología tradicional	17'29 min
7	Sebastián Sánchez	10mo Año EGB	Metodología tradicional	18'21 min
8	Kerly Cagua	10mo Año EGB	Metodología tradicional	19'35 min

9	Melany Sánchez	10mo Año EGB	Metodología tradicional	23'06 min
10	Juan Paredes	10mo Año EGB	Metodología tradicional	24'20 min
11	Joseph Guerrero	10mo Año EGB	Metodología tradicional	24'57 min
12	Jenifer Acosta	10mo Año EGB	Metodología tradicional	25'13 min
13	Gerardo Quishpe	10mo Año EGB	Metodología tradicional	25'49 min
14	Esteban Cevallos	10mo Año EGB	Metodología tradicional	26'01 min
15	Kevin Puente	10mo Año EGB	Metodología tradicional	26'31 min
16	Nicol Betancourt	10mo Año EGB	Metodología tradicional	27'01 min
17	Samantha Peña	10mo Año EGB	Metodología tradicional	27'13 min
18	Melany Chávez	10mo Año EGB	Metodología tradicional	27'39 min
19	Karen Arias	10mo Año EGB	Metodología tradicional	27'50 min
20	Leidy Quishpe	10mo Año EGB	Metodología tradicional	28'04 min
21	Erica Ríos	10mo Año EGB	Metodología tradicional	28'18 min
22	Cristina Echeverría	10mo Año EGB	Metodología tradicional	28'43 min
23	Nahomi Gualoto	10mo Año EGB	Metodología tradicional	29'02 min
24	Lipsy Quishpe	10mo Año EGB	Metodología tradicional	30'31 min
25	Wendy Cabrera	10mo Año EGB	Metodología tradicional	31'03 min
26	María Pallo	10mo Año EGB	Metodología tradicional	32'28 min
27	Joselin Cuascota	10mo Año EGB	Metodología tradicional	34'36 min

28	Allison Sánchez	10mo Año EGB	Metodología tradicional	36'05 min
29	Evelyn Guaytarrilla	10mo Año EGB	Metodología tradicional	36'21 min
30	Wendy Farinango	10mo Año EGB	Metodología tradicional	37'04 min

**Tabla 2.** Estudiantes que usaron PC y smartphones

N°	Nombre del Estudiante	Nivel	Metodología	Tiempo
1	Melany Contreras	10mo Año EGB	Uso de PC / Smartphone	09'19 min
2	Estefany Morillo	10mo Año EGB	Uso de PC / Smartphone	09'24 min
3	Daniela Arteaga	10mo Año EGB	Uso de PC / Smartphone	09'28 min
4	Cristel Palaguaray	10mo Año EGB	Uso de PC / Smartphone	09'30 min
5	Juan Tuquerres	10mo Año EGB	Uso de PC / Smartphone	11'10 min
6	Steven León	10mo Año EGB	Uso de PC / Smartphone	11'13 min
7	Angeles Escorza	10mo Año EGB	Uso de PC / Smartphone	12'00 min
8	Denisse Esparza	10mo Año EGB	Uso de PC / Smartphone	12'20 min
9	Pamela Pazmiño	10mo Año EGB	Uso de PC / Smartphone	16'00 min
10	Diana Rivas	10mo Año EGB	Uso de PC / Smartphone	16'03 min
11	Jaime Flores	10mo Año EGB	Uso de PC / Smartphone	16'10 min
12	Daniel Narváz	10mo Año EGB	Uso de PC / Smartphone	16'13 min



Los nuevos imperialismos y las luchas por la paz  
*Napoleón Saltos Galarza*

¿Feminismo o mujerismo?  
*Magdalena Mayorga*

Determinantes del acceso a crédito de los hogares de la agricultura familiar en el Ecuador  
*Tiziana Matrone*



# Los nuevos imperialismos y las luchas por la paz<sup>1</sup>

*Napoleón Saltos Galarza*

Universidad Central del Ecuador  
wnsaltosg@yahoo.es

*Recibido: 3 – enero – 2018 / Aceptado: 1 – febrero – 2018*

## Resumen

El texto aborda las trasmutaciones del capitalismo tardío, desde dos perspectivas, los cambios estructurales y las modificaciones de las contradicciones interimperialistas, y del dominio de los pueblos. En el primer aspecto, no estamos en la fase de transición, sino en un tiempo previo, marcado por la decadencia del capitalismo mundial, pero con la ausencia de un horizonte utópico alternativo, aunque podemos ubicar semillas antisistémicas desde la resistencia de los pueblos y experiencias parciales. Estamos ante las formas extremas de la modernidad liberal, que concluye el proceso de extrañamiento del sujeto individual, ahora consigo mismo, en un poshumanismo, que tiene como horizonte distópico la inteligencia artificial y la racionalidad cínica. En el segundo aspecto, la paradoja es la presencia de una especie de “ultraimperialismo”, con la concentración extrema de la riqueza y de nuevas formas de pobreza, exclusión y desechabilidad de pueblos y continentes; pero con la agudización de las contradicciones interimperialistas. Enfrentamos a los imperialismos, en plural. No se cumplió la expectativa del “fin de la historia” y del triunfo de Occidente, después de la Caída del Muro, sino que entramos en una fase de guerras y conflictos en diversa escala. No se trata de una reedición de la “Guerra Fría” entre dos polos, sino de un proceso complejo: la contradicción entre el eje Norte-Sur, liderado por el imperialismo norteamericano en relación con las potencias tradicionales EE.UU.-UE-Japón, y el eje Este-Oeste, liderado por la alianza China-Rusia en relación con los BRICS; y la presencia de contradicciones al interior de cada polo entre dinámicas globalistas-financieras y nacionalistas-posindustriales. El fin del orden westfaliano y el debilitamiento de los estados-nacionales, se combina con el vacío de un Estado mundial, que trata de ser copado por el imperialismo norteamericano, como guardián mundial, en base a una estrategia

---

<sup>1</sup> Una versión inicial fue presentada en CWM’s *Resisting Empire & Militarization: Reasserting the Sacredness of Seas, Lands and Lives Conference* on 10 – 12 December 2018 in Mexico City, Mexico.

guerrerista y el refuerzo de tendencias de nuevas carreras armamentistas. En la relación con los pueblos del Sur, la modificación principal de los nuevos imperialismos está en los dispositivos de “acumulación por desposesión” y en la delegación de guerras civiles enmarcadas en disputas geopolíticas, con dinámicas de vaciamiento de los estados nacionales. Con ello, las fronteras de las guerras y los puntos calientes de los conflictos se ubican en el entrecruzamiento de tres dinámicas: el control de los cinco monopolios estratégicos, sobre todo vinculados a la renta tradicional y la renta tecnológica; las confrontaciones civilizatorias-religiosas-étnicas; y las disputas geopolíticas. La pregunta final es sobre los caminos de la paz desde los pueblos y desde el Sur: negociaciones o rendiciones, resistencias y desconexiones, luchas ético-políticas.

**Palabras clave:** imperialismos, Estado-nacional, guerra, paz, pueblos.

### Abstract

The text deals with the transmutations of late capitalism, from two perspectives, structural changes and modifications of inter-imperialist contradictions, and the domination of peoples. In the first aspect, we are not in the transition phase, but in a previous time, marked by the decadence of world capitalism, but with the absence of an alternative utopian horizon, although we can locate antisystemic seeds from the resistance of peoples and experiences partial. We are facing the extreme forms of liberal modernity, which concludes the process of estrangement of the individual subject, now with himself, in a posthumanism, which has as a dystopian horizon artificial intelligence and cynical rationality. In the second aspect, the paradox is the presence of a kind of “ultra-imperialism”, with the extreme concentration of wealth and new forms of poverty, exclusion and disposability of peoples and continents; but with the intensification of inter-imperialist contradictions. We face imperialisms, in the plural. The expectation of the “end of history” and the triumph of the West, after the Fall of the Wall, was not fulfilled, but we entered into a phase of wars and conflicts on different scales. It is not a reissue of the “Cold War” between two poles, but a complex process: the contradiction between the North-South axis, led by US imperialism in relation to the traditional US-EU-Japan powers, and the East-West axis, led by the China-Russia alliance in relation to the BRICs; and the presence of contradictions within each pole between globalist-financial dynamics and nationalist-postindustrial dynamics. The end of the Westphalian order and the weakening of the nation-states, is combined with the emptiness of a world state, which tries to be taken over by the North American imperialism, as world guardian, based on a war strategy and the reinforcement of tendencies of new arms races. In the relationship with the peoples of the South, the main modification of the new imperialisms is in the devices of “accumulation by dispossession” and in the delegation of civil wars framed in geopolitical disputes, with dynamics of emptying of the national states. With this, the borders of wars and the hot spots of conflicts are located in the interweaving of three dynamics: the control of the five strategic monopolies, mainly linked to traditional income and technological income; civilizational-religious-ethnic confrontations; and geopolitical disputes. The final question is about the paths of peace from the people and from the South: negotiations or surrenders, resistance and disconnections, ethical-political struggles.

**Keywords:** Imperialism / National-State / War / Peace / Peoples

Conocer al imperio es parte de combatirlo (Callinicos 2011, 161)  
La guerra sólo se preocupa de la fachada, de la apariencia (Melville 1891)

## I. Trasmutaciones

Después de la ilusión del “fin de la historia” (Fujuyama 1988), proclamada a raíz de la implosión del Unión Soviética, no entramos en el siglo de la “pax de Occidente” basada en el triunfo del capital,<sup>2</sup> no se instauró una hegemonía unilateral, encabezada por la tríada USA-UE-Japón; pasamos a un descentramiento multilateral bajo dos dinámicas centrales: el predominio de una hegemonía estructural del capital liberal, en su forma pos-humanista (Ramas y Tamames 2018) y en su fase de decadencia; y un orden multilateral con diversos nodos, marcados no solo por la dimensión geopolítica, sino por el retorno de identidades étnicas, nacionales y religiosas.

No se trata únicamente de un nuevo ciclo de lucha por la hegemonía, en los términos anunciados por Giovanni Arrighi (2014), entre las potencias tradicionales, encabezadas por Estados Unidos; y las potencias emergentes, en torno a los BRICs, encabezadas geoeconómicamente por China; una especie de reedición de la “Guerra Fría”, con dos polos de ordenamiento. Más bien asistimos a una trasmutación al interior de cada uno de los polos, lo que modifica las fronteras de las disputas y alianzas, con la presencia de líneas exteriores e interiores.

Dentro de Occidente hay una fractura entre los “nacionalistas-pragmáticos”, representados por Trump y los brexistas, en un movimiento de fortalecimiento hacia adentro y recentramiento de los procesos del capital; y las tendencias “globalistas-geopolíticas”, representadas por el *establishment* y la tecnocracia multilateral, que buscan consolidar la tendencia estructural del dominio del capital, en una versión de “neoliberalismo progresista” a nivel local y un funcionamiento como imperio-imperialismo a nivel global.

Pero también entre los BRICs hay dinámicas de acercamiento y diferenciación. La alianza chino-rusa opera como ordenador en la confrontación con las potencias tradicionales, pero con amenazas de conflictos dentro del área euroasiática que buscan consolidar. En China, dos dinámicas disputan las orientaciones y las políticas tanto internas como externas: la presencia de una China continental, con fuerte presencia campesino-agraria y formas tradicionales de vida, con posiciones más conservadoras y nacionalistas; y la fuerza de una China costera, globalista y orientada a visiones del capitalismo liberal. Pero, además, existen los avatares de los procesos propios de otras economías emergentes, como India o Brasil, que disputan espacios de control, en movimientos de acercamiento y alejamiento respecto al eje occidental y al eje euro-asiático.

2 “Lo que podríamos estar presenciando no sólo es el fin de la guerra fría, o la culminación de un período específico de la historia de la posguerra, sino el fin de la historia como tal: esto es, el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como la forma final de gobierno humano” (Fujuyama 1988).

Por ello, en el ordenamiento mundial habría que ubicar el entrecruzamiento de estas dinámicas múltiples, al menos un juego en cruz con cuatro atractores-dinámicas principales, una estructura en mutación, en un ambiente de incertidumbre. Todavía no podemos hablar de la fase de una transición pos-capitalista/pos-patriarcalista, no estamos todavía en el “Renacimiento”; quizás estamos en el estadio previo, la decadencia y complejización del orden mundial capitalista, que se mueve en sus formas más extremas económico-culturales-políticas; y la emergencia de semillas de resistencias y alternativas, sin posibilidad de proclamar un horizonte utópico seguro. Movimientos de resistencia y ensayos parciales, locales, temporales de rebasamiento del mundo capitalista-patriarcal, a menudo reabsorbidos por la dinámica general-estructural del capital y el patriarcalismo.

De modo, que la comprensión del momento actual del capitalismo-imperialismo, implica un doble proceso: analizar las tendencias estructurales del capitalismo tardío, y ubicar las contradicciones y luchas por la hegemonía, por la orientación, más que conducción, del mundo, analizar la presencia de nuevos imperialismos, para poder definir la ubicación y alineamiento de los pueblos y países del Sur.

## II. Trasmutaciones económicas

Bajo la lógica de la mundialización del capital, el imperialismo contemporáneo se ha trasmutado. En la dimensión económica asistimos a un doble proceso: la creciente centralización monopólica de la acumulación de capitales en manos de un reducido número de transnacionales financieras-rentistas, lo que fundamenta la constitución de un imperialismo centralizado. Y la modificación de las contradicciones interimperialistas y del orden mundial, y sus relaciones con las periferias.

Se realiza aparentemente la previsión de Berstein del “ultraimperialismo”, pero no en el sentido anunciado, como antesala pacífica de la entrada al socialismo; sino más bien como centralización decadente del capital, sin perspectivas de transición. El recorrido de flujos dentro de las transnacionales y sus filiales, así como entre transnacionales dominantes, impide al capital “destruir” los capitales ineficientes en períodos de crisis, y más bien acentúa las tendencias especulativas y criminales de la reproducción ampliada del capital mundial. De modo que la crisis de sobrecrecimiento, que arrancó en los años 80, no ha logrado ser superada, sino que los estallidos sucesivos de las burbujas financieras forman parte de los flujos de la acumulación de capitales, en un movimiento que va de las periferias hacia el centro.

Sobre todo a partir de la crisis punto.com del 2001, el camino elegido por el capital estadounidense fue “el desarrollo de un auge clásico del crédito especulativo, con todo tipo de estafas e “innovaciones” financieras poco fiables (obligaciones de deuda colateralizadas, medios de inversión estructurado y similares) y una corriente de adquisiciones de empresas por firmas de capital privado mediante créditos baratos cuyo principal efecto fue, cuando el boom inevitablemente se desplomó, difun-

dir las malas deudas a lo largo del sistema financiero, provocando una parálisis que ocasionó una importante recesión mundial” (Callinicos 2011, 141).

“El 80% del comercio mundial se explica en tanto comercio entre transnacionales (ETN’s) y el 50% como intra-trasnacional (ETN). El 48% de la riqueza social producida/ensamblada en la economía de las transnacionales tiene asiento en paraísos fiscales (Londres-Delaware-Hong Kong, etc.) (...). El 48% circula por los mal llamados “paraísos fiscales” y el 52% en los estados nacionales, o sea, el 52% es visible a las instituciones de la administración de los países. El 97% de las ganancias y rentas anuales socialmente producidas terminan en los llamados paraísos fiscales. Estos paraísos son parte de una nueva arquitectura financiera global que se configura como un sistema extraterritorial (extra-Estado nación)” (Dierckxsens y Fomento 2018).

Según Oxfam, en 2017, “el número de personas cuyas fortunas superan los mil millones alcanzó su máximo histórico, con un nuevo milmillonario cada dos días. En este momento hay 2.043 milmillonarios (en dólares) en todo el mundo, de los que nueve de cada diez son hombres. La riqueza de estos milmillonarios también experimentó un enorme crecimiento, lo suficiente como para poder terminar con la extrema pobreza en el mundo hasta siete veces. El 82% del crecimiento de la riqueza mundial durante el último año fue a parar a manos del 1% más rico, mientras que la del 50% más pobre de la población mundial no aumentó lo más mínimo (OXFAM internacional 2018, 9).

Un estudio de la Universidad de Zúrich, sobre la base del análisis de 37 millones de compañías en el mundo, estableció un “súper núcleo” de 147 empresas transnacionales, estrechamente unidas, que controlan el 40% de la economía mundial. La gran mayoría de estas empresas son entidades financieras de Estados Unidos y el Reino Unido (Coghlan y MacKenzie 2011).

La directora gerente del FMI, Christine Lagarde, declaró al inicio de octubre de 2018 que “desde 1980, el 1% superior se ha hecho con el doble de ganancias del crecimiento que el 50% inferior” (Elliot 2018).

No se trata de un tema solo de desigual distribución de la riqueza, sino del copamiento monopólico de los campos claves de la economía. “Las tendencias de la evolución del capitalismo contemporáneo se articulan en torno al refuerzo de (...) “cinco monopolios” que caracterizan a la mundialización polarizante del imperialismo contemporáneo: (i) el monopolio de las nuevas tecnologías; (ii) el del control de los flujos financieros a escala mundial; (iii) el control del acceso a los recursos naturales del planeta; (iv) el control de los medios de comunicación; (v) el monopolio de las armas de destrucción masiva”.

El funcionamiento endógeno transnacional del capital global termina por llevar las crisis a un movimiento en espiral, en un salto permanente hacia adelante, pero sin salidas al círculo ascendente; aunque tampoco con las expectativas de una crisis final inmediata.

El tema no es solo de relaciones sociales económicas y de concentración monopólica de la propiedad y la riqueza; sino que hay un soporte material en la apropiación de las nuevas fuerzas productivas resultado de la tercera y la cuarta revolución científico-técnica, en particular de la revolución informática, genética y de administración. Aquí se asienta la contradicción principal: la humanidad, por primera vez está ante la posibilidad de superar la escasez y de crear condiciones para una civilización planetaria; pero esas potencialidades han sido absorbidas por la modernidad capitalista y transmutadas en nuevas formas de dominio y control. El poder se trasmuta en thanatos-bio-poder y el objeto es el señorío sobre la vida y la muerte ya no solo de individuos y pueblos, sino de continentes, la frontera última es la supervivencia de la humanidad. El cambio climático, más que un riesgo para la madre-naturaleza, es una alarma para la persistencia de la vida humana.

Con ello el mundo entra en la fase tardía del capitalismo que teóricamente no encuentra su propia caracterización, pues ha sido más bien pensada como pos-capitalismo, pos-modernismo, una transición que se mide con el pasado. El capitalismo tardío se presenta ya no solo como anti-humanismo, sino como pos-humanismo, en la construcción del homo desnudo incluso de su propia referencia, para buscar la distopía en un pos-positivismo esperanzado en la salvación desde la inteligencia artificial y la robótica, la sociedad sin trabajadores. La utopía comunista de la sociedad sin clases transformada en la distopía de una Mátrix ordenadora. Dentro de esta distopía está también la seducción de los juegos armamentísticos y el anclamiento del derecho a la seguridad, con el símbolo del derecho a portar armas para la defensa propia, como soportes de la segurización de la política y del paso al “Estado de seguridad”.

“El afijo “pos-” denota un estado de lo que dejó de ser (muchas veces) renunciando a la caracterización de lo que se ha llegado a ser” (Jaramillo 2013). Aunque allí también se presenta el estado de la transición, un momento previo al renacimiento, en que podemos afirmar más el mundo que entra en decadencia, que el horizonte que surge. Los fracasos de los tres intentos del siglo XX de salidas ante el dominio del capitalismo, el socialismo real, las luchas de liberación y los proyectos socialdemócratas, disuelven los horizontes utópicos globales.

No se trata de presentar una imagen apocalíptica barbarie o barbarie, sino más bien de ubicar la tendencia de control global, una especie de Mátrix que funciona autopoieticamente. La base material es el paso a la subsunción real del consumo al capital. “La estructura material de los valores de uso ha quedado determinada de tal manera que responde a las necesidades de la explotación y acumulación de plusvalor. En consecuencia, el sometimiento de los seres humanos ya no es solo económico y político, ni solamente ideológico y cultural, sino también fisiológico; ahora el modo de producción capitalista moldea nuestro modo de vida y el sometimiento político es también psicosocial y, por tanto, sexual” (Veraza 2008). El capital y el Estado moderno han colonizado todos los espacios de vida en aras de la lógica de la acumulación y la ganancia.

En este salto, el capitalismo tardío mezcla las formas del ciclo de financierización de la acumulación con las formas de acumulación originaria y sus variaciones como acumulación por desposesión; es decir, opera el dominio global del capital financiero-rentista sobre la sociedad y la naturaleza. En el componente rentista, se principaliza el control de la nueva renta tecnológica, con la subsistencia de la explotación y control de la renta tradicional de la tierra y los recursos naturales estratégicos.

Dentro de esta lógica, la desmesura de la sobreacumulación financierizada ya no opera solo sobre los excesos del valor de cambio, sino que requiere diversas estrategias de recorte de la vida de los valores de uso, desde los manejos tecnológicos para la obsolescencia de las mercancías, las estrategias del consumismo y de la moda, hasta la mantención de un estado de guerra permanente y de diversas formas de guerras localizadas prolongadas y de carreras armamentistas, a fin de acelerar la circulación de los valores de uso y de las condiciones de la acumulación. El capital mundial funciona sobre dos dinámicas contradictorias: en la valorización el crecimiento especulativo, la sobreabundancia de capitales financieros sin posibilidad de enraizarse en procesos reales-productivos; y en los procesos de producción y circulación, la creación de una escasez ficticia, artificial, que produce ciclos permanentes de ganancia extraordinaria, tanto por el lado de la sobreexplotación de la fuerza de trabajo, como por la sobreexplotación de la naturaleza. En la cúspide de la competencia entre monopolios transnacionales y potencias geopolíticas está la alianza entre el capital financiero y los negocios bélicos; ya no se trata únicamente del complejo industrial-militar, la añoranza de Trump, sino del complejo financiero-rentista-militar.

Desde el Sur, se trata, sobre todo, de descubrir las fisuras de este control totalitario, la presencia de semillas antisistémicas, otras formas de vida, que anuncian la posibilidad de alternativas. La puerta es una lectura desde nuestra identidad y nuestra diferencia: “para el esclarecimiento del conjunto, no resulta inútil que nosotros figuremos en uno de los polos de la comparación. Este es quizá el punto más importante: volvemos a encontrar ahí aquello que hemos llamado la comparación radical, en la que nosotros mismos estamos implicados” (Dumont 1987).

**III. La modificación del carácter de las contradicciones** en el marco del funcionamiento imperial-imperialista, no como fase, sino como carácter del capitalismo mundial.

**3.1. La contradicción** entre el eje norte-sur, liderado por Estados Unidos, en la tríada con la Unión Europea y Japón: y el eje este-oeste, liderado por China-Rusia en el bloque de los BRICs.

“Cualquier comprensión del imperialismo contemporáneo que no tenga en cuenta las tensiones y las fracturas potenciales entre las potencias principales es peligrosamente unilateral” (Callinicos 2011, 151).

La presencia de China, “como el territorio principal de excedente de capital mundial para asentarse y obtener sus beneficios y como el principal mercado de exportación para los productores de materias primas, así como fabricantes de bienes de capital” (Hung 2008, 170, citado en Callinicos 2011, 142) da una salida temporal a

la crisis global, representa la última posibilidad de un desplazamiento geo-económico del capital, con un crecimiento vertiginoso de China en las últimas cuatro décadas, dentro de una estrategia de aseguramientos mutuos con la economía norteamericana.

Este recurso empieza a encontrar su límite tanto por las dinámicas internas de la economía china, al acentuarse las desigualdades en la constitución de monopolios privados, altamente concentradores de la riqueza, así como en las desigualdades territoriales campo-ciudad, interior-litoral; como por la mutación de las relaciones interimperialistas, sobre todo ante el giro de Trump hacia la recomposición del complejo industrial-militar como sustento de la propuesta “nacionalista” de nuevos crecimientos de la economía norteamericana, con el correlato de la guerra económica, y el desplazamiento de las fronteras principales de conflictos belicistas desde la estrategia de combate al terrorismo y el eje del mal, a la confrontación con la expansión de las potencias emergentes, el desplazamiento geográfico de las fronteras de conflictos hacia el Pacífico.

En el período Obama esta contradicción se movía dentro de una estrategia geopolítica, liderada por el capital financiero y los organismos multilaterales, las fronteras estaban en las luchas contra el terrorismo y el aseguramiento del dominio militar. La entrada de Trump y las tendencias brexistas buscan recuperar la lógica de la corporación industrial-militar, por lo cual la dinámica mundial se presenta sobre todo como guerra económica, con el desplazamiento de fronteras a la principalización del enfrentamiento con China y el crecimiento de la carrera armamentista.

No se trata solo de una guerra económica, con imposición de aranceles, disputas sobre la moneda global, control de mercados, sino también de una escalada militarista. “La estrategia estadounidense en Asia implica, particularmente, intentar mantener la subordinación estratégica de Japón y, más generalmente, desarrollar una coalición de los Estados capaces de contener a China” (Callinicos 2011, 152).

Una de las fronteras principales entre la expansión china y la contención norteamericana está en el Mar de China Meridional, ubicado en el extremo sudoriental de Asia. “Es una extensión occidental del océano Pacífico que lo enlaza con el océano Índico por medio del estrecho de Malaca. Cubre un área de grandes dimensiones que se extiende de norte a sur desde las costas meridionales de China hasta el archipiélago indonesio y, en dirección de este a oeste, desde Filipinas hasta las penínsulas de Indochina y Malaca. Por ser vía de enlace entre los océanos Pacífico e Índico, el mar de China Meridional es una zona de tránsito naval de enorme relevancia, pues permite la comunicación entre Asia Oriental con el sur de Asia y el Medio Oriente. Por esta zona, diariamente transitan cientos de barcos cargueros repletos de contenedores con productos manufacturados en alguno de los países de Asia Oriental y sudoriental con destino a los mercados del sudeste asiático, el Medio Oriente o incluso Europa. En dirección contraria, dicho mar es surcado por buque-tanques que transportan petróleo desde el golfo Pérsico hacia alguno de los países industrializados de Asia Oriental y sudoriental, como China, Corea del Sur, Filipinas, Japón, Singapur y Taiwán. Por si esto no fuera suficiente, dicho mar posee valiosos recursos naturales, pues se estima que guarda yacimientos de petróleo y gas natural, así como incontables bancos de peces de

gran valor para la industria pesquera. Se trata de un espacio marino de gran relevancia para la economía mundial en su conjunto y para los países del este y el sudeste de Asia, fuertemente vinculados con los mercados occidentales gracias a su condición como economías exportadoras de una parte considerable de los bienes manufacturados que muchos consumidores utilizamos cotidianamente” (Hernández 2018).

Los ejercicios de guerra y las maniobras de acuerdos con los actores dentro del teatro de conflicto se multiplican, para mantener “atrapada a China dentro de su región” y evitar la competencia global. La emergencia de India y otras potencias regionales puede abonar a este objetivo.

Este teatro se articula a la estrategia de la tríada para retener a Rusia dentro de un cerco económico-bélico, que tiene sus puntos calientes en el conflicto de Ucrania y en la expansión de una cadena de bases militares en las fronteras geográficas. Y se expande al largo conflicto en Medio Oriente, que ha pasado de una fase expansiva e intervencionista del imperialismo norteamericano en sucesivas guerras inconclusas en Afganistán, Irak, Libia; a una fase de contención y repliegue.

La respuesta estratégica de la alianza ruso-china-iraní ha desplazado el límite hacia las guerras de Medio Oriente, en donde la guerra de Siria se presenta como la frontera de reordenamiento geoestratégico. La política de Trump contra Irán, busca llevar las fronteras a las líneas interiores logradas con los acuerdos en el período de Obama. En esta frontera el conflicto toma la forma de confrontaciones bélicas, cruzadas por enfrentamientos étnico-religiosos y por la disputa del control monopólico de los recursos estratégicos.

El conflicto palestino-israelí es la condensación de todas estas confrontaciones: prolonga un conflicto resultado de la distribución bipolar del mundo después de la Segunda Guerra Mundial, allí está también la frontera actual económico-política del control de Medio Oriente, y, sobre todo, está la forma extrema de cerco y exterminio del pueblo palestino, sin la presencia de un poder global que pueda resolverlo.

El enfrentamiento con China toma sobre todo la forma de una guerra económica, con la exacerbación de la carrera armamentista preparatoria a las posibilidades de una confrontación bélica. El expansionismo chino busca evitar la confrontación directa y desarrolla estrategias de penetración y control económico global, en torno a la nueva Ruta de la Seda que une Asia y Europa, el liderazgo en los acuerdos de libre mercado global ante el vacío dejado por la política Trump, la disputa del monopolio monetario del dólar, y las políticas de inversión y créditos hacia el Sur; mientras avanza en el poderío bélico todavía defensivo.

Allí reside una cuestión teórico-política para una visión crítica: definir el carácter del proceso chino, responder a la pregunta si se trata de una variación del imperialismo, o si se puede hablar de socialismo. Este tema rebasa el objetivo de este texto y requiere un tratamiento específico. Sin embargo, se puede avanzar algunos elementos. Algunos sectores reservan el carácter imperialista al Estado norteamericano; y a partir de una lectura parcial reproducen el esquema de una nueva Guerra Fría, en la que se enfrentaría el mundo capitalista, encabezado por la tríada USA-UE-Japón, frente al Gran Sur, dentro del cual se ubica a la República Popular China. No se toma en cuenta que la lógica capitalista

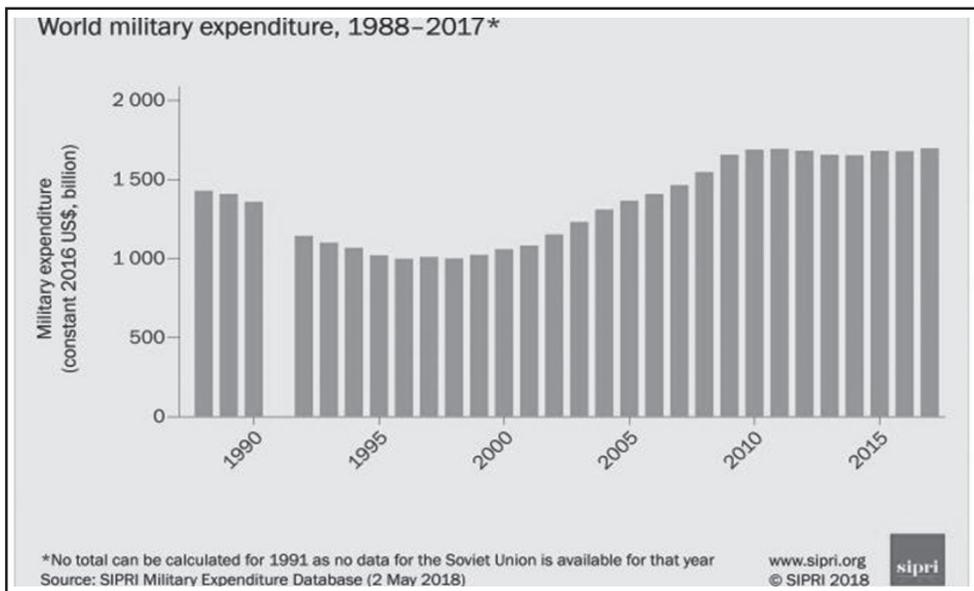
de acumulación, basada en la relación capital-trabajo, funciona al interior en procesos de monopolización privada creciente, con una fuerte presencia del Estado y del Partido, como también en las relaciones internacionales, incluidas con el Sur, bajo formas de acumulación por desposesión. El expansionismo chino adopta una vía más geoeconómica, que geomilitar. Al mismo tiempo la presencia del eje Este-Oeste articulado en torno a los BRICs y el papel de la política internacional de China, son un contrapeso al dominio unilateral del imperialismo norteamericano y han permitido espacios de autonomía en diversos conflictos. En este sentido, hay contradicciones significativas entre los dos polos, que toman la forma de contradicciones interimperialistas, más que una contradicción entre sistemas diferenciados. Por tanto, se requiere una política diferenciada desde los movimientos sociales y los pueblos del Sur, basada en la independencia y no-alineamiento, más allá de las estrategias del mal menor.

### 3.2. Disputas armamentistas

Se suceden las noticias sobre nuevas carreras armamentistas, incrementos de presupuestos militares, nuevos tipos de armamentos, denuncia de tratados de control armamentista. Trump anuncia que pondrá fin a al Tratado firmado en 1987 entre Gorbachov y Reagan para la eliminación de los misiles nucleares de mediano y corto alcance. Anuncia que también hay las intenciones de bloquear el Tratado New Star, firmado con Rusia en 2010 y que expirará en 2021. El cálculo de las carreras armamentista ya no es solo geopolítico, sino más bien geoeconómico.

De acuerdo al Informe SIPRI, 2018: (SIPRI 2018)

Gasto militar mundial 1988-2017

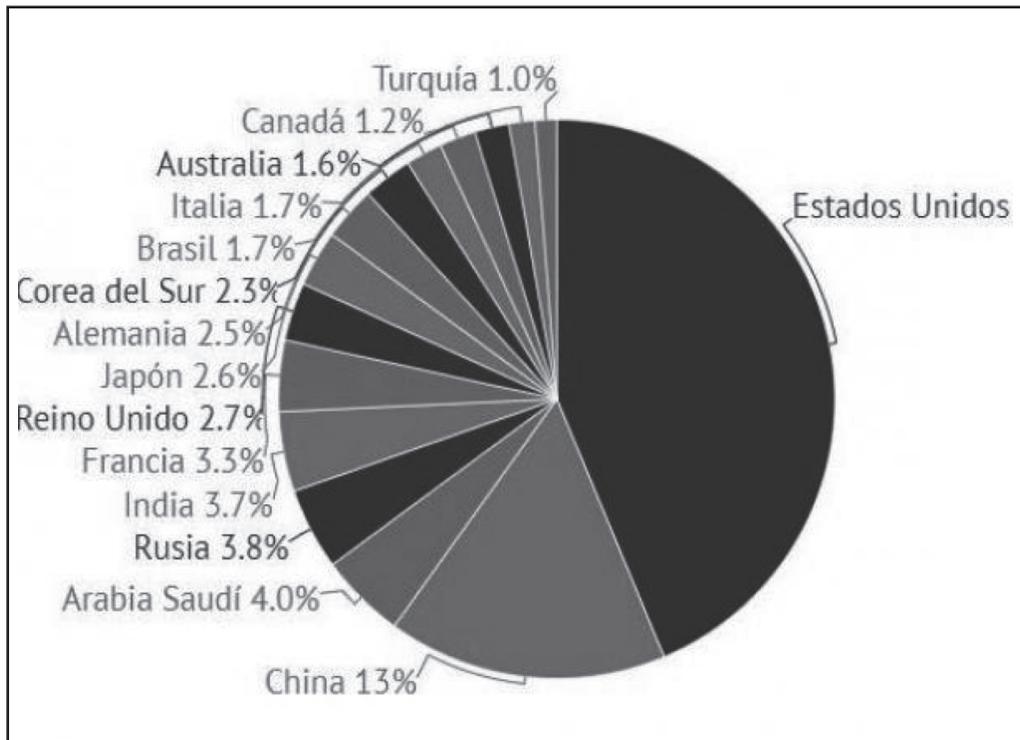


World military spending 1988–2017. Data and graphic: SIPRI

- El gasto militar en 2017 representó el 2.2% del PIB mundial, es decir, \$230 por persona.
- El gasto de China como porcentaje del gasto militar mundial ha aumentado del 5,8 por ciento en 2008 al 13 por ciento en 2017.
- Con \$ 66.3 mil millones, el gasto militar de Rusia en 2017 fue un 20% más bajo que en 2016.

Los Estados Unidos siguen teniendo el gasto militar más alto del mundo. Con \$ 610 mil millones, el gasto militar de los Estados Unidos se mantuvo sin cambios entre 2016 y 2017. Sigue siendo la primera potencia militar: concentra el 35% del gasto militar en el mundo. El gasto de Estados Unidos equivale al de los ocho países que siguen en el ranking.

Porcentajes de distribución del gasto militar en el mundo



Fuente: (EL TIEMPO 2018)

La hegemonía norteamericana es asediada desde diversos lados; y el nuevo orden mundial se presenta descentrado en un multilateralismo inestable. Los límites de la hegemonía norteamericana “están en la desconexión entre el poderío militar y el menguado poder económico y deteriorada solvencia en el plano geopolítico” (Katz 2011).

“Los Estados Unidos siguen siendo el poder capitalista dominante, pero conservan esta posición como resultado de los considerables esfuerzos que tienen que emprender para mantener su hegemonía en tres regiones clave” –Europa, Asia del Este y el Oriente medio– (Callinicos 2011).

Después de la Caída del Muro, el imperialismo norteamericano trató de consolidar su predominio mediante mecanismos bélicos hacia una nueva hegemonía. En la Primera Guerra de Irak, “la forma de control (...) es la que está abierta al capital, *commodities* e intercambio entre muchos Estados y empresas. No puede ser vista como una estrategia exclusiva económicamente, como parte de una forma depredadora de la hegemonía. Por el contrario, Estados Unidos utilizó su poder militar para diseñar un orden geopolítico que sirva de fundamento político para su modelo preferido de economía mundial: esto es, un orden internacional liberal cada vez más abierto. La política de Estados Unidos apuntó a la creación de una industria del petróleo internacional abierta, en la cual los mercados, dominados por las grandes empresas multinacionales, asignan capital y materias primas. El poder del Estado de Estados Unidos se despliega, no solo para proteger los intereses particulares de las necesidades de consumo y empresas de Estados Unidos, sino para crear las condiciones generales de un mercado mundial petrolero, confiado en la expectativa que, como la economía líder, será capaz de satisfacer todas sus necesidades por medio del intercambio comercial” (Bromley 2005, 253-254, citado en Callinicos 2011, 115).

El soporte militar de la estrategia norteamericana es signo, no de su fortaleza, sino del debilitamiento de la hegemonía. “El viraje reciente hacia un imperialismo abierto respaldado por la fuerza militar norteamericana puede entenderse como un signo del debilitamiento de su hegemonía frente a las serias amenazas de recesión y devaluación generalizada en el país, que contrasta con los diversos ataques de devaluación infligidos previamente en otros lugares” (Harvey 2005, 100). La estrategia de dominio del imperialismo norteamericano acude a su fortaleza militar para contrarrestar la debilidad en los otros campos. “Estados Unidos goza hoy de una supremacía militar sin precedentes, pero la (segunda) Guerra de Irak pone de relieve los límites a las que, incluso, esta supremacía está sujeta” (Callinicos 2011, 122).

Con la llegada de Trump, los anuncios apuntan a un crecimiento permanente del gasto militar en la próxima década, con un incremento de las previsiones anteriores: (The White House Office of Management and Budget Mayo 2017).

<b>AÑO FISCAL</b>	<b>PROPUESTA ANTERIOR</b>	<b>PROPUESTA ACTUAL</b>
2018	549 mil millones USD	603 mil millones USD
2019	562 mil millones USD	616 mil millones USD
2020	576 mil millones USD	629 mil millones USD
2021	590 mil millones USD	642 mil millones USD
2022	605 mil millones USD	655 mil millones USD
2023	620 mil millones USD	669 mil millones USD
2024	636 mil millones USD	683 mil millones USD

2025	652 mil millones USD	697 mil millones USD
2026	668 mil millones USD	712 mil millones USD
2027	685 mil millones USD	727 mil millones USD

Los anuncios se quedaron cortos. El 12 de diciembre de 2017, Trump firmó el presupuesto militar del 2018 cercano a los 700 mil millones de dólares: 626 mil millones para operaciones básicas, más 65.700 mil millones para misiones en el exterior, como Afganistán y Siria (EFE 2018).

Este incremento provocó una nueva carrera armamentista y la disputa en torno a tecnologías avanzadas. El Informe SIPRI (2018), señala que en el 2017 “se dio un aumento sustancial en el gasto militar de los países asiáticos y del Oriente Medio.” El teatro de los gastos se está desplazando del Atlántico al Pacífico.

### **3.3. La contradicción con los pueblos y países del Sur Global: “acumulación por desposesión”.**

“La idea (...) de que el capital se liberó de sus amarras geográficas sigue siendo un mito” (Callinicos 2011, 131). Esta tendencia se acentúa sobre todo después de la crisis del 2008, en que se establece una articulación entre el capital financiero y el capital rentista.

“El neoliberalismo no solo le dio a los capitalistas y administradores estatales la cohesión ideológica y la confianza en sí mismos para hacer retroceder al trabajo organizado, sino que legitimó la desregulación y la integración mundial de los mercados financieros; y una tendencia generalizada de apertura de mercados suministró capitales, ya sean industriales, comerciales o financieros, con el fin de buscar cada rincón y hendidura donde se pueda obtener una ganancia; a principios de la era neoliberal, Fredric Jameson señaló “una penetración y colonización, nueva e históricamente original, de la Naturaleza y el inconsciente” (1984: 78). Pero el neoliberalismo no tuvo éxito en llevar la rentabilidad a los niveles del gran boom” (Callinicos 2011, 136), y más bien se presentan diversas formas de contradicciones.

Entre las dos fuentes de bienes, la renta de la naturaleza y el trabajo, en nuestra América la predominancia ha estado en la fuente rentista. El dominio colonial y neocolonial ha operado en esta dirección. En el “nuevo imperialismo” la característica diferencial señalada por David Harvey sobre la “acumulación por desposesión” toma la forma sobre todo de desposesión de recursos estratégicos, de territorios comunales y de bienes públicos. Allí se traza una de las fronteras decisivas sobre las actuales confrontaciones geopolíticas, sobre todo en torno a Venezuela y la Amazonía.

Para solucionar las crisis de sobreacumulación de capital, “si no se producen devaluaciones sistémicas (e incluso la destrucción) de capital y fuerza de trabajo, deben encontrarse maneras de absorber estos excedentes. La expansión geográfica y la reorganización espacial son opciones posibles.” Pero, a partir de las sucesivas crisis de sobreacumulación desatadas desde los 70, ya no son suficientes los mecanismos

de “una serie de ajustes espacio-temporales que han fracasado”, ni tampoco la volatilidad del capital con la retención de la crisis y el estallido de burbujas financieras en las periferias. Las crisis financieras, sobre todo a partir de la burbuja del *punto com* en el 2001, llegan al centro y, en particular, a la economía norteamericana. Y entonces, “la incapacidad de acumular a través de la reproducción ampliada sobre una base sustentable ha sido acompañada por crecientes intentos de acumular mediante la desposesión. Esta, según mi conclusión, es la marca de lo que algunos llaman “el nuevo imperialismo” (Harvey 2005).

La acumulación por desposesión tiene como teatro principal el Sur, y, en nuestro Continente, sobre todo la Amazonía. Un signo es el incremento del ritmo de deforestación en el nuevo milenio. La tendencia es a la reprimarización de las economías latinoamericanas y a la expansión del modelo extractivista, articulado al dominio del capital financiero.

La invasión del extractivismo adopta diferentes formas: minería en zonas de biodiversidad y en territorios de pueblos originarios, peaje global, agrocombustibles, monocultivos de exportación con transformaciones genéticas. Se combina la apropiación de la renta tradicional de la tierra y los recursos naturales estratégicos, con la apropiación de la renta tecnológica y los saberes de los pueblos.

Allí se opera un cambio sustancial. “El capital puede adquirir la capacidad de expansión mediante la doble incorporación de la fuerza de trabajo (incorporada como hemos visto con salarios deprimidos) y de la tierra (recursos naturales). Este capital ampliado se convierte cualitativamente en una nueva totalidad del sistema, un modo de acumulación que convierte fuentes no solo de plusvalía, sino fuentes de la *plusvalía extra*, o *extraordinaria*, convertidas en capital que se convierten en las determinaciones dentro *el proceso laboral* del capitalismo (no simplemente en la distribución de la plusvalía sino en su producción y realización). (...) El imperialismo modifica las relaciones esenciales de la producción capitalista y no solamente las formas de su distribución. La sobreexplotación de la fuerza de trabajo y el impulso a la plusvalía extraordinaria es una tendencia general y necesaria del capitalismo, entonces no tan extraordinaria. La plusvalía extra se puede obtener a través de tres mecanismos principales, que actúan por separado o en combinación: la sobreexplotación del trabajo mediante el empobrecimiento debido a bajos salarios y el agotamiento de la fuerza de trabajo; el agotamiento extractivo de los recursos naturales no renovables; y la captura del conocimiento tecnológico como monopolio privado. La unidad de estos mecanismos amplios y aparentemente muy diversos consiste en que son formas mejoradas de la explotación capitalista del trabajo que aprovechan y refuerzan la desigualdad nacional y la opresión social. La plusvalía extra no es entonces solo un concepto estrictamente económico, sino que se sustenta en la coerción como palanca extraeconómica reproducida en las relaciones sociales capitalistas” (Higginbottom 2018).

#### IV. Las guerras: las nuevas fronteras

Dos modificaciones son el punto de partida para el nuevo orden político mundial. La implosión de la URSS fue el argumento del “fin de la historia” y del “triumfo de Occidente” (Fujuyama 1988). Y el debilitamiento del funcionamiento del Estado-nación, y el surgimiento de una nueva forma de soberanía global, son la base para el nuevo orden político mundial que combina las formas imperialismo-imperio.

Para Negri-Hardt, la “hipótesis básica es que la soberanía ha tomado una nueva forma, compuesta por una serie de organismos nacionales y supranacionales unidos bajo una única lógica de mando. Esta nueva forma global de soberanía es lo que llamamos Imperio. La soberanía declinante de las naciones-Estado y su progresiva incapacidad para regular los intercambios económicos y culturales es, de hecho, uno de los síntomas principales de la llegada del Imperio” (Hardt y Negri 2000, 4). Aunque esta Mátrix no anula las contradicciones internas, ni la presencia de dinámicas nacionales.

El agotamiento del orden mundial westfaliano con el consiguiente debilitamiento de los Estados-nacionales, ha afectado al monopolio de la violencia física legitimada dentro de los territorios y las regiones. Y, en segundo lugar, después de la Caída del Muro, la ausencia de un Estado mundial y el debilitamiento de los organismos multilaterales, empezando por la ONU, son compensados por el predominio del poder del Estado norteamericano, como hegemón dentro de la comunidad internacional; lo que afecta al monopolio de la violencia física legitimada a nivel global, por lo cual se abre un período de disputas y violencias armadas en diversas regiones.

Según el SIPRI en la primera década del siglo XXI (2001-2010), se presentaron 69 conflictos armados,<sup>3</sup> lo que representa una reducción cuantitativa respecto al período de la Guerra Fría. Y también habría una reducción del número de conflictos de alta intensidad, es decir en los que mueren más de mil personas (SIPRI 2012). El mayor número de víctimas son de la población civil: hoy el 90% de las víctimas mortales de los conflictos son civiles frente al 10% de militares. A lo que hay que sumar el alto número de desplazados: en 2012, según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, la cifra era de 45,2 millones; la cifra más alta desde 1994, momento en que se alcanzó la de 47 millones (García 2013).

La mayoría de los conflictos se presentan como guerras civiles (80%), pero están ligados a temas geoeconómicos (guerras por el petróleo, el agua, o el coltán) y a guerras geopolíticas, sobre todo en Asia Central y Medio Oriente.

En este tipo de registros no constan las nuevas violencias, ligadas a la “fascistización social” y la “mafiación de la política”, que, a menudo cobran más víctimas que los conflictos bélicos. En nuestro Continente, el estado de guerra

3 Según el SIPRI, Los conflictos armados incluyen todos los conflictos entre dos partes que recurren al uso de la fuerza para resolver la incompatibilidad que les enfrenta, de las cuales al menos una es un gobierno de un Estado y que provocan al menos 25 muertes en un año.

permanente durante más de sesenta años en Colombia, ha cobrado alrededor de 60 mil víctimas mortales, más 6 millones y medio de desplazados externos e internos. La frontera México-Estados Unidos es uno de los teatros más violentos en el mundo.

Las fronteras de las guerras se dan en el cruce de tres dinámicas: fronteras de recursos naturales estratégicos, sobre todo petróleo-agua-coltán; fronteras civilizatorio-religiosas-étnicas; fronteras geopolíticas.

Pierden fuerza los motivos territoriales e ideológicos, característicos del período de la Guerra Fría, y se principalizan los que giran en torno a las identidades religiosas, étnicas, razas, tribus, nacionalidades. “Entre 2001 y 2010 el 60% de los conflictos no estatales se libraron entre comunidades étnicas o religiosas” (SIPRI 2012). Aunque estos motivos identitarios son más bien el detonante y subterfugio de disputas geopolíticas y geoeconómicas, sobre todo en el control de los recursos estratégicos, como sucede en las guerras de Medio Oriente o en las guerras olvidadas de África.

Y al mismo tiempo hay un proceso de privatización de las guerras y los ejércitos, en una escalada autoalimentada: “la privatización de la seguridad modifica también la dinámica de los conflictos armados. Y también tiene influencia sobre la gestión: la existencia y “normalización” de un mercado de la seguridad condiciona la resolución de los conflictos. En este mercado, las empresas militares y de seguridad privadas aseguran su negocio a través de la creación de nuevas necesidades. La tarea prioritaria de estas empresas no es convencer de la competencia técnica de los servicios que prestan sino crear la necesidad, es decir, convencer a los clientes (Estados, organizaciones internacionales, organizaciones no gubernamentales, empresas, etc.) de que necesitan sus servicios” (García 2013).

Con ello, entramos en una trasmutación del Estado moderno capitalista, el paso desde el Estado de derecho, al Estado de seguridad y a la segurización de la política, tanto a nivel local como global. “Las «razones de seguridad» han tomado el lugar de aquello que se llamaba, en otro tiempo, la «razón de Estado». Mantenimiento de un estado de miedo generalizado, despolitización de los ciudadanos, renuncia a toda certeza del derecho: éstas son tres características del Estado de seguridad. (...) el Estado de seguridad en el que estamos deslizándonos hace lo contrario de lo que promete, puesto que —si seguridad quiere decir ausencia de cuidado (*sine cura*)— mantiene, en cambio, el miedo y el terror. (...) es, por otro lado, un Estado policiaco, ya que el eclipse del poder judicial generaliza el margen discrecional de la policía, la cual, en un estado de emergencia devenido normal, actúa cada vez más como soberano. Mediante la despolitización progresiva del ciudadano, devenido en cierto sentido un terrorista en potencia, el Estado de seguridad sale al fin del dominio conocido de la política, para dirigirse hacia una zona incierta, donde lo público y lo privado se confunden, y cuyas fronteras provocan problemas para definir las” (Agamben 2015).

No se trata solo del viejo Leviatán de la modernidad temprana, sino de una estructura de control absoluto que invade los terrenos del deseo y lleva la violencia hasta los territorios íntimos de la vida.

A pesar de los discursos no estamos ante un sistema cerrado, la Mátrix encuentra puntos de fuga hacia adentro. Las guerras sobre los Estados-nacionales y sobre los territorios comunales, terminan en movilizaciones masivas de poblaciones, migraciones nacidas de las diversas formas de violencias, económicas, políticas, bélicas, ambientales, que invaden los territorios amurallados del centro y desequilibran los Estados de seguridad.<sup>4</sup> El rostro del Otro absoluto abre, desde la negatividad, la pregunta sobre las alternativas.

## V. Los caminos de la paz

En el extremo está la posibilidad de salida. Los signos son confusos y parciales. El antimperialismo, así sea contra el dominio americano, no es un ordenador suficiente para las luchas justas; hay que mirar las disputas geopolíticas, y también el ordenamiento y los procesos de democracia internos.

En Medio Oriente, las fronteras del conflicto se detienen, por un tiempo, en la Guerra de Siria, por la resistencia del Estado-nacional frente a una ofensiva de la alianza USA-Europa-Arabia Saudita-Israel, y el respaldo militar de Rusia que busca alejar el cerco bélico de sus fronteras materiales. El nuevo ataque de Trump contra los acuerdos con Irán, buscan empujar nuevamente las líneas hacia Oriente. En medio, los intentos de movimientos autónomos, como los del pueblo kurdo en Rojawa, corren el riesgo de terminar absorbidos en el juego geopolítico dominante.

Un ejemplo cruel sobre esta situación contradictoria es el conflicto de Sri-Lanka. La guerra civil desembocó en mayo del 2009 en el genocidio del pueblo Tamil. Sin embargo, por efecto de los alineamientos geopolíticos, no ha sido posible siquiera abrir una investigación independiente, bajo la dirección de la ONU, sobre las responsabilidades del gobierno y las Fuerzas Armadas.

En nuestra América, en Venezuela se presenta un desajuste entre los conflictos geopolíticos a partir del interés del imperialismo norteamericano sobre el control de recursos estratégicos, especialmente en el Orinoco, y el fracaso del proyecto bolivariano para una salida nacional y democrática.

Una hipótesis para una estrategia de paz podría partir de la transgresión de estos límites sistémicos en un paso más allá del Estado y la construcción de proyectos asentados en la comunidad. La lucha por la paz es, en primer lugar, una lucha ética, y, a partir de allí, política. Las formas extremas de explotación y de violencia del capitalismo tardío convierten a las luchas por la paz en un tema civilizatorio.

4 “Se calcula que en 2015 había 244 millones de migrantes internacionales en todo el mundo (3,3% de la población mundial), lo que representa un incremento respecto de los 155 millones de migrantes estimados en el año 2000 (2,8% de la población mundial)<sup>22</sup>. La migración interna es incluso más prevalente: las estimaciones mundiales más recientes indican que más de 740 millones de personas han migrado dentro de su propio país de nacimiento” (ONU Migración 2018, 15).

En los períodos de estallidos de burbujas bélicas y neofascistas, regresa la pregunta formulada ante la emergencia del fascismo en los años 30 del siglo pasado, si se trataba de una excrecencia o de un resultado del capitalismo. Podemos retomar la respuesta de la Escuela de Frankfurt sobre la naturaleza de la modernidad capitalista asentada en el imperialismo de la razón instrumental, para ampliarla al dominio de la razón cínica y de una violencia vital, el paso al thanatos-bio-poder, como forma de dominio. La alternativa por la paz se basa en la crítica a la modernidad capitalista. Podemos retomar las tesis éticas de Lévinas, nacidas de la experiencia extrema de los campos de concentración, sobre el Desear como pulsión creadora, hasta descubrir en el Otro extremo, en la víctima, la posibilidad de la responsabilidad humana, la trascendencia que junta el goce con la gratuidad:

“El ser que *se expresa* se impone, precisamente llamándome desde su miseria y desnudez sin que pueda cerrar mis oídos a su llamado (...) *Dejar a seres humanos sin comida es una falta que ninguna circunstancia atenúa; aquí no se aplica la distinción de lo voluntario e involuntario* (...) Ante el hambre de los seres humanos la responsabilidad se mide *objetivamente* (...) Al develamiento del ser en general (Heidegger), como base del conocimiento y como sentido del ser, *pre-existe* la relación con el ente que se expresa (el Otro); a nivel ontológico (le antecede el nivel ético)” (Lévinas, *Totalidad e infinito* 1977, 175. Citado en Dussel 1988, 363).

“La razón ética –que es la única razón sostenible– nace de la responsabilidad por el otro” (Dussel 1998, 367). Allí asienta Lévinas la racionalidad de la paz:

“*Res-ponsabilidad por el otro o comunicación, aventura que contiene todo discurso de la ciencia y la filosofía. Por ello, esta res-ponsabilidad sería la racionalidad misma de la razón o su universalidad, la racionalidad de la paz*” (Lévinas 1987, 203. Citado en Dussel 1988, 367).

La estrategia belicista y el armamentismo implica un problema ontológico de anulación de la vida. La alternativa empieza por el reconocimiento de la precariedad de la vida, “implica vivir socialmente, es decir, el hecho de que nuestra vida está siempre, en cierto sentido, en manos de otro”, a muchos de los cuales ni siquiera conocemos podemos nombrar. “Pero la implicación social de este planteamiento es, precisamente, que el «nosotros» no se reconoce ni puede reconocerse; que está escindido desde el principio, interrumpido por la alteridad, como ha dicho Levinas, y que las obligaciones que «nosotros» tenemos son, precisamente, las que desbaratan cualquier noción establecida del «nosotros»” (Butler 2010, 30-31).

En las periferias, las estrategias de exclusión del otro adoptan sus propias formas. A los dispositivos económicos de la modernidad capitalista basados en la sobreexplotación del trabajo y la naturaleza y en la acumulación por desposesión de bienes comunes, bienes comunitarios y bienes públicos, se superponen mecanismos de dominio civilizatorio, en torno a dos dinámicas principales. De un lado, el racismo, como fundamento del eurocentrismo y la colonialidad del poder, en términos de

Aníbal Quijano (2000), o la blanquitud en los de Bolívar Echeverría: “El racismo normal de modernidad capitalista es un racismo de la blanquitud. Lo es, porque el tipo de ser humano que requiere la organización capitalista de la economía se caracteriza por la disposición a someterse a un hecho determinante: que la lógica de la acumulación del capital domine sobre la lógica de la vida humana concreta y le imponga día a día la necesidad de autosacrificarse, disposición que sólo puede estar garantizada por la ética encarnada en la blanquitud. Mientras prevalezcan esta organización y este tipo de ser humano, el racismo será condición indispensable de la “vida civilizada”.” (Echeverría, *Imágenes de la “blanquitud”* 2011, 160).

El racismo se funda en la conquista colonial, en particular de América Latina. La primera pregunta que se hace el conquistador cuando llega a la Abya Yala, es si los indios tienen alma; con ello, más allá de la respuesta y de la presencia de posiciones humanistas como la de Las Casas, se quiebra la posibilidad de reconocimiento del otro, de la constitución del nosotros; y se abre una dinámica de violencia estructural, que puede variar en el tiempo, pero se presenta como el fundamento de las diversas formas de dominio y explotación.

Y, de otro, un patriarcalismo violento que arrasa con las bases comunitarias de los pueblos y genera espacios de violencia absoluta, sobre todo en contra de las mujeres, las niñas-niños y adolescentes, como el punto extremo del desconocimiento del carácter de la humanidad del otro (Saltos 2018).

Este camino se hace con marcas coyunturales, respuestas a las circunstancias concretas. El primer paso es una visión autocrítica sobre las causas de la derrota. En la coyuntura actual, en nuestra América, respecto a la “racionalidad de la paz”, la pregunta más inquietante es respecto a la cuestión de la democracia. “La democracia y los derechos humanos han sido militarizados” (Bo-hiuk 2014) (CWM 2018) por parte del imperialismo. Empero, al frente queda la incapacidad de los “gobiernos progresistas” para profundizar la democracia, incluso bajo su forma representativa-liberal como solución pacífica de conflictos bajo reglas, y la instauración de formas autoritarias de control y prácticas de corrupción institucionalizada, que han ilegitimado a los diferentes regímenes, abriendo paso al retorno de gobiernos de ultraderecha. No es una derrota coyuntural, sino que alude a la raíz de la derrota de los intentos alternativos al capitalismo, el entrampamiento en torno al Estado como solución y el renunciamiento al poder desde abajo.

## **VI. Las estrategias de paz en la frontera**

6.1. El 13 de abril de 2018, el presidente del Ecuador, Lenin Moreno, confirmó la muerte de tres trabajadores del diario *El Comercio*, el periodista Jorge Ortega, el fotógrafo Paúl Rivas y el conductor Efraín Segarra, secuestrados el 26 de marzo por un grupo disidente de las FARC, encabezado por alias Guacho. Estos asesinatos se sumaron al de cuatro militares, caídos en un ataque de los disidentes, en Mataje, un poblado en la frontera con Colombia. La oleada de violencia co-

menzó el 27 de enero, con la explosión de un carro bomba en el Comando Policial del cantón San Lorenzo.

A raíz de estos acontecimientos se abrió un debate sobre las estrategias de respuesta. Una estrategia de guerra, en la línea del Plan Colombia, impulsado en el vecino país a partir de 1991, en contra del terrorismo, la guerrilla y el narcotráfico, con resultados contraproducentes y la prolongación de un estado de guerra permanente. La tendencia oficial, aunque se habla de una respuesta integral que implica la atención a una zona olvidada por los dos Estados, apunta a la respuesta de guerra asimétrica.

Al frente se levantaron voces que buscaban una salida diferente. Monseñor Eugenio Arellano, presidente de la Comisión Episcopal Ecuatoriana y obispo de Esmeraldas, proclamó: “El de la paz es un camino difícil, pero necesario para el progreso de los pueblos.” Alertó: “la frontera del Ecuador donde suceden estas cosas no es una frontera viva”, sino que es “una frontera muy pobre”. “Hay pocos caseríos, la educación no está bien, la salud tampoco y los jóvenes no encuentran oportunidades”. De ahí que “la tentación de la guerrilla o la tentación de la droga sean muy grandes”. Agregó otra preocupación: “ahora que han muerto estas personas, la tentación de nuestro gobierno es el de una fuerte intervención militar”. Señaló categóricamente que la paz no nace del fuego”, “la paz es una fruta que nace del árbol de la justicia”. Una afirmación que, según el prelado, parte del ejemplo del vecino país: “Colombia lleva cuarenta años invirtiendo en armas y no ha conseguido sofocar la violencia”. “Es momento de dar oportunidades a los jóvenes con trabajo digno, es el momento de tenderles una mano promoviendo el desarrollo de la zona, (...) el desarrollo es el nuevo nombre de la paz”. Desde esta visión, Monseñor Arellano intentó mediar para un canje de prisioneros, pero las vacilaciones e interferencias de los operativos militares desde los dos lados de la frontera, precipitaron las muertes (Arellano 2018).

6.2. El 16 de abril de 2016 un terremoto de magnitud 7,8 Mw afectó a las provincias de Manabí y Esmeraldas. Muisne, ubicada en el sur de la provincia de Esmeraldas, cercana al epicentro, fue uno de los poblados más afectados con el colapso de 803 viviendas y la suspensión de servicios básicos por varios días; aunque no existieron víctimas mortales. La población, ante la ausencia inicial del Estado, asumió la atención a las víctimas y la supervivencia en condiciones precarias.

La intervención del Estado se orientó al desplazamiento de la población del sitio ancestral, ubicado en la Isla, para trasladarlos a un nuevo terreno “seguro” a 2,5 km. La ingeniera Susana María Dueñas de la Torre, Secretaria de Gestión de Riesgos, en la Resolución N° SGR-073-2016, del 21 de junio de 2016, declara “en zona de riesgo a toda la Isla que es afectada por inundación de Tsunami según carta de Inundación 080350-Muisne, Provincia de Esmeraldas” (Art. 2). Y, “en virtud de esta declaratoria se prohíbe los asentamientos humanos en la zona declarada de riesgo, de conformidad con lo establecido en la Disposición General Décimo Cuarta del Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización”

(Art. 3). Surgen diversos signos de la aplicación de estrategias de vaciamiento poblacional del territorio ante intereses de empresas turísticas para ubicarse en la Isla.

Sectores crecientes de la población defendieron el derecho a permanecer en su territorio ancestral, tanto más que la Resolución se tomó sin la consulta previa correspondiente y sin una base técnica comprobada. Progresivamente la totalidad de la población se reasienta en la Isla.

En este período, los problemas de la Isla de Muisne, no se refieren al riesgo de tsunami, sino a la desatención del Estado y a la crisis institucional local. Se trata de uno de los cantones más afectados por la pobreza bajo sus diferentes formas: desempleo, insalubridad, falta de vivienda, analfabetismo, etc. Pero, además, es una zona atravesada por la presencia de las mafias nacionales y transnacionales del narcotráfico, del tráfico de armas y de personas.

La defensa del derecho al territorio por parte de la población, con apoyo de la Iglesia y de los movimientos sociales, frente a la violencia del Estado y del crimen organizado, se articula a una estrategia de paz, sometida a riesgo permanente. Líder Góngora, el principal dirigente popular de la zona, y ahora candidato a Alcalde del Cantón, propone un plan de paz que permita la convivencia de todos y el desarrollo integral del Cantón. Cuando le preguntamos qué va a hacer con las mafias, señala: “Nuestro pueblo ha aprendido a vivir en el riesgo. Podemos buscar un camino de negociación que respete el Cantón como zona de paz, libre de la producción y procesamiento de la droga, que no induzca a los jóvenes al consumo, y que se abra a una progresiva regularización de la vida. No les tenemos miedo, pero hay que hablar. Y hay que lograr que el Estado, en lugar de una política de violencia, contribuya a una política que elimine las condiciones por las cuales la juventud y los pobladores se ven tentados por los beneficios de los narcotraficantes. Tenemos grandes potencialidades, sobre todo en torno a la agricultura y el turismo, para salir de la dependencia de la economía del narcotráfico.” Le insistimos, “su vida puede estar en riesgo.” Responde con sencillez conmovedora, “No soy un héroe ni un mártir. Yo no quería asumir esta responsabilidad, pero la gente me la asignó. Es una responsabilidad ante nosotros, no asumirla sería condenarnos a la muerte. A pesar del riesgo, hay que darle una oportunidad a la vida. Sé que no estoy solo, soy parte de la comunidad, la salida viene de la fuerza del pueblo y de la organización”.

6.3. Quizás es solo el grito desesperado por defender la vida, el mismo que señala Lévinas en la experiencia del campo de concentración.<sup>5</sup>

*“La biopolítica se legitima desligándose de todo lazo social, de toda ley común, condenando a la mayoría de las personas a una economía restringida a mera conservatio vitae”* (Bustelo 2007, 94). El camino de retorno, ligar la vida del individuo como sujeto de las comunidades, ligar los derechos humanos a los temas de la riqueza y el poder, ligar los derechos negativos a los derechos por una vida digna, puede señalar la puerta de salida.

5 Retomo algunos argumentos tratados en mi artículo “Puer sacer: la violencia absoluta”, abril 2018.

En la visión de Lévinas: “El “otro” en su dimensión de alteridad absoluta exige una ética de responsabilidad infinita. (...) La experiencia humana se da por la posibilidad del ser humano de “ser para otro” en una relación ética que implica el cuestionamiento absoluto del yo” (Bustelo 2007, 102).

Ante la violencia absoluta, la ética absoluta: “La crítica no reduce lo Otro al Mismo como la ontología, sino que cuestiona el ejercicio del Mismo. Un cuestionamiento del Mismo –que no puede hacerse en la espontaneidad egoísta del Mismo– se efectúa por el Otro. A este cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del Otro, se llama ética” (Levinas 1997).

Allí surge el aporte de la otra visión, desde los pueblos originarios de nuestra América, el sentido de la comunidad como ser-con-nos-otros. No una renuncia al yo, sino la creación de un nuevo campo compartido, un nos-otros.

Partir de que las identidades son construidas y, por tanto, pueden encontrar cauces de re-conocimiento. “La disposición a la autotransformación, la aceptación dialógica –no simplemente tolerante– de identidades ajenas, viene precisamente de la asunción de lo contingente que hay en toda identidad, de su fundamentación en la pura voluntad política, y no en algún encargo mítico ancestral, que por más terrenal que se presente termina por volverse sobrenatural y metafísico. Esta disposición es la que da a la afirmación identitaria de las mayorías latinoamericanas –concentrada en algo muy sutil, casi solo una fidelidad arbitraria a una “preferencia de formas”–, el dinamismo y la capacidad de metamorfosis que serían requeridos por una modernidad imaginada más allá de su anquilosamiento capitalista” (Echeverría, América latina: 200 años de fatalidad 2011, 229).

México, diciembre 2018

## Referencias

- Agamben, Giorgio. *Del Estado de derecho al Estado de seguridad*. Editado por Le Monde. 23 de diciembre de 2015. <http://artilleriainmanente.blogspot.com/2015/12/giorgio-agamben-del-estado-de-derecho.html?pref=fb> (último acceso: 4 de Diciembre de 2018).
- Arellano, Eugenio. «La paz es un fruto que nace del árbol de la justicia». Abril de 2018. <https://www.revistaeclesia.com/monsenor-arellano-ecuador-la-paz-es-un-fruto-que-nace-del-arbol-de-la-justicia/> (último acceso: 8 de Diciembre de 2018).
- Arrighi, Giovanni. *El largo siglo XX. Dinero y poder en los orígenes de nuestra época*. Segunda. Traducido por Carlos Prieto. Madrid: Siglo XXI, 2014.
- Bo-hiuk, Suh. «La militarización de los derechos humanos coreanos: una perspectiva peninsular». *Asian studies* 46, n° 1 (2014): 3-14.
- Bromley, Simon. «The United states and control of world oil». *Government and Opposition*, n° 40 (2005).

- Bustelo, Eduardo. *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Primera. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.
- Butler, Judith. *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. México: Paidós, 2010.
- Callinicos, Alex. «El imperialismo y la economía política hoy». Editado por CLACSO. *Crítica y emancipación*, Año III, N° 5 (Primer semestre 2011): 111-166.
- Coghlan, Andy, y Debora MacKenzie. «Revealed – the capitalist network that runs the world». Editado por NewScientist. 19 de Octubre de 2011. <https://www.newscientist.com/article/mg21228354-500-revealed-the-capitalist-network-that-runs-the-world/> (último acceso: 31 de Octubre de 2018).
- CWM. «Reclamando el carácter sagrado de vidas, tierras y mares. Un proceso de estudio para la mejora de la resistencia y la solidaridad». Documento conceptual, 2018.
- Dierckxsens, Win, y Walter Fomento. «Un agónico final de la globalización: ¿Cambio civilizatorio?» En *Diálogos con el pensamiento de Francois Houtart*, de Varios. Quito, 2018.
- Dumont, Louis. *Ensayos sobre el individualismo. Una perspectiva antropológica sobre la ideología moderna*. España: Alianza Universidad, 1987.
- Dussel, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta, 1998.
- Echeverría, Bolívar. «América latina: 200 años de fatalidad». En *Crítica de la modernidad (Antología)*, de Bolívar Echeverría, 221-229. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, 2011.
- Echeverría, Bolívar. «Imágenes de la “blanquitud”». En *Crítica de la modernidad capitalista (Antología)*, de Bolívar Echeverría, 145-160. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, 2011.
- EFE. «Presupuesto militar de Trump: 700.000 millones de dólares». 12 de diciembre de 2018. <https://www.elpais.com.uy/mundo/presupuesto-militar-trump-millones-dolares.html> (último acceso: 31 de Octubre de 2018).
- EL TIEMPO. «¿Qué países tienen el mayor gasto militar?» 26 de septiembre de 2018. <https://www.eltiempo.com/mundo/gasto-militar-en-el-mundo-aumenta-en-2018-273678> (último acceso: 31 de Octubre de 2018).
- Elliot, Larry. «No le crean al Banco Mundial: los robots se quedarán con nuestros salarios». *The Guardián*, Octubre 2018.
- Fukuyama, Francis. «El fin de la historia». *The National Interest*, 1988.
- García, Caterina. «Las “nuevas guerras” del siglo XXI. Tendencias de la conflictividad armada contemporánea». Editado por Institut de Ciències Polítiques i Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. *Working Papers*, n° 323 (2013).
- Hardt, Michael, y Toni Negri. *Imperio*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 2000.
- Harvey, David. «El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión». Editado

- por CLACSO. *Socialist register 2004*, 2005: 99-129.
- Hernández, Fernando. «Escala la tensión en el mar de China Meridional». Editado por Facultad de Estudios Globales de la Universidad Anáhuac México. 20 de agosto de 2018. <http://revistafal.com/escala-la-tension-en-el-mar-de-china-meridional/> <https://ecuadortoday.media/2018/07/20/escala-la-tension-en-el-mar-de-china-meridional/> (último acceso: 8 de noviembre de 2018).
- Higginbottom, Andy. *Estructura y esencia en El Capital I: la plusvalía y el capitalismo globalizado*. London: Kingston University, 2018.
- Hung, Ho-fung. «Rise of China and the global overaccumulation crisis». *Review of International Political Economy*, n° 15 (2008).
- Jaramillo, Pablo. *Etnografías en transición: escalas, procesos y composiciones*. 16 de febrero de 2013. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/antipoda16.2013.02> (último acceso: 29 de Noviembre de 2018).
- Katz, Claudio. *Bajo el imperio del capital*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg, 2011.
- Lévinas, Emmanuel. *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme, 1987.
- Levinas, Emmanuel. *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme, 1997.
- Lévinas, Emmanuel. *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme, 1977.
- Melville, Herman. *Billy Bud, marinero*. 1891.
- ONU Migración. *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018*. Informe OIM, Suiza: OIM, 2018.
- OXFAM internacional. *Informe anual 2018. Premiar el trabajo, no la riqueza*. OXFAM GB, 2018.
- Quijano, Aníbal. «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, de Edgardo Lander (compilador), 201-246. Buenos Aires, 2000.
- Ramas, Clara, y Jorge Tamames. «Trump es un paso hacia nuestro objetivo, pero es insuficiente». *Entrevista a Aleksandr Dugin*. 28 de noviembre de 2018. <https://ecuadortoday.media/2018/11/28/trump-es-un-paso-hacia-nuestro-objetivo-pe-ro-es-insuficiente/> (último acceso: 28 de Noviembre de 2018).
- Saltos, Napoleón. «Puer sacer: la violencia absoluta. PDF». 2018.
- SIPRI. «Global military spending remains high at \$1.7 trillion». Estocolmo, 2018.
- SIPRI. *Year Book 2012. Armaments, Disarmament and International Security*. Estocolmo: SIPRI, 2012.
- The White House Office of Management and Budget. «Una Nueva Fundación para la Grandeza Americana». Washington DC, Mayo 2017.
- Veraza, Jorge. *Subsunición real del consumo al capital*. México: Itaca, 2008.

# ¿Feminismo o mujerismo?

*Magdalena Mayorga*

Universidad Central del Ecuador

magdamayorga@gmail.com

*Recibido: 15 – octubre – 2018 / Aprobado: 20 – noviembre – 2018*

## Resumen

Este ensayo contiene una reflexión acerca de algunos cambios en las relaciones de género, que se advierten en las últimas generaciones de jóvenes en el país, por influencia de la acción realizada por los movimientos feministas y de género. La reflexión se refiere también, a una nueva corriente de pensamiento y de militancia, aparentemente feminista, cuyos planteamientos están distorsionando los postulados del feminismo. Corriente integrada por jóvenes mujeres que tienden a tratar con hostilidad, “bronca” y con sentido de “desquite” (escarmiento) a los hombres, sin que medie provocación específica alguna. Así mismo, se desacredita y se “huye” de grupos de mujeres, con otros pensamientos y de generaciones anteriores que incursionaron en el feminismo y en la interpelación de los sistemas de poder de género androcentristas y patriarcales. De igual manera, se defiende una especie de canon, planteos y actitudes, supuestamente en coherencia con el feminismo, pero que tienen como base una total deformación que vuelve a este “feminismo” una parodia de sí mismo.

**Palabras clave:** feminismo, antifeminismo, mujerismo, cambios, relaciones de género, tergiversación, deslegitimación, revanchismo, desvalorización, desconcierto, reto.

## Abstract

This essay contains a reflection on some changes in gender relations that can be seen in the last generations of young people in the country, influenced

by the action taken by the feminist and gender movements. This reflection also refers to a new current of thought and militancy, apparently feminist, whose approaches are distorting the original postulates of feminism. This movements are currently composed of some young women who tend to deal the issues of gender equality with hostility, “anger” and with a sense of “retaliation” to men, without specific provocation. With that same intransigence, this movements discredit and discriminate other groups of women with different thoughts and from previous generations who dabble in feminism and in the interpellation of the androcentric and patriarchal gender power systems in their own way. Similarly, this aggressive and intransigent movements defend a kind of canon, poses and attitudes, supposedly in coherence with feminism, but that are based on a total deformation that makes this “feminism” a parody of itself.

**Keywords:** feminism, antifeminism, womanism, gender relationships, misrepresentation, retaliation, devaluation, bewilderment, challenge.

## Motivación del presente ensayo

**E**n medio de una conversación con jóvenes de la generación de finales de los ochenta e inicio de los noventa, se manifestó este interrogante: ¿por qué muchas jóvenes que se asumen feministas, tienen una actitud con un dejo de agresividad con los varones y con otras mujeres que no pertenecen a su círculo?

Escribo este ensayo a propósito de la inquietud contenida en dicha interrogante que la asumo también, como mía. Esto me conduce, inevitablemente, a reflexionar acerca de las diversas maneras de entender el feminismo, muchas de las cuales lo deforman y, a partir de ello, se adoptan actitudes que más bien acentúan las relaciones inequitativas de género que el feminismo cuestiona y quiere transformar.

## El feminismo

El feminismo es una doctrina social, una ideología política, una teoría y práctica correspondiente y, sobre todo, un movimiento social que cuestiona la existencia de estructuras sociales de dominio masculino y el patriarcalismo, así como la exclusión de las mujeres (y de todo lo que se asocia a lo femenino) de los aspectos culturales, sociales, económicos, políticos y epistemológicos. Es una corriente de pensamiento político, económico, social y cultural orientado a revelar divulgar y cuestionar la desigualdad en las relaciones entre los géneros. Busca la igualdad de derechos y deberes entre hombres y mujeres y transformar las relaciones de poder que oprimen a las mujeres. Concomitante a esto, el feminismo hace hincapié en el reconocimiento en las mujeres, de capacidades que tradicionalmente han sido aceptadas como propias únicamente de los hombres, lo cual es una de las justificaciones de su “supremacía” de género. El feminismo reivindica la superación de la situación de sujeción y de inferioridad (mejor dicho “inferiorización”) de las mujeres, así como la construcción de nuevas relaciones entre los géneros, basadas en un sentido de equidad.

El feminismo es una posición política y un movimiento social que recurre a su propia teoría (que es uno de sus grandes aportes a sí mismo y al desarrollo de una vida con equidad), la cual ha abierto una puerta de análisis de objetos de estudio que, históricamente, estuvieron ocultos y desfigurados por una visión patriarcal. Así mismo, brinda instrumentos políticos, teóricos y metodológicos, tanto para proceder con el análisis de las realidades de género (o del género en las diversas realidades), como para transformarlas. Se orienta a cambiar un sistema de relaciones basado en una lógica de sometimiento de las mujeres y de desvalorización de todo lo identificado con lo femenino, es decir: androcéntrico y patriarcal. Busca la igualdad entre hombres y mujeres en cuanto a derechos y deberes y el reconocimiento de similares capacidades y valoraciones tanto de lo asociado a lo femenino como a lo masculino. Su finalidad es incidir para transformar los sistemas y relaciones de poder de género en referencia.

El feminismo no es un asunto de reivindicación o de planteamientos y desafíos de personas individuales, sino un problema que perjudica y atañe a un sujeto políti-

co colectivo: las mujeres y, por lo mismo, afecta e incumbe al conjunto de la sociedad. De igual modo, la opresión de las mujeres no es un asunto individual, aunque también se expresa en lo individual, sino un conjunto de situaciones y elementos que se han conformado históricamente, en sistemas y subsistemas que subordinan, desmerecen y vulneran a las mujeres y todo lo simbolizado como femenino, generando desventaja, discriminación y violencia en sus relaciones con los hombres (y también con otras mujeres que actúan bajo patrones androcéntricos y patriarcales): ellas catalogadas como las inferiores, ellos considerados como el símbolo y el paradigma de lo superior.

La transformación de la realidad de género referida implica cambios de diversa naturaleza, entre ellos de los patrones culturales, estereotipos y paradigmas presentes en hombres y mujeres. Sobre todo, supone una permanente lucha y esfuerzo, particularmente de las mujeres, pero, sin excluir a los hombres, que constituyen la otra cara del mismo problema, al ser parte de los otros actores fundamentales de las relaciones de género que cuestiona el feminismo. La lucha mencionada evidentemente está inscrita en fundamentos feministas y no solo que no descarta, sino que convoca el apoyo proveniente de los varones que tiene nuevas nociones respecto de las masculinidades o que, por otras sensibilidades sociales, pueden ser aliados a esta causa. Pues los cambios de género para ser tales, deben afectar a ambos géneros.

El feminismo no busca que las mujeres sean idénticas o distintas a los hombres ni una desvalorización y rechazo a ellos. Quien actúa bajo esta premisa lo hace, exactamente, en coherencia con estereotipos de género que resaltan el patriarcalismo, el autoritarismo y la supremacía masculina frente a la sumisión y subordinación femenina. El feminismo devela y cuestiona el poder presente en las relaciones de género que subordinan a las mujeres. Sus fundamentos principales destacan la aceptación de la diversidad de las mujeres, pero con los mismos derechos. Destacan también, el carácter “relacional” del género con otro tipo de opresiones como las de clase social, de etnia y generacionales (denominadas por Caroline Moser<sup>1</sup> como significantes sociales), necesarios de abordarlos correlacionadamente,<sup>2</sup> para salir de las desigual-

1 Caroline Moser: académica especializada en política social y antropología social urbana. Profesora Emérita de la Universidad de Mánchester (UoM). Profesora de Desarrollo Urbano y directora del Centro de Investigación Urbano Global de UoM. 2007-2012. Especialista del Banco Mundial 1990-2000.

2 León Magdalena. *Mujer, género, desarrollo. Concepciones, instituciones y debates en América Latina*. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/a11997.pdf>  
*Aunque el concepto de empoderamiento reconoce las desigualdades entre hombres y mujeres, y sitúa los orígenes de la subordinación en las relaciones familiares, pone énfasis en que la subordinación se manifiesta de manera diferente, según su etnia, clase, historia colonial y posición en el orden económico internacional. Por lo tanto, la estrategia de las mujeres es desafiar simultáneamente estructuras a diferentes niveles. Se busca dar, así, poder a las mujeres, a través de la redistribución del poder entre países y en cada país, mediante la transformación de las desigualdades de género, clase y etnia, así como también dentro de cada unidad doméstica.*

dades de género. Lo relacional<sup>3</sup> entendido también, como la interdependencia entre las personas, consustancial al ser humano en tanto es un ser social, así como dueño de una identidad en cuya configuración es fundamental la conciencia del otro, es decir, la alteridad. El entendimiento de que hombres y mujeres son seres relacionales, constituye uno de los elementos que sustenta la igualdad de derechos entre ellos.

Si un planteamiento o actitud no contribuye a descubrir y cuestionar el poder y la dominación que rigen estas relaciones, no es ni puede identificarse con una posición feminista.

Si bien existen diversas tendencias dentro del feminismo, estas surgen con la base de la misma ideología o doctrina, parten de fundamentos comunes. Lo principal que define al feminismo, como ya se ha mencionado, es el admitir que existe un sujeto político colectivo: las mujeres, con intereses específicos característicos que trascienden su condición social y de clase. Intereses que no son comunes a los de colectivos generales como, por ejemplo, “clase trabajadora”, “población estudiantil”, etc. No se trata de negar la validez que tiene, por ejemplo, la lucha por los intereses de clase de las mujeres, pero tampoco se puede aceptar que con esto se combate la desigualdad y violencia de género y que se está siendo consecuente con los planteamientos feministas. Otro asunto es, considerar las implicaciones que una pertenencia de clase social tiene en una condición de género. Por ejemplo, la confluencia en una mujer, de una subordinación de género y una condición de clase social económicamente baja, más si a esta se agrega una condición étnica (de las que son discriminadas y excluidas), implica una situación más compleja que una subordinación de género de una mujer que pertenece a una élite económica y social, ya que en el primer caso se suman las dificultades provocadas por la situación de pobreza y por la exclusión social por razón étnica. De ahí que es correcto afirmar que todas las mujeres no son iguales por ser tales. No obstante, no hay que perder de vista el hecho de que a partir de las diferencias pueden encontrarse puntos de encuentro y de *sororidad*.

El tener una posición feminista necesariamente remite al “ser feminista”, lo que implica distintos niveles y modos de involucramiento y de pertenencia, mucho depende de la comprensión del feminismo, que puede ser superficial y desarticulado o profundo y sistémico (vínculo de varios elementos que conforman sistemas). El

3 Ángela Aparisi-Miralles. Modelos de relación sexo-género: *De la ideología de género al modelo de la complementariedad varón-mujer*, Universidad de Navarra. Universidad de La Sabana. Colombia 2012. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dika/v21n2/v21n2a03.pdf>

...Desde esta perspectiva, se reconoce una eminencia ontológica de la persona... y se presupone la existencia de una naturaleza humana común a varones y mujeres. Esta es la base imprescindible para el reconocimiento de iguales derechos humanos. El segundo elemento estructural que sustenta la igualdad es que varón y mujer son seres relacionales. la dimensión de interdependencia es también consustancial a la persona. Esta se construye en y a través de la relación intersubjetiva. la experiencia humana —tanto de varones como de mujeres— es, así, una experiencia de relación con los demás... la conciencia que cada ser tiene de sí mismo está ligada a la conciencia del otro. la relación con el mundo es intrínseca a la estructura del ser y, por tanto, la identidad se define en su relación con la alteridad. Desde la perspectiva psicológica, se puede afirmar que la “medida de mi ‘yo’ me es dada por un ‘otro-yo’, del ‘yo’ que reconozco en el ‘tú’. identidad y alteridad se reclaman recíprocamente.

primer caso, por obvias razones, es proclive a tergiversaciones y a interpretaciones mecanicistas o eclécticas. La mencionada posición depende también del nivel de compromiso que se tiene al respecto.

Es innegable que el discurso feminista también provoca conflictos y división de opiniones, lo cual no debe constituir una sorpresa ni preocupación porque es lo que normalmente sucede frente a un discurso cuestionador de relaciones de desigualdad, de la injusticia y de ciertos intereses. Pero, sin duda, debe preocupar las tergiversaciones que de múltiples maneras se dan al respecto, inclusive con ardorosos planteamientos y aparentes cuestionamientos de las relaciones de género en referencia, con base en un vaciamiento del sentido que el feminismo otorga a dicho cuestionamiento, o, interpretando al género desligado de los planteamientos fundamentales del feminismo que le dan su significado político, histórico y cuestionador del poder, que está presente en las mencionadas relaciones.

Cabe preguntarnos si muchos de los cambios que se advierten actualmente, en las relaciones entre hombres y mujeres, coinciden con los postulados del feminismo. Ya que, a pesar de los propósitos e intenciones plausibles de un pensamiento, de un movimiento y, de sus sólidos fundamentos, es inevitable que surjan, también, situaciones y actitudes no deseadas, tanto como respuesta de oposición como de reacción frente a equivocadas interpretaciones por diversos motivos. De igual manera, las situaciones no deseadas pueden darse por el amplio y complejo problema que aborda el feminismo y la dificultad de disponer de condiciones materiales y políticas que permitan mantener un trabajo, sistemático y permanente, de posicionamiento y de influencia en todos los ámbitos de la sociedad

### **Feminismo distorsionado, parodia de sí mismo**

Como es bien conocido, la historia no es un estado natural ni estático, es cambiante y repercute en el mundo y en el contexto de cada sociedad. Los cambios los propician y realizan las personas, a su vez, se manifiestan en ellas y en sus relaciones. Es así que, en las últimas décadas, las relaciones de género en Ecuador han cambiado y en su marco, las actitudes de las y los jóvenes. Esto se puede constatar en la vida cotidiana y en las estadísticas. Pero, este tipo de cambio no necesariamente significa que se ha caminado hacia una igualdad de género.

A propósito, caben las siguientes interrogantes: ¿qué significan las manifestaciones de dicho cambio? ¿hacia dónde se encamina ese cambio? ¿ese cambio conduce a la construcción de relaciones sin opresión de género? ¿son nuevas manifestaciones de las mismas relaciones que el feminismo cuestiona?

Tal vez no existen respuestas aún, solo conjeturas y sospechas que hacen pensar en la gran necesidad de reflexionar e investigar sobre el tema. Las relaciones de género han ido tomando nuevas manifestaciones y formas, muchas de ellas, al amparo de corrientes o grupos aparentemente feministas, bajo cuyas deformaciones y desviaciones se actúa a su nombre.

El interés de este ensayo es aludir y colocar sobre el tapete de la discusión, corrientes, aparentemente feministas, evidenciadas en otros países y en Ecuador, en algunas mujeres y en guías de pensamiento (al menos en el caso de Ecuador, no se dispone de información como para dimensionarlo cuantitativamente, pero interesa como una señal), que, aunque en varios de los casos no sean mayoritarias y menos representativas de una generación, son notorias en sus manifestaciones públicas y en las relaciones interpersonales, despectivas y desmerecedoras de los hombres (y de las mujeres que no integran o coinciden con su círculo de pensamiento). De igual manera, defienden una especie de canon, teóricamente en coherencia con una actitud feminista, que tiene como base una total distorsión que vuelve a este “feminismo” una parodia de sí mismo.

Estas corrientes y sus grupos los inscribo dentro de lo que, en el mundo de la reflexión feminista, se lo identifica como *mujerismo*. Este tipo de grupos, como lo dice Marta Lamas,<sup>4</sup> *ha convertido al feminismo, en una secta: el “mujerismo” (que dista mucho del feminismo) y que ha tomado diversos planteamientos, pero que, finalmente, todos obstaculizan al avance del feminismo.*

El *mujerismo* ha dado lugar a diversas corrientes y grupos, a una especie de ligas, con particulares y múltiples manifestaciones y planteos, varios de los cuales conviven en un mismo contexto, con mayor o menor fuerza y presencia. A continuación, se destaca algunos de sus planteos:

- Se ven como mujeres iguales a las otras de una especie de “liga”, pero, diferentes de mujeres de otras posturas relacionadas con el feminismo. Diferencia que es vista desde una inferiorización de las otras.
- Resistencia a juntarse con mujeres de generaciones anteriores que defienden causas del feminismo, con una actitud de arrogancia y despreciativa de otras experiencias. Esto, aparentemente para no “contaminarse”. Negando así procesos históricos dados, experiencias y liderazgos existentes.
- Tratan de mostrarse como iguales (idénticas) frente a los hombres, sin realmente cuestionar el androcentrismo y el patriarcalismo.
- Trato hostil y con “bronca” a los hombres, sin que medie provocación específica, como para mostrarse empoderadas frente a ellos.
- Revanchismo, desacreditación y desvalorización de los hombres (a quienes, en varios casos, irónicamente quieren parecerse) y de las otras mujeres que no pertenecen a sus círculos, a sus tendencias.
- Reivindican mecánicamente esquemas estéticos que supuestamente no corresponden al prototipo “deseado por los hombres”, como para “darles la contra”.
- Creencia de que las mujeres son mejor y más fuertes que los hombres solo por su razón de género y por razones naturales como la maternidad, el parto.

4 De Poniatowska, Elena. 2018. *Las indómitas*, p. 260. Editorial Planeta-Seix Barral. Barcelona.

- Defensa a ultranza de las mujeres (de ciertas mujeres) por sí y en sí mismas.
- Rechazo del feminismo bajo la idea de que es una doctrina en contra de los hombres, no obstante, que, en varios casos, es lo que se hace dentro de algunas de estas corrientes. Esto, a pesar de que, en algunas reivindicaciones como el manejo autónomo del cuerpo, por ejemplo, coinciden con preocupaciones del feminismo.
- Se centra su interés en la reivindicación de aspectos relacionados con la sexualidad, lo cual no es cuestionable en sí mismo, pero sí cuando esto se da con una actitud de desconocimiento, rechazo y desacreditación de otros aspectos que atañen a la lucha del género y de quienes los asumen como parte de su interés y disputa.
- También el *mujerismo* es una acepción utilizada por ciertos hombres con significados diversos, por ejemplo, para definir a las mujeres que defienden los derechos de las mujeres, o para referirse a las mujeres como personas vulnerables que necesitan protección.

Las *mujeristas*, también, defienden a ultranza el incremento de participación de las mujeres<sup>5</sup> en los espacios políticos y de decisión públicos, bajo el convencimiento de que solo por ser mujeres, esta participación coincide con el feminismo y con su lucha histórica, así como con la lucha anticorrupción o que se impulsaría una acción consecuente con la superación de las desigualdades de género. Vale como ilustración, de este planteamiento, lo que sucede en los espacios de la Asamblea o de los ministerios públicos en el caso de Ecuador

Este incremento de la participación se está dando en Ecuador y en varios países latinoamericanos y europeos, no siempre por una democratización de género y por un reconocimiento de valor en las mujeres, sino utilizando y manipulando la conquista de la paridad (logro histórico de la lucha feminista como un paso importante en el trayecto hacia la igualdad de género en la participación política y laboral) para mantener la misma situación desfavorable a los intereses de género de las mujeres. No se puede dejar de mencionar que, en varios casos la paridad se ha convertido en un mandato político que “obliga” la incorporación de mujeres, constituyendo un hecho importante en el tránsito hacia una democracia, según como se la maneje. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Central del Ecuador, en el proceso de elección de nuevas autoridades para el período que iniciará en el 2019, por primera vez hay candidatas al Vicerrectorado Académico. Pues, de acuerdo a la Ley de cuotas<sup>6</sup> vigente en el país, esto es un mandato ahora formalizado dentro de la institución

5 Falcon, Lidia. 2011. La presencia de la mujer en la política. *Mujerismo y feminismo. El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20110915/mujerismo-y-feminismo-1150266>

6 Peralta Zambrano, Aidé. 2005. Ley de Cuotas y Participación Política de las Mujeres en Ecuador. *Revista IIDH* Vol. 42. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/EF1FB63EDC6AF60205257D6D006D7AAF/\\$FILE/R06749-15.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/EF1FB63EDC6AF60205257D6D006D7AAF/$FILE/R06749-15.pdf)

universitaria. La candidatura de mujeres en esta institución en este momento era una exigencia, gracias a instrumentos legales logrados por la lucha del movimiento de mujeres. Este mandato coincide con el hecho de que, en el marco del avance del ejercicio de los derechos de género en el país, las mujeres han contado con mayores oportunidades para acceder a formación de cuarto nivel y, a otras condiciones académicas, pudiendo, también, cumplir con los requisitos esperados para participar en dicho proceso electoral. Como se puede ver, se juntaron varios elementos para que pueda suceder dicha participación femenina, la cual no se dio por generación espontánea sino, porque previamente hubo una lucha de los movimientos de mujeres, en diversos planos y esferas, que logró que mejoren sus posibilidades de participación política y laboral.

Sin embargo, es necesario recalcar que el mencionado mandato no implica, necesariamente, que las mujeres seleccionadas para una determinada posición, encajen dentro de una visión feminista o de sensibilidad de género. En la mayoría de ocasiones, esta paridad se ha vaciado de su contenido original y de su proyección hacia la igualdad de género y, se ha convertido en una práctica y en un recurso más, a favor de una visión androcéntrica y patriarcal que ha “utilizado” las cuotas femeninas de la paridad, en virtud de sus propios intereses. Con el añadido de que con esto se da la imagen de que ya están las mujeres en su lugar pretendido y merecido. Este hecho ha colocado como representantes y defensoras de los intereses de género, a mujeres que no están sino reproduciendo las mismas actitudes y estereotipos masculinos, con frecuencia con mayor efervescencia y falta de claridad y discernimiento. En esta condición, estas mujeres están siendo funcionales y subordinadas a los intereses masculinos. Realidad que más bien se ha convertido en una doble oposición y obstáculo en el avance hacia la igualdad de género y en una imagen distorsionada de lo que implica ser una mujer feminista. Situación que ahuyenta a muchas otras mujeres (y hombres) de una simpatía y aceptación del feminismo y contribuye a una desacreditación de lo que este significa, y, por supuesto, afecta el avance de la lucha feminista.

La paridad está contribuyendo al incremento de la participación política pública y laboral de las mujeres y esto es una cuestión muy positiva desde los derechos humanos en general. Pero, no hay que perder de vista que esto no es necesariamente sinónimo de un cambio en las condiciones de desigualdad de género, por lo antes mencionado. Mientras que, en los casos minoritarios de mujeres que han logrado una posición pública y de decisión y que salen de dicha tónica, tienen muchos límites para incorporar las propuestas feministas en las decisiones, pero, sin duda, constituyen un buen espacio de lucha.

Esta paridad, eminentemente mecánica y formal, está siendo contraproducente a los fines del feminismo y desprestigiándolo. De todas formas, la paridad es una puerta abierta que podría irse trabajando para afianzar los intereses de género de las mujeres.

### **Mujerismo en el caso de Ecuador**

Los planteamientos y postura de las mujeres que, en el caso de Ecuador, pertenecen a la corriente que la identifico como el *mujerismo* del **igualismo-revanchismo**,<sup>7</sup> que de lo que se detecta corresponde a grupos minoritarios de mujeres jóvenes que tampoco se puede generalizar a “las jóvenes”, motivaron el desarrollo del presente ensayo. A partir de sus propias señales prácticas y actitudinales percibidas, trato de realizar una abstracción y una síntesis de sus planteamientos:

- Como el nombre que identifica a esta corriente lo sugiere, se manifiesta una actitud revanchista respecto de los varones y procurando aparecer como iguales a ellos, con la misma actitud androcentrista. Con la pretensión, en el fondo, de mostrar que son tan buenas como “ellos superiores”, lo cual es otra manera de continuar con los mismos estereotipos de género que reconocen al hombre como ser superior respecto de las mujeres y que, en este caso (creo que, sin que se den cuenta de esto) se ha tornado en el referente del ser mujer para esta corriente.
- Actitudes de agresividad y de desmerecimiento de los hombres, como una especie de actitud de “desquite” (escarmiento), frente a unas relaciones desiguales de género mal interpretadas, centradas en una inculpación a los hombres, y, tratando de mostrarse como empoderadas frente a ellos.
- Concomitante con lo anterior, se ha adoptado una estética de la apariencia, que pretende, formalmente, oponerse al canon estético femenino que, supuestamente, interesa a los hombres, como parte de una provocación y rechazo a ellos, a quienes, irónicamente, quieren parecerse.
- Ellas se perciben iguales a las otras mujeres del mismo grupo, pero, diferentes de quienes no son parte de este grupo. Idea que implica una negación y desacreditación de las diferencias existentes entre las personas, grupos y militancias. Ideas que son contrarias a lo que señala el feminismo acerca del respeto a las diferencias, sin que estas sean origen de desigualdad alguna ni de conculcación y atropello de los derechos básicos.
- Se sienten distintas a las mujeres de otras corrientes feministas con quienes no deben relacionarse y menos aliarse. Ellas son “superiores y son dueñas de la verdad”, en consecuencia, no deben juntarse ni contaminarse con las otras.
- Deslegitimación de las otras mujeres feministas y de la lucha, experiencia y sabiduría de las viejas militantes.
- Desacreditación de las diferencias generacionales, manifiesta en el desco-

7 *Igualismo-revanchismo*, denominación con la que identifico a una corriente del *mujerismo*, aparentemente feminista, pero que distorsiona sus postulados fundamentales con planteamientos como los manifestados en la síntesis respectiva en el presente texto.

nocimiento y no visualización (menos valoración) de las reivindicaciones de género logradas y de las luchas realizadas por mujeres que precedieron a su generación. Desacreditación que implica desconocer que hay una historia, una experiencia y sabiduría que tiene que capitalizarse en las nuevas luchas relacionadas con el asunto en mención. Esto supone también, no tener consciencia acerca del avance dado en el país, sobre el ejercicio de los derechos de género, del cual las mujeres y las generaciones actuales están beneficiándose, inclusive el grupo en referencia. Beneficios que son el producto de esfuerzos realizados por organizaciones, grupos, mujeres y algunos hombres solidarios que han actuado dentro de los principios del feminismo. Avance que, no solo que ha sido beneficioso para las mujeres y la sociedad en general, sino que ha conformado una capacidad instalada, un capital de conocimiento social y político que existe en el país y que, lejos de desconocerse, debe constituir una fuerza que tendría que activarse y servir de apoyo a cualquier nueva corriente que le interese la reivindicación de los derechos de género de las mujeres. Con lo cual, no solo que se enriquecería la acción, sino que abreviaría tiempo y sudor.

- Actitud de autosuficiencia que no les permite visualizar y apoyarse en la solidaridad, en la “sororidad”, en las alianzas entre mujeres y en el compromiso y alianzas con hombres sensibles a los problemas de género y con nuevas concepciones sobre las masculinidades. Lo cual disminuye totalmente la pertinencia, proyección y fortaleza como corriente y, mayormente desde un posicionamiento feminista.
- Sus planteamientos, supuestamente feministas, se centran en la defensa de aspectos de la sexualidad y del manejo del cuerpo de las mujeres. Lo que no sería cuestionable si estos planteamientos no se dieran en el marco de un desconocimiento, rechazo y deslegitimación de otros aspectos que reivindica el feminismo.

Los aspectos referidos obviamente muestran que dicha corriente está actuando con distorsiones del feminismo. Corriente que es objeto de este ensayo, porque sus planteamientos aparecen a nombre de una posición feminista que, finalmente, obstaculizan el avance en la consecución de los objetivos del feminismo. Lo que habría que indagar es, si esta obstaculización es producto solamente de la falta de reflexión, de claridad teórica y política del feminismo o de una expresa y consciente actitud antifeminista, o, si responde también a otra circunstancia

Por lo anotado anteriormente, este tipo de reflexión no puede sustraerse del contexto interpretativo de la sociedad actual, en el cual encontramos un confuso y complicado entramado teórico del tránsito de la modernidad a la posmodernidad (y en

algunos casos a la pos posmodernidad)<sup>8</sup> con pocas señales claras de como conducir y conducirse en este tránsito. Se han roto o debilitado los grandes mitos, los magnos discursos y referencias de la modernidad. De lo cual devino crisis, dudas y confusión en las perspectivas, en los horizontes, que no deja advertir, por lo menos con claridad, hacia dónde se camina y en el cómo. Hay nuevas éticas, lógicas y racionalidades y, nuevas maneras de configurar las relaciones familiares, afectivas, amorosas, laborales, de amistad, de género y generacionales. Se dan desconciertos y una pérdida o confusión de sentido en el presente, por lo mismo, en el futuro. En este contexto de transición y con dichas características, tiende a predominar el individualismo (o lo que se llama el neindividualismo) sobre lo colectivo. Individualismo que se lo liga a una especie de exagerado aprecio de la persona por sí mismo, aludiendo, ya sea, a cualidades físicas, intelectuales o de otra índole. Etapa o proceso que se identifica como “narcisismo”.

Dicha circunstancia, inevitablemente supone replanteamientos individuales y colectivos, a todo nivel, así como buscar nuevas epistemes (“marcos de saber”). Como menciona Foucault: *la episteme aparece como el marco de saber acorde a la determinada “verdad” impuesta desde un poder en cada época* (de este modo sugiere *que es muy difícil que la gente pueda entender o concebir las cosas y las palabras fuera del marco de la episteme epocal en que tal gente existe*)...<sup>9</sup>. Entonces cuando Foucault habla de *episteme* entiende que es hablar de cuáles a *prioris* históricos y cuáles códigos fundamentales se han desarrollado en una cierta cultura y cuáles conjuntos de relaciones se encuentran en la base de una época dada.

Esto significa que es necesario encontrar las indicaciones que, en principio, están presentes en la cultura, cuáles las ideas de donde provienen estas indicaciones, cuáles las relaciones que caracterizan la época y, cómo se manifiestan los poderes.

Indudablemente, los planteamientos y actitudes, en este caso, de las mujeres que pertenecen, especialmente a corrientes nuevas y de jóvenes, están mayormente expuestos e influidos por las características de dicha transición a la posmodernidad. Situación que es insoslayable también en reflexiones desde el feminismo.

Asumo que las actitudes de corrientes como la mencionada y su tergiversación del feminismo, no depende solo de una inadecuada comprensión del mismo, depende también de esa necesidad de búsqueda y encuentro de nuevos marcos del saber y del actuar.

8 Posmodernidad alude a un estado de la cultura resultante de transformaciones teóricas, filosóficas, artísticas, culturales, dadas en el siglo XIX, que cambiaron los referentes, los mitos y los paradigmas. Entraron en crisis los significados, los valores, los grandes relatos como la democracia, la emancipación, la libertad, la equidad, y se instituyeron nuevas reglas de juego que ha ocasionado dudas, incredulidades, desconciertos. Las nociones más fuertes se sintieron principalmente desde las décadas de los 70 y 80.

La pos posmodernidad, conocida también como metamodernismo, se refiere a la evolución de la filosofía, teoría, cultura, literatura, etc. Expresión de la superación del modernismo. También se refiere a señales de una crisis de entrada al desarrollo de una etapa diferente a la modernidad.

9 Foucault, Charles. 1966. *Las palabras y las cosas*. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Episteme>

En todo caso, pienso que, las confusiones, dudas y desconciertos que provoca dicha época de transición, y, en su marco, la incompreensión de una postura política como el feminismo, han conducido a los grupos en mención, a ciertas actitudes y comportamientos como, el conformarse en un grupo cerrado “por razones de género y de generación”, cuya actitud es caminar dentro de un muro impenetrable y alejado de otros grupos de mujeres que reivindican asuntos de género y, mucho más, si son de generaciones que las antecedieron.

Las mencionadas actitudes tienen un tono de prepotencia y de desmerecimiento de otros grupos, organizaciones y mujeres, de su lucha y de los logros históricos y coyunturales en relación al problema en mención. Actitud que tiene también, un sabor a autosuficiencia para arreglar las desigualdades de género, aisladamente, dejando de lado la historia, las alianzas, las solidaridades y “sororidades”. Lo cual no es sino, desde mi punto de vista, una ingenuidad y una profunda distorsión en cuanto concepción y acción frente a los planteamientos del feminismo.

El afán, de las integrantes de esta corriente, de mostrarse como iguales a los hombres y empoderadas, conduce a comportamientos que se parecen a una revancha y desquite femenino, a un ánimo de búsqueda inconsciente de desagravio y expiación por la tendencia histórica de ejercicio de poder de los hombres, y evidencia un deseo de connotar que ellas ya no están en una situación de inferioridad ni son personas dóciles y obsecuentes.

Mientras tanto, muchos hombres en su papel de interlocutores se ven forzados a nuevas reglas de juego en su comportamiento y la tendencia que se nota es, por un lado, a un doble discurso: hacer hincapié en mostrar que ven a las mujeres como sus iguales, sin que esto signifique un reconocimiento real de valores importantes en ellas, de capacidades y derechos iguales, ni que se la haya dejado de ver como un objeto sexual. Y, por otro lado, hay una especie de desconcierto o duda acerca de cómo actuar en una distinta relación de género.

El *mujerismo* del *igualismo-revanchismo* abanderiza posturas y conductas de revanchismo frente a lo que supuestamente ha provocado el androcentrismo. Concibe el feminismo como una relación de víctimas y victimarios y pretende “voltar la tortilla” (lo que nos han hecho a las mujeres, ahora lo hacemos a los hombres). Esto es fruto de la desinformación o simplemente es una corriente que no parte ni le interesa los fundamentos del feminismo, pero que están confundiendo y contribuyendo a su distorsión y a que las actitudes impregnadas de propósitos de dominio masculino persistan, tanto en los hombres como en las mismas mujeres. O son grupos directamente antifeministas que tienen como uno de sus propósitos, la tergiversación de los planteamientos feministas y su desnaturalización.

Muchas de las reacciones mencionadas se dan más en medios universitarios y en ciertos círculos que reúnen a algunas mujeres jóvenes con muchas ganas de combatir las desigualdades, pero que, por la falta de información y de claridad sobre lo que significa este contexto de transición a la “posmodernidad”, pero que lo sienten y vi-

ven y, en el medio de las confusiones y dudas por este contexto provocadas, también no se está entendiendo adecuadamente y, menos comprendiendo, los planteamientos del feminismo y de los movimientos de género. De esta forma, el ambicioso y loable propósito relacionado con el respeto, la igualdad de derechos y oportunidades, la autonomía y el empoderamiento de género de las mujeres, resulta vaciado de su contenido.

Gracias a las distorsiones respecto de lo que significa el feminismo y el género, y del predominio del individualismo de la época, se han perdido de vista las causas comunes colectivas de las mujeres que requieren reivindicación y cambio y, se han sobrepuesto actitudes e intereses eminentemente individualistas y sectarios.

En dichas circunstancias, el comportamiento de muchos hombres y mujeres de las nuevas generaciones, en la interacción entre sí y entre sus pares, no coincide con las expectativas con las que históricamente, las mujeres impulsaron dichos cambios. Esto no necesariamente porque hay una actitud de resistencia, sino por la falta de conciencia respecto de lo que dichos cambios significan e implican y por la pérdida de referencias generales de actuación, sin que exista, en el medio, claridad sobre nuevas referencias. En esta situación, simplemente, cada quien trata de refuncionalizarse a las nuevas situaciones y presiones, como puede, como las intuye y las supone. En tal situación, la buena intención de transformar se estrella con reacciones equivocadas como, en el caso de algunas mujeres: el fanatismo, la hostilidad, una severidad con los hombres (que se aproxima a la violencia). O, en el caso de los hombres, no solo jóvenes sino también adultos, que frente a la percepción de que nuevas opiniones y valoraciones están en el ambiente y que una censura al androcentrismo está de algún modo presente, han asumido maneras diferentes de relacionarse con las mujeres eludiendo ser sujetos de la censura. Por ejemplo, el abstenerse de referirse a los clásicos piropos, bromas y lisonjas machistas. Pero, todavía, sin superar las formas de relacionarse banales y superficiales, incapaces de reglas de juego serias y realmente respetuosas que pasarían por reconocer capacidades y valores sustantivos en las mujeres.

No es raro ver ahora a jóvenes, hombres y mujeres, llenos de dudas y de dificultades para relacionarse con el otro género e inclusive entre pares. Sienten cambios y no saben cómo actuar frente a ellos y mucho menos interpretar, apropiadamente las señales que esos cambios significan, en relación con la construcción de relaciones de género sin actitudes dominantes ni sumisas. No es raro ver las dificultades que en las nuevas generaciones existen, para establecer relaciones amorosas y familiares duraderas.

Estas reacciones de las mujeres y de los hombres, en muchos casos, podrían ser fruto de una actitud deliberada y en otros, quizás en la mayoría, expresión de una dificultad para pasar de un tipo de trato, donde ha predominado la misoginia y el machismo, a uno de respeto, de no discriminación y desvalorización de las mujeres y de lo asociado a lo femenino, inclusive si en esta asociación a lo femenino está involucrado otro “hombre”.

## Incomprensión y manipulación del feminismo y del género

Una palabra, mucho más un discurso, da lugar a múltiples interpretaciones, ya que su significado no depende solamente de lo que este pretende significar, sino también, de quien, y en el contexto en el cual se lo interpreta, mucho más en un momento de transición, como el actual (hacia la denominada posmodernidad). Aquí entra en juego la relatividad de los significados y de su interpretación, siendo esta relatividad su parte consustancial e insoslayable. Pero hay una gran diferencia entre el usar dicha relatividad para manipular un significado o para encontrar nuevos o más simbólicos sentidos a los discursos que se interpretan. También hay diferencia con respecto al “apropiarse” de un discurso (en este caso el feminismo), para darle un sentido según las necesidades de cada situación contextual (mujeres indígenas, por ejemplo) y momento histórico (la Colonia, el momento actual, por ejemplo), a la luz y en coherencia con lo fundamental del significado original del feminismo y con su devenir.

En tal sentido, las múltiples posibilidades de interpretación de un discurso, mayormente los discursos sobre asuntos tan polisémicos y que su uso va cambiando significativamente (Por ejemplo, el género que tiene tantas facetas y usos, así, *en su uso antropológico hay posiciones más radicales y ambiguas*),<sup>10</sup> conllevan también el riesgo de la deformación de los planteamientos originales (que no significa que lo original no se transforma. Sí se transforma, obviamente, pero como parte de un reconstruirse, de un redimensionarse, no de deformarse), mucho más tratándose de discursos impugnadores del *status quo* y contestatarios que pretenden transformar realidades de quienes sufren opresión de cualquier tipo. Más aun cuando estos atañen también, a cambios de paradigmas mentales muy relacionados con las identidades.

Los discursos, movimientos y militancias feministas, históricamente han sido uno de los objetos, por un lado, de mayor incomprensión y por otro de mayor cuestionamiento, descalificación y desprestigio. Por tanto, no llama la atención que esto suceda cuando se busca la transformación de situaciones de desigualdad manifiestas no solo en individuos sino, sobre todo, en la institucionalidad, en las leyes, en el Estado, en el sistema de relaciones sociales. Esto, acontece justamente porque cuestiona privilegios creados por discursos, conductas, simbologías y sistemas patriarcales dominantes. Situación en la cual aparecen antagonismos y resistencias de personas, grupos, instituciones que se sienten afectados. Es explicable también, que discursos y movimientos cuestionadores, provoquen conflictos, oposiciones y resistencias porque ponen en evidencia y en tela de juicio una lucha de intereses.

Dicha incomprensión se expresa, por ejemplo, en una tendencia de interpretación mecanicista y equivocada, muy difundida, que cree que el feminismo es en las mujeres, lo que el machismo es en los hombres, que es una pelea de las mujeres

10 Aparisi-Miralles, Ángela. 2012. *Modelos de relación sexo-género: de la “ideología de género” al modelo de la complementariedad varón-mujer*. Universidad de Navarra, España. Posteadó en la Universidad de La Sabana.

en contra de los hombres o que es una lucha de las mujeres por ser idénticas a los hombres. Estas equivocadas ideas están fomentando, en algunas mujeres, actitudes intransigentes, hostiles, despreciadoras y denigratorias, respecto de los hombres, de forma abierta o no, consciente o no, y también, en contra de otras mujeres que no coinciden con el punto de vista de esta tendencia. Más allá de ideas y posturas, se advierte, sobre todo, un desprecio “generacional” a otras mujeres simplemente por no ser jóvenes, descalificando apriorísticamente, sus ideas, prácticas y experiencia feminista y con quienes evitan relacionarse. Actitud que constituye una señal de que no se está comprendiendo adecuadamente lo que es el feminismo y que, coincidiendo o no con sus intenciones, contribuye a debilitar este movimiento.

Con dicha incompreensión se desconoce una historia de lucha y de práctica de las mujeres en el país y en el mundo, se desaprovecha la fuerza de otros colectivos de mujeres y, desde la perspectiva epistemológica, se atenta contra el principio sistémico y relacional del género. Al mismo tiempo, se está contribuyendo a profundizar la resistencia, el temor, las dudas y el desconcierto en los hombres y en otras mujeres, respecto de los procesos, planteamientos y luchas orientadas a transformar las relaciones inequitativas de género, porque estas luchas están siendo identificadas con las actitudes antes señaladas.

Este tipo de interpretaciones conduce a continuar reforzando el problema que el feminismo trata de cuestionarlo y transformarlo, pero con el agravante de que se cree que se está actuando en coherencia con la doctrina feminista. Lo cual, sin duda, dificulta el avance hacia la superación de las relaciones de género desiguales y violentas y, desprestigia y resta valor a dicha doctrina.

Lo desarrollado en este ensayo no trata de juzgar a las personas y grupos que protagonizan dichos mecanicismos, sí pretende señalar y prestarle atención al asunto. Muchas de las referidas interpretaciones tienen que ver con la falta de información y de formación sobre el tema, pero, también, pueden deberse a propósitos expresamente antifeministas. Y, por supuesto, ambos casos merecen atención. De igual modo, podrían obedecer a una reacción motivada por la opinión pública conformada en el último tiempo, a nivel nacional e internacional, que impulsa nuevas maneras de relacionarse, o más bien, cómo no hay que relacionarse entre los géneros. En virtud de lo cual aún no se encuentran las formas alternativas de hacerlo.

### **Invisibilidad del origen de los cambios**

Cabe traer a colación el hecho de que la historia cambia y con ello las actitudes y conductas de las personas. Así, es imposible desconocer los cambios dados en el mundo y en nuestro país en las últimas décadas, en el relacionamiento entre géneros. Gracias a múltiples estímulos e influencias provocados intencionalmente por el esfuerzo y lucha de organizaciones, grupos y movimientos de mujeres feministas y de hombres aliados, tendientes a cuestionar y superar la discriminación por razones de género. También, por la existencia de corrientes nacionales e internacionales que

llegan con sus mensajes por los medios de comunicación, de voz a voz y, últimamente, por las redes sociales.

Las generaciones de personas de edades adultas participantes, testigos o simplemente observadoras de los procesos que fueron sucediendo en las últimas décadas en el país, conocen que muchas de las situaciones de que ahora gozan y que benefician mayormente a las mujeres, no han sucedido automáticamente ni por autogeneración, sino que han supuesto enormes y complejos esfuerzos colectivos e individuales. Por ejemplo, en el caso de Ecuador, el que existan condiciones como las siguientes: existencia de una corriente pública y privada que cuestiona la violencia y el acoso sexual; vigencia del derecho de una adolescente embarazada a continuar sus estudios; visibilización, cuestionamiento y preocupación social por el feminicidio; aprobación por parte de la Asamblea de una ley para prevenir y erradicar la violencia en contra de las mujeres; la existencia de opinión pública respecto de que el acoso y la violencia de género son inaceptables e intolerables; mayor manifestación, cuestionamiento y denuncias de situaciones de acoso y violencia sexual en instituciones educativas, en diferentes servicios, en la Iglesia, en la familia, en el mundo del arte; que los chistes y piropos misóginos cada vez sean más censurados y rechazados, entre otros. Estas condiciones constituyen logros conquistados por medio de esfuerzos y luchas realizadas por personas, organizaciones y movimientos en concreto, en medio de conflictos, opositores, detractores y aliados. Sin embargo, en la vida cotidiana estas situaciones, en general, no son vistas como cambios sucedidos sino como que han existido desde tiempos atrás o siempre. En otros casos aparecen como que han surgido por libre generación.

La lucha de las mujeres por nuevas relaciones de género se ha traducido especialmente en esfuerzos, colectivos e individuales, por la visibilización y el cuestionamiento público de las situaciones de desigualdad, de irrespeto y violencia de género, así como por el avance en la creación y aplicación de políticas públicas que inciden no solo en lo público, sino también en el plano individual. Esto, indudablemente, ha provocado cambios positivos de los que gozan las nuevas generaciones. No obstante, si bien se sienten y viven dichos cambios, estos son concebidos como tales por las generaciones que pertenecieron a la época de mayor lucha e incidencia para lograrlos. Pero, como ya se mencionó, las nuevas generaciones no identifican que las nuevas situaciones corresponden a cambios dados y menos identifican que constituyen logros que provienen de un proceso político de transformación impulsado por el feminismo y el movimiento de mujeres. En consecuencia, no se los comprende adecuadamente. Se siente la influencia de los cambios en la vida cotidiana, sin ver su origen, por tanto, tampoco su proyección.

Al separar dichos cambios de su origen queda solo el efecto desprovisto de su sentido primigenio, lo cual da lugar a nuevos significados y sentidos, no precisamente cuestionables porque en ello ha incidido la libertad de interpretación, pero también, no necesariamente coherentes con lo que pretendió, en este caso, la lucha feminista y de género.

Las transformaciones objeto del feminismo son difíciles por sí mismas, ya que se relacionan con aspectos totalmente arraigados en la cultura y en las identidades y, sobre todo, porque cuestionan intereses, privilegios y sistemas de poder. Frente a estas dificultades, las organizaciones y movimientos feminista y por la igualdad de género soportan, también, una falta de condiciones para poder mantener un trabajo político y cultural permanente, sostenido, amplio, para continuar y acentuar su influencia, retroalimentar y afianzar los procesos y logros alcanzados. Además, está presente, inevitablemente, el ejercicio de poder androcéntrico y patriarcal dominante en la vida cotidiana, en lo público y en lo privado que combate explícita o implícitamente el trabajo feminista. Presencia que no solo que señala los patrones de comportamiento, sino que también combate a cualquier corriente que lo interpela.

Dicha dificultad da mayor oportunidad para que aparezcan con mayor facilidad, equívocos, ligerezas y antagonismos de corrientes como las aludidas, que está amparándose en un remedo de lo que realmente significa el feminismo. Un reflejo de ello es la inclinación de estas corrientes a encerrarse y enclaustrarse en sí mismas y de apartar, rechazar y deslegitimar a otras mujeres involucradas en la lucha feminista, con base en una desacreditación de sus esfuerzos, experiencia y sabiduría y, con una ceguera acerca de avances logrados que las nuevas generaciones (como ellas), los están viviendo favorablemente.

### **Nuevas necesidades y retos para el feminismo**

En conclusión, la realidad es que, lo que resta por hacer desde el feminismo, es mucho más extenso y profundo de lo que se ha realizado. Realidad que da más vigencia y pertinencia al feminismo, para el cual es imprescindible aceptar que hay aspectos que no fueron previstos originalmente dentro del feminismo, porque van sucediendo y tomando forma y expresión en la marcha y que hay que considerarlos y abordarlos, siendo este uno de sus grandes retos, al que tiene que ir dándole respuesta junto a su lucha originalmente planteada.

Corrientes y tendencias como las mencionadas plantean nuevas necesidades y retos al feminismo y a la lucha por la igualdad de género, en el sentido de ir estructurando nuevos abordajes teóricos y metodológicos, así como propiciando nuevos contratos sociales entre mujeres y entre mujeres y hombres, a la luz, justamente, de lo que el feminismo ha develado: la falacia del paradigma de la superioridad de los hombres que ha justificado el autoritarismo y dominio sobre las mujeres y, la resistencia a admitir que las mujeres tenemos las mismas capacidades y derechos que los hombres.

Más allá de los importantes esfuerzos y logros del feminismo y de la lucha de género en el país, las situaciones mencionadas son una señal de que existen importantes baches, en cuanto al avance y profundización del conocimiento acerca de lo que significan las relaciones de género y su desigualdad, del feminismo y también sobre lo que comporta e implica ser una feminista. En consecuencia, parecería que

es necesario incorporar a las preocupaciones del feminismo, el tomar medidas sobre varios aspectos. A continuación, señalo algunos aspectos que personalmente se me ocurren sugerir, cuyo abordaje, obviamente está abocado a muchos de los problemas que, he mencionado, dificultan la profundización y avance en la lucha feministas y en la profundización de sus logros, pero, que de todas maneras hay que mencionarlos como algo pendiente y necesario:

- Proponer y ejecutar procesos de análisis y estudio de las relaciones de género y de los estereotipos correspondientes que se van manifestando en las nuevas generaciones, en el contexto del mencionado proceso de tránsito hacia la denominada época posmoderna, a fin de encontrar referencias para afianzar ejecutorias orientadas a superar (y prevenir) las desigualdades y la violencia de género.
- Ejecutar procesos de análisis de cómo las dudas y desconciertos del tránsito hacia el posmodernismo, están incidiendo y manifestándose en distorsiones del feminismo y acerca de cómo ir tratando el feminismo en este contexto.
- Realizar estudios orientados a encontrar las referencias fundamentales, que, en principio están presentes en las culturas actuales del país, orientando dichas corrientes feministas y cuáles las ideas de donde provienen estas referencias, y a qué poderes responden.
- Avanzar en el planteamiento de procesos de análisis y estudio de las nuevas expresiones feministas o que pretenden ser tales, a fin de disponer de elementos para fomentar el debate, la discusión y los puntos de encuentro y de alianzas.
- Fomentar espacios de estudio y de diálogo con los grupos en referencia.
- Analizar y estudiar los patrones culturales que detonan relaciones androcéntricas y de violencia de género, a fin de orientar el mejoramiento de los sistemas de formación (en todos los niveles), capacitación, sensibilización, prevención y de alimentar las políticas públicas.
- Realizar estudios que brinden información acerca de los marcos del saber o de epistemes que actualmente están marcando las percepciones y entendimientos de las personas, sobre aspectos relacionados con el feminismo y el género, que den pautas para propuestas de formación en feminismo y género.
- Realizar estudios, desde el feminismo, que propongan nuevos marcos del saber y actuar, particularmente en el marco de la academia.
- Incorporar el tratamiento de dichos aspectos en las políticas públicas, a la vez que alimentar y orientar las políticas, hacia el abordaje de los aspectos de género referidos.
- Sostenimiento y profundización de lo logrado y el impulso de nuevos cambios, al lado de potenciar las reivindicaciones que están ya sobre el escenario del debate y de la disputa, y considerando el contexto de la mencionada transición hacia el “posmodernismo y pos posmodernismo”.
- Permanencia, ampliación y profundización de los procesos de sensibilización,

capacitación y formación en feminismo y en género, en los distintos grupos generacionales, en mujeres y varones.

- Aplicación del género a nuevos temas, problemas y objetos de estudio y análisis.
- Incorporar como objeto de un trabajo feminista, no solo a mujeres, sino también a hombres, especialmente a adolescentes y jóvenes.

La falta de atención y análisis serios desde el feminismo, de las corrientes analizadas, así como la no consideración de la incidencia en el feminismo de la época de transición hacia lo denominado el posmodernismo, están alimentando relaciones e identidades de género que constituyen una amenaza y un obstáculo para el impulso del feminismo, en consecuencia, urge poner atención y preocupación sobre esta realidad.

## Referencias

- Aparisi-Miralles, Ángela (2012). *Modelos de relación sexo-género: de la "Ideología de género" al modelo de la complementariedad varón-mujer*. Universidad de Navarra. Posteadó en Universidad de La Sabana. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dika/v21n2/v21n2a03.pdf>
- Falcon, Lidia (2011). La presencia de la mujer en la política. Mujerismo y feminismo. *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20110915/mujerismo-y-feminismo-1150266>
- Foucault, Michel (1966). *Las palabras y las cosas*. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Episteme>
- León, Magdalena (1997). *Mujer, género, desarrollo. Concepciones, instituciones y debates en América Latina*. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/a11997.pdf>
- Peralta Zambrano, Aidé (2005). Ley de Cuotas y Participación Política de la Mujeres en Ecuador. *Revista IIDH* Vol. 42. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/EF1FB63EDC6AF60205257D6D-006D7AAF/\\$FILE/R06749-15.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/EF1FB63EDC6AF60205257D6D-006D7AAF/$FILE/R06749-15.pdf)
- Poniatowska, Elena (2018). *Las indómitas*. Barcelona: Editorial Planeta-Seix Barral.

# Determinantes del acceso a crédito de los hogares de la agricultura familiar en el Ecuador

*Tiziana Matrone*

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Ecuador  
tizianamatrone@hotmail.it

*Recibido:* 9 – agosto – 2018 / *Aprobado:* 15 – septiembre – 2018

## Resumen

El artículo analiza los factores socioeconómicos y demográficos que pueden influir en el acceso a crédito formal e informal de los agricultores familiares en el Ecuador a través de un modelo de regresión logística utilizando los datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares Urbanos y Rurales (ENIGHUR) 2011-2012 del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). Los resultados revelan que la probabilidad de acceder a financiamiento está influenciado por: la edad, el estado civil, la autodefinición étnica, el número de miembros del hogar, la región de residencia, el ser socio de una cooperativa o asociación de producción, tener una cuenta bancaria activa, disponer de ingresos asalariados y disponer de ingresos por cuenta propia no agropecuario.

**Palabras clave:** acceso a crédito, agricultura familiar, modelo de regresión logística.

## Abstract

This article analyzes the socioeconomic and demographic factors that may influence the access to formal and informal credit of family farmers in Ecuador through a logistic regression model using data from the National Urban and Rural Household Income and Expenditure Survey 2011-2012

from the National Institute of Statistics and Census (INEC). The results reveal that the probability of accessing to financing is influenced by: age, marital status, ethnic self-definition, the number of members of the household, the region of residence, being a member of a production organization, having an active bank account, having salaried income and a self-employed income not agricultural.

**Keywords:** credit accessibility, family farming, logistic regression model.

## 1. Introducción

La agricultura familiar es una modalidad productiva que se caracteriza por responder a una lógica de reproducción de la unidad económica familiar, que hace énfasis en el autoconsumo y en el empleo de mano de obra familiar (Chayanov, 1974). Esto no implica que la agricultura familiar tenga como fin último el autoconsumo y no esté influenciada por las relaciones capitalistas de producción. En efecto, ésta se vincula cada vez más con diversos elementos de economía de mercado, por ejemplo: (i) con la adquisición de medios de producción, (ii) con la comercialización de sus productos excedentes (Tepich, 1984), y, en determinados segmentos de manera creciente, (iii) con la vinculación al mercado de trabajo con el fin de obtener ingresos adicionales por fuera de la parcela posicionándose progresivamente el “Empleo rural no agrícola” (Dirven 2004, 49). Por estas especificidades, la agricultura familiar se ha definido como “parcialmente mercantil” (Tepicht, 1973, citado por Almeida Salles 1984, 107), y se caracteriza por ser altamente heterogénea en su interior; el diverso grado de vinculación a los mercados y de acceso a los medios de producción permite que exista esta diferenciación interna, que ha conllevado a la definición de tres tipologías de agricultura familiar (FAO&BID, 2007). Específicamente, la agricultura familiar de subsistencia se caracteriza por tener pocas posibilidades de garantizar la reproducción familiar; se encuentra prevalentemente vinculada al mercado asalariado en situación de semi proletarización, produce principalmente para la seguridad alimentaria familiar y no para el intercambio. La agricultura familiar en transición genera mercancías para el autoconsumo y para la venta, bajo distintos niveles de vinculación al mercado local. Así, satisface las necesidades para la reproducción familiar y vende al mercado, pero no alcanza a generar los excedentes suficientes para la capitalización de la unidad productiva. Por último, la tipología consolidada se caracteriza por tener acceso a mercados y producir para su autoconsumo, sobre todo orientan su producción a mercados de exportación, generando rentabilidad y economías de escala (Akram-Lodhi y Kay, 2010; FAO&BID, 2007).

El mercado de crédito juega un rol importante en la reproducción de la agricultura familiar. En efecto, el enfoque del Desarrollo Territorial Rural (DTR) enfatiza sobre la importancia de la difusión de conocimiento y de nuevas tecnologías para elevar la productividad que conlleve a un mejoramiento de los ingresos de la población rural, así como, de generar vínculos con mercados dinámicos para establecer proceso de transformación productiva en los espacios rurales. Uno de los instrumentos principales para alcanzar estos dos procesos es el acceso a financiamiento a más de procesos de capacitación, asistencia técnica, y otros (Schetjman y Berdegué, 2004).

El mercado de crédito en las zonas rurales es imperfecto; indicadores de esto son las elevadas tasas de interés, la coexistencia de prestamistas formales e infor-

males y la concentración de los prestamistas formales en los sectores donde los agricultores disponen de títulos de propiedad y otras garantías (Hoff y Stiglitz, 1990). A más de las concurrentes dificultades relacionadas con las garantías y requisitos a las que se enfrentan, existen factores socioeconómicos, demográficos y regionales que influyen en el acceso a crédito, ya sea de fuentes formales o informales, que han sido poco estudiados. Existen estudios para países en vías de desarrollo que demuestran que, factores como el nivel de educación, el tamaño del hogar, la disponibilidad de ingresos no agropecuarios, el estado civil, el sexo, entre otras, influyen en la probabilidad de acceder a un crédito (Sanusi y Adedeji, 2010; Ololade y Olagunju, 2013; Li, Gan y Hu, 2011; Iregui-Bohórquez et al., 2016). En Ecuador no existen estudios específicos sobre los factores que influyen en el acceso a crédito para la agricultura familiar. En este contexto, el presente artículo busca identificar los factores socioeconómicos y demográficos que podrían influir en el acceso a crédito de este sector. Dentro de los esfuerzos por generar políticas direccionadas a la agricultura familiar, como demanda la Ley Orgánica de Tierras Rurales y Territorios Ancestrales en el artículo 30, el presente artículo constituye un aporte importante dentro de los esfuerzos para promover procesos de transformación en los espacios rurales y sus productores campesinos.

## 2. Metodología

Con el propósito de estudiar los posibles factores sociales, económicos y demográficos que influyen en el acceso a crédito de los hogares de la agricultura familiar, se calculó un modelo de regresión logística. Este tipo de modelos probabilísticos permiten determinar la relación entre una variable dependiente dicotómica y un conjunto de variables independientes explicativas. El modelo se expresa como  $P(Y=1|X)$ , donde  $P(Y=1|X)$  es la variable dependiente dicotómica que toma valor 1 o 0, donde 1 representa acceso a crédito y 0 representa no acceso a crédito;  $X$  representa la probabilidad condicionada de que se verifique el evento (acceso a crédito) en función de las variables explicativas independientes, es decir,  $P(Y=1|X)$ ; por último  $\epsilon$  representa el término de error (Archer y Lemeshow, 2006). El estudio emplea datos de fuente secundaria provenientes de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares Urbanos y Rurales (ENIGHUR) 2011-2012 realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC).

La definición de los hogares de la agricultura familiar se realizó a partir de los datos disponibles en la ENIGHUR 2011-2012. Se procedió en primera instancia a depurar la base de datos; de acuerdo a la conceptualización teórica de la agricultura familiar, se adoptó la combinación de las siguientes tres variables discriminantes: el porcentaje de autoconsumo agrícola del hogar en relación al total cosechado, el porcentaje de ingreso monetario y no monetario agropecuario en relación al ingreso corriente total del hogar; por último, que al menos una de las ramas de actividad del jefe del hogar, ya sea principal o secundaria, sea la agricultura, ganadería, pesca o silvicultura. La condición impuesta fue que al menos una de las variables: auto-

consumo agrícola e ingreso agropecuario, por cada observación, sea mayor a cero por ciento. Por lo tanto, aquellas observaciones que no reflejaban autoconsumo e ingresos agropecuarios fueron descartadas.

Las dos primeras variables discriminantes elegidas (autoconsumo de la producción agrícola e ingreso monetario y no monetario agropecuario), responden a dos criterios importantes para definir a la agricultura familiar: la primera se relaciona con el balance trabajo-consumidor conceptualizado por Chayanov (1974) y la segunda variable contempla el grado de vinculación de los agricultores familiares con los mercados.

Cabe indicar que en Ecuador existen dos estudios que intentan identificar a los agricultores familiares por medio de bases de datos; uno de estos es el estudio realizado por Wong y Ludeña (2006) el cual usa como criterio discriminante el tipo de contratación de mano de obra (permanente u ocasional). Martínez Valle (2013), por el contrario, usa como criterio principal y discriminante el ingreso agropecuario. La ENIGHUR 2011-2012 no dispone de información sobre el tipo de contratación de mano de obra por lo que no fue posible utilizar dicha variable. Sin embargo, en este estudio se incluyó al criterio discriminante de Martínez Valle (2013) el autoconsumo agrícola.

De las 6.884 observaciones de los hogares rurales a nivel nacional de la base de datos 4.321 resultaron ser de la agricultura familiar, es decir, aproximadamente un 63%.

Cabe resaltar que estas 4.321 observaciones incluyen las tres tipologías de agricultura familiar; sin embargo un análisis de conglomerados mediante software estadístico SPSS permitió identificar las tres tipologías de agricultura familiar en función de las variables ingreso agropecuario y autoconsumo agrícola.

Considerando que el propósito del modelo de regresión logística es identificar los factores socioeconómicos y demográficos que influyen en el acceso a crédito de los agricultores familiares, las variables independientes incluidas en el modelo y los resultados esperados se describen en la tabla 1.

**Tabla 1.** Detalle de las variables explicativas incluidas en la regresión logística

Variable	Nombre variable	Expectativa a priori
<b>Características del jefe del hogar</b>		
Sexo del jefe del hogar (dummy: 1=hombre, 0=mujer)	sexo	Se espera que las mujeres tengan una menor probabilidad de acceso a un préstamo que los hombres; por lo tanto, se espera que sea negativo.
Edad del jefe del hogar	edad	Se espera que a mayor edad sea menor la probabilidad de acceder a un préstamo; por lo tanto, se espera que el signo sea negativo.

Estado civil (dummy: 1=casado o unión libre, 0= otro (separado, divorciado, viudo o soltero)	estado	Se espera que los jefes de hogar casados o en unión libre tengan mayor probabilidad de acceder a un préstamo que los que tiene otro estado civil; por lo tanto se espera que el signo sea negativo.
Escolaridad del jefe del hogar	escolaridad	Se espera que a mayores años de escolaridad del jefe del hogar sea mayor la probabilidad de acceder a un préstamo; por lo tanto, se espera que el signo sea positivo.
Auto identificación étnica del jefe del hogar (dummy: 1=indígena, 2=mestizo, 0=otra). En otra se incluyen las etnias: afro ecuatoriano/afro descendiente, negro, mulato, montubio, blanco, otros.	etnia	Se espera que la autodefinition étnica no influya en la probabilidad de acceder a un préstamo.
Rama principal de actividad del jefe del hogar (dummy: 1=agricultura, ganadería, 0=otra)	rama_p	Se espera que los jefes de hogar que tengan como rama de actividad principal "otra", tengan mayor probabilidad de acceder a un préstamo que los que se dedican a la agricultura y ganadería; por lo tanto se espera que el signo sea positivo.
Es o fue socio de una cooperativa o asociación de producción (dummy: 1=si , 0=no)	Socio	Se espera que si el jefe de hogar es miembro de una cooperativa o asociación de producción sea mayor la probabilidad de acceder a un préstamo, por lo que se espera que su signo sea positivo.
Tiene cuenta bancaria activa (dummy: 1=si , 0=no)	Tiene_cuenta	Se espera que esta variable aumente la probabilidad de acceder a un préstamo. Por lo tanto se espera que el signo sea positivo.
<b>Características del hogar</b>		
Tamaño del hogar	numpers	El efecto del tamaño del hogar es indeterminado.
Región (dummy: 1=costa, 2=sierra, 3=oriente)	Region	El efecto de la región es indeterminado.
Ingreso del trabajo asalariado del hogar (en logaritmo natural)	ln_ing_asal	Se espera que esta variable aumente la probabilidad de acceder a un préstamo. Por lo tanto se espera que el signo sea positivo.

Ingreso monetario del trabajo independiente no agropecuario del hogar (en logaritmo natural)	ln_ing_cp	Se espera que esta variable aumente la probabilidad de acceder a un préstamo. Por lo tanto se espera que el signo sea positivo.
--	-----------	---

Fuente: Matrone Silva 2018

### 3. Resultados

#### 3.1. Análisis de conglomerados para identificar las tres tipologías de agricultura familiar

En función a la base obtenida, por medio del software estadístico SPSS se determinaron tres conglomerados con el fin de obtener una aproximación a las tres tipologías de agricultura familiar. En la tabla 2 se presentan los resultados y características de cada conglomerado, así como, en la figura 1 se presenta su distribución.

*Tabla 2.* Centros de los tres conglomerados finales (3 conglomerados)

Variables	Conglomerado		
	1	2	3
autoconsumo/cosecha	,17	,15	,76
ingreso agropecuario /ingreso tot cor	,18	,74	,19

Fuente: ENIGHUR 2011-2012

En concordancia con la evidencia que el sector de la agricultura familiar es heterogéneo, los resultados de los conglomerados muestran una marcada diferenciación entre las 4.321 observaciones identificadas como hogares de la agricultura familiar. En efecto, tomando en cuenta un eje de coordenadas x, y (figura 1) donde el eje de las abscisas está representado por el porcentaje de autoconsumo en relación a la cosecha y el eje de las ordenadas por el porcentaje de ingreso agropecuario en relación al ingreso total, el centro del conglomerado 1 se sitúa en el 17% y 18%, el conglomerado 2 presenta su centro en el 15% y 74% y, el centro del conglomerado 3 se ubica en el 76% y 19% de autoconsumo agrícola e ingreso agropecuario respectivamente.

La figura 1, muestra en el eje de coordenadas la distribución espacial de las observaciones y el número de casos para cada conglomerado. Se evidencia que el mayor número de casos está concentrado en el conglomerado 1 con 1,993 observaciones; seguido por el conglomerado 2 agrupando 1,288 casos, y por último por el conglomerado 3 con 1,040 observaciones.

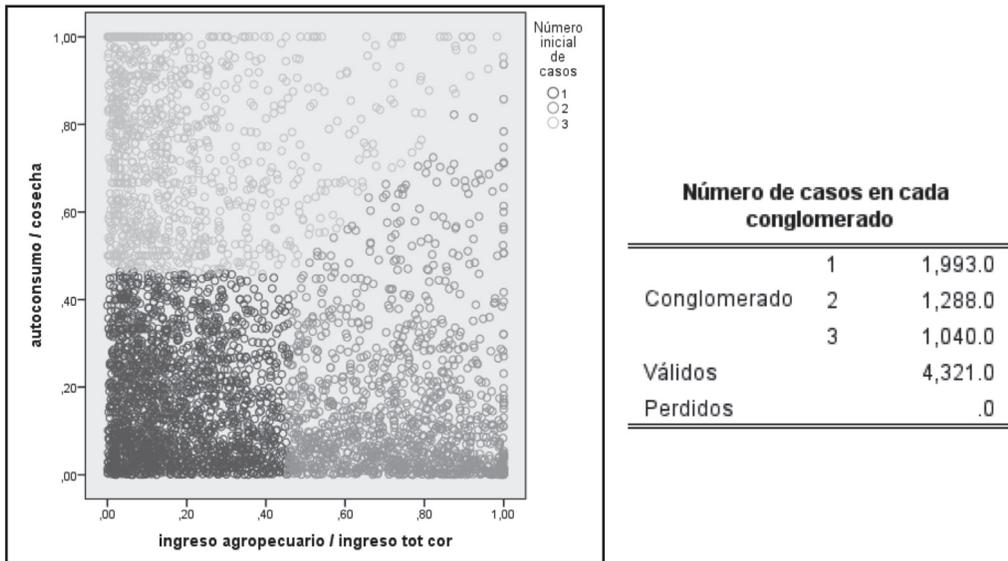


Figura 1. Distribución y número de casos en cada conglomerado (3 conglomerado)

Fuente: ENIGHUR 2011-2012

Conjugando las características de cada conglomerado con la teoría revisada acerca de las tipologías de agricultura familiar, se puede deducir que el conglomerado 1, con niveles de autoconsumo e ingresos intermedios estaría representando a la agricultura familiar en transición; el conglomerado 2, con el mayor nivel de ingresos agropecuarios y menor nivel de autoconsumo, representa a los agricultores familiares consolidados; y el conglomerado 3, con el mayor nivel de autoconsumo y menor nivel de ingresos agropecuarios, representa a la agricultura familiar de subsistencia.

### 1.1 Determinantes del acceso a crédito de los hogares de la agricultura familiar

El modelo de regresión logística se estimó con las 4.321 observaciones identificadas como agricultura familiar, de éstas solo el 35% de los hogares declaró acceso a crédito de fuente formal o informal, dato que se tomó de la siguiente pregunta de la ENIGHUR 2011 - 2012: “¿Durante los últimos 12 meses de .... a .... recibió dinero por préstamos de bancos, cooperativas, tarjetas de crédito, IESS, IECE, amigos o familiares etc.?”.

Al modelo se aplicaron dos test de bondad de ajuste. El primero el test de Hosmer –Lemeshow que alcanza un p-valor de 0.1108 no rechazando la hipótesis nula ( $H_0$ : el modelo se ajusta a la realidad); y el test de correcta clasificación que alcanzó el 69.78%. La tabla 2 presenta los resultados de las estimaciones calculados los efectos marginales después del logit, que permite medir, *certeris paribus*, la tasa de cambio de la probabilidad ante un cambio en cada variable explicativa.

Tabla 3. Modelo de regresión logística, agricultura familiar

Marginal effects after logit							
y = Pr(Recibio_credito) (predict)							
= .3235575							
variable	dy/dx	Std. Err.	z	P> z	[	95% C.I.	]
_Isexo_0*	-.0046097	.02916	-0.16	0.874	-.061763	.052543	.173108
edad	-.0040868	.00059	-6.89	0.000	-.00525	-.002924	54.5334
_Iesta-0*	-.0575843	.02454	-2.35	0.019	-.10568	-.009489	.255265
escola-d	.0018942	.00246	0.77	0.440	-.002919	.006707	5.4286
_Ietni-0*	.027155	.02289	1.19	0.236	-.017716	.072026	.166165
_Ietni-1*	-.0673794	.02086	-3.23	0.001	-.108259	-.0265	.208979
_Irama-0*	-.0018182	.02496	-0.07	0.942	-.050734	.047098	.1296
numpers	.0119796	.00387	3.09	0.002	.004388	.019572	4.12659
_IRegi-1*	.0452733	.01986	2.28	0.023	.006356	.084191	.365193
_IRegi-3*	-.1190735	.023	-5.18	0.000	-.164157	-.07399	.105531
_ISoci-1*	.1656279	.05456	3.04	0.002	.058686	.27257	.023837
_ITien-1*	.2435016	.01776	13.71	0.000	.208701	.278302	.320296
ln_ing-1	.0251517	.00341	7.38	0.000	.018468	.031836	2.43267
ln_ing-p	.0214839	.00441	4.87	0.000	.012844	.030124	.829335
_ITipo-1*	.0321176	.0209	1.54	0.124	-.008847	.073082	.533673
_ITipo-2*	.1295864	.02856	4.54	0.000	.073604	.185569	.261514

(\*) dy/dx is for discrete change of dummy variable from 0 to 1

Fuente: Matrone Silva 2018

De las 16 variables incluidas en el modelo, 11 resultaron ser significativas para un nivel de significancia del 5%. Es decir, 11 de las 16 variables explicativas incluidas probablemente influyan en las posibilidades de acceso a crédito de los agricultores familiares. Estas variables son: la edad, el estado civil, la autodefinición étnica, el número de miembros del hogar, la región de residencia, ser socio de una cooperativa o asociación de producción, tener una cuenta bancaria activa, disponer de ingresos asalariados, disponer de ingresos por cuenta propia no agropecuario, y pertenecer a la tipología consolidada de la agricultura familiar.

Para interpretar los coeficientes de las variables que tienen respuestas dicotómicas como estado civil, etnia, región, socio, tener cuenta y tipo de agricultura familiar, se impusieron tipos de referencia. Es así que, *certeris paribus*, por cada año adicional de edad del jefe del hogar la probabilidad de acceder a un crédito disminuye en 0.4%. Si el estado civil del jefe del hogar es distinto a casado o en unión libre se reduce la probabilidad de acceder a un crédito en un 5.7%. En relación a los mestizos, los jefes de hogar que se autodefinen indígenas tiene un 6.7% menos probabilidad de acceder a un crédito. Por cada miembros adicional en el núcleo familiar, la probabilidad de acceder a un crédito aumenta en un 11.9%. En relación a la región Sierra, los hogares pertenecientes a la región Costa y Oriente tienen un 4.5% más probabilidad y un -11% menos probabilidad de acceder a un crédito respetivamente. Si el jefe del hogar es o fue socio de una cooperativa o asociación de producción, la probabilidad de acceder a financiamiento aumenta en un 16.5% y si dispone de una cuenta bancaria activa en un 24.3%. De igual manera, si el hogar cuenta con

ingresos asalariados o por cuenta propia no agropecuario la probabilidad de acceder a un crédito aumenta en un 2.5% y en un 2.1% respectivamente. Por último, la agricultura familiar consolidada tiene un 12.95% más probabilidad de acceder a un crédito con respecto a la agricultura familiar de subsistencia.

#### 4. Conclusiones

El análisis basado en los resultados de las regresiones logísticas evidencia que la mayoría de las variables explicativas responden a la expectativa *a priori*, con excepción de las variables sexo, escolaridad y rama de actividad que resultaron ser estadísticamente no significativas. Estos resultados indican que no existiría discriminación de género en el acceso a crédito, como sucede en el estudio realizado por Iregui-Bohórquez et al. (2016), así como exclusión por nivel de educación de los jefes de hogar de la agricultura familiar. De manera contraria a la expectativa *a priori* planteada, la autodefinición étnica influye en la probabilidad de acceder a un crédito. Evidencia similar se obtuvo en México, donde los municipios con mayores casos de lengua indígena hablantes presentaron menor incidencia de acceso a crédito (Escalante, Catalán, y Basurto, 2013). En relación al tamaño del hogar y la región de residencia, estas variables resultaron estadísticamente significativas, la primera presentó un signo positivo lo cual indica que es más probable que los hogares con familias numerosas accedan a crédito, mientras que la segunda evidenció que existen desigualdades de carácter regional en el acceso a crédito.

Entre los resultados más llamativos en relación a las variables estadísticamente significativas, se destaca la influencia en la probabilidad de acceder a crédito de las variables: ser socio de una cooperativa o asociación de producción, disponer de una cuenta bancaria, la región de residencia y la tipología de agricultura familiar. Los resultados de las dos primeras variables permiten intuir que los lazos de compañerismo y confianza que surgen al ser parte de una asociación u organización de producción se traducen en capital social que posibilitan alcanzar las garantías solicitadas (personales o reales) para el acceso a crédito; a su vez, el disponer de una cuenta bancaria es sinónimo de bancarización lo cual facilita el acceso a otros productos financieros como el crédito. De la misma manera, las variables región y tipología de agricultura familiar demuestran que existen disparidades regionales en las posibilidades de acceso a crédito, así como, al interior de la agricultura familiar, evidenciando que la agricultura familiar consolidada tiene mayores posibilidades de acceder a crédito en relación a las otras tipologías.

Por otro lado, cabe resaltar que solo el 35% de los hogares de la agricultura familiar declararon haber accedido a alguna fuente de crédito; este acceso limitado a financiamiento demuestra que el mercado de crédito para este segmento de la población puede potenciarse. Este estudio evidencia la actual importancia de factores socioeconómicos, organizativos y demográficos en la posibilidad de acceder al crédito en el Ecuador. Esto debe considerarse al momento de pensar

en políticas o intervenciones que amplíen las posibilidades de acceso a recursos financieros de unidades agrícolas familiares, con el fin de potenciar las zonas rurales dentro de un enfoque de transformación productiva y apoyo a la continuidad de la producción agrícola.

## 5. Referencias

- Akram-Lodhi, A. Haroon, y Cristobal Kay. 2010. «Surveying the agrarian question (part 2): Current debates and beyond». *Journal of Peasant Studies* 37 (2). Routledge: 255-84. doi:10.1080/030661511003594906.
- Almeida Salles, Vania. 1984. «Una discusión sobre las condiciones de la reproducción campesina». *Estudios Sociológicos* 2 (4): 105-34.
- Archer, Kellie J., y Stanley Lemeshow. 2006. «Goodness-of-fit test for a logistic regression model fitted using survey sample data». *Stata Journal* 6 (1): 97-105. <http://www.stata-journal.com/sjpdf.html?articlenum=st0099>.
- Chayanov, Alexander. 1974. *La organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dirven, Martine. 2004. «El empleo rural no agrícola y la diversidad rural en América Latina». *Revista de la CEPAL*.
- Escalante, Roberto, Horacio Catalán, y Saúl Basurto. 2013. «Determinantes del crédito en el sector agropecuario Mexicano: Un análisis mediante un modelo probit». *Cuadernos de Desarrollo Rural* 10 (71): 101-24. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/6270>.
- FAO & BID. 2007. «Políticas para la Agricultura Familiar en América Latina y el Caribe», 56-2. [www.rlc.fao.org](http://www.rlc.fao.org).
- Hoff, Karla, y Joseph E Stiglitz. 1990. «Imperfect information and rural credit markets -- Puzzles and policy perspectives». *World Bank Economic Review* 4 (3): 235-50. <http://www.jstor.org/stable/3989876>.
- Iregui-Bohórquez, Ana María, Ligia Alba Melo-Becerra, María Teresa Ramírez-Giraldo, y Ana María Tribín-Uribe. 2016. «Determinantes del acceso al crédito formal e informal: Evidencia de los hogares de ingresos medios y bajos en Colombia. Determinantes del acceso al crédito formal e informal: Evidencia de los hogares de ingresos medios y bajos en Colombia \*». *Borradores de Economía* 956. [http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura\\_finanzas/pdf/be\\_956.pdf](http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/be_956.pdf).
- Li, Xia, Christopher Gan, y Baiding Hu. 2011. «Accessibility to microcredit by Chinese rural households». *Journal of Asian Economics* 22 (3). North-Holland: 235-46. doi:10.1016/j.asieco.2011.01.004.
- Martínez Valle, L. 2013. La agricultura familiar en el Ecuador. Serie Documentos de Trabajo N°147. Grupo de Trabajo: Desarrollo con Cohesión Territorial. Programa Cohesión Territorial para el Desarrollo. Rimisp, Santiago, Chile.

- Matrone Silva. 2018. *Determinantes del acceso a crédito formal e informal: evidencia en los hogares de la agricultura familiar en el Ecuador*. Tesis de maestría. Quito, Ecuador: Flacso Ecuador.
- Ololade, R.A., y F.I. Olagunju. 2013. «Determinants of Access to Credit among Rural Farmers in Oyo State, Nigeria». *Global Journal of Science Frontier Research Agriculture and Veterinary Sciences* 13 (2). Global Journals Inc: 16-22. <http://www.afd.fr/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/A-savoir/14-VA-A-Savoir.pdf>.
- Sanusi, W A, y I A Adedeji. 2010. «A probit analysis of accessibility of small scale farmers to formal source of credit in Ogbomoso zone , Oyo State , Nigeria». *Agricultura Tropica et Subtropica* 43 (1): 49-53.
- Schejtman, Alexander. 1980. «Economía campesina: lógica interna, articulación y persistencia». *Revista de la CEPAL* 11: 121-40.
- Tepich, Jerzy. 1984. «Las complejidades de la economía campesina». *Investigaciones económicas* 43 (167): 183-98. <http://www.jstor.org/stable/42779420>.
- Wong y Ludeña. 2006. *Caracterización de la agricultura familiar en el Ecuador*. FAO-BID.



El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje  
*Luis Fernando Garcés Cobos, Ángel Montaluisa Vivas, Edgar Salas Jaramillo*



# El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje

***Luis Fernando Garcés Cobos***

Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación - SENESCYT  
fgarces0402@hotmail.com

***Ángel Montaluisa Vivas***

Universidad Central del Ecuador  
aemontaluisa@uce.edu.ec

***Edgar Salas Jaramillo***

Universidad Central del Ecuador  
esalasj2003@yahoo.com.ar

*Recibido:* 30 – noviembre – 2018 / *Aprobado:* 21 – diciembre – 2018

## Resumen

Este trabajo tiene el propósito de aportar algunos conocimientos teóricos del aprendizaje significativo de Ausubel y sus relaciones con el modelo de estilos de aprendizaje de Honey y Mumford. En este sentido, se repasa las características más relevantes, requerimientos y factores necesarios del aprendizaje significativo, para lograr el proceso de asimilación de la información en la estructura cognitiva, es decir, los estudiantes deben ser capaces de desarrollar habilidades y destrezas propias. Después se hace un análisis de los estilos de aprendizaje -los modelos de Kolb y Honey Mumford-, y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se concluye que el docente debe conocer los estilos de aprendizaje y preferencias individuales de sus alumnos para programar actividades metodológicas y actividades que conecten la estructura cognitiva de una disciplina con la previa, pues no hay ningún aprendizaje que empiece de cero.

**Palabras clave:** aprendizaje significativo, estructura cognitiva, asimilación cognitiva, constructivismo, estilos de aprendizaje.

### **Abstract**

This paper aims to provide some theoretical knowledge of meaningful learning of Ausubel and its relations with the model of learning styles Honey and Mumford. In this sense, the most relevant characteristics, requirements and necessary factors of meaningful learning is reviewed, to achieve the process of assimilating information in cognitive structure, ie, students should be able to develop abilities and skills. After an analysis of learning styles models -the Kolb and Honey Mumford, and its influence on the process of teaching and learning is done. Finally, we conclude that the teacher should know the learning styles and preferences of students to schedule methodological activities and activities that connect the cognitive structure of a prior discipline because there is no learning start from scratch.

**Keywords:** significant learning, cognitive structure, cognitive assimilation, constructivism, learning styles.

## Introducción

**E**n un mundo globalizado, el ser humano enfrenta procesos de integración histórica, económica, política y educativa. Es así como, “aprender a aprender” es una opción que va a convertirse en una de las capacidades de supervivencia social. El problema fundamental dentro de este estudio es cómo el aprendizaje significativo está relacionado directamente con los estilos de aprendizaje y su incidencia en el proceso de enseñanza. Es por esto, que resaltan cuestiones como: ¿Es posible que el aprendizaje significativo trascienda? ¿Se pueden relacionar el aprendizaje significativo con los estilos de aprendizaje propuesto por el modelo de Honey y Mumford?, ¿Qué factores intervienen en el aprendizaje memorístico o por descubrimiento? ¿Qué requerimientos son necesarios para desarrollar un aprendizaje significativo de calidad?

Este estudio es un análisis bibliográfico de tipo documental de investigaciones realizadas por David Ausubel y la propuesta de estilos de aprendizaje de Honey y Mumford (1986), quienes crean un cuestionario de cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Más tarde adaptado por Catalina Alonso (1992), quien lo ajustó al español con el nombre de CHAEA, basándose en los resultados obtenidos en sus investigaciones, por lo que elaboró una lista con características que determinan el campo de destrezas de cada estilo.

En este contexto, el propósito de este artículo es contribuir con información útil para el conocimiento del aprendizaje significativo y los estilos de aprendizaje como requisitos necesarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde el punto de vista argumentativo, en primer lugar, se revisa la trascendencia y asimilación de la información del aprendizaje significativo, exigencias que se refieren a desarrollar la memoria a largo plazo, pues es un aprendizaje intrapersonal que interactúa directamente con las estructuras intelectuales de los individuos. En segundo lugar, la motivación, en el sentido de enfrentar los retos del aprendizaje, a través de la participación, autonomía y confianza en sí mismo, elementos importantes para procesar los conocimientos: requerimientos necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1994).

En otro instante, se analiza la tesis de que el aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje, especialmente, reflexionar sobre el modelo de Honey y Mumford, para diferenciar cómo los docentes perciben, interaccionan y responden al aprendizaje significativo. La afirmación que todas las personas aprenden de una sola manera es una conjetura equivocada; ya que, es fácil evidenciar cómo cada uno prefiere un ambiente específico, la aplicación de diferentes metodologías, una situación contextual, un determinado tipo de ejercicios; es decir, se puede inferir que existen diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Finalmente, se trata de reflexionar sobre los diferentes pensamientos teóricos (memorístico y por descubrimiento) que plantea el aprendizaje significativo,

estableciendo relaciones conceptuales entre el aprendizaje significativo y el modelo propuesto por Honey y Mumford. Modelos que ayudan a comprender cómo el ser humano aprende a partir de los diferentes estilos, para ello elabora sus propias estrategias que tratan de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento significativo.

### **El aprendizaje significativo: trascendencia y asimilación**

Para Kant, la trascendencia es la capacidad de la razón para acceder a un conocimiento superior de los objetos del mundo, es decir, plantea la superación de las fronteras del conocimiento, sobrepasando los límites cognoscitivos; por lo que, el propósito de trascender no es que el sujeto se acerque al objeto de estudio, sino el modo de conocer los conocimientos científicos (*a priori*) para aprender; de ahí que, un aprendizaje trasciende cuando tiene la característica de ser permanente y, por consiguiente, imperecedero. Dicho de otra manera, la trascendencia se da en el momento que el docente planifica tareas y actividades, para que el estudiante sea capaz de desarrollar habilidades y destrezas de aprendizaje propias, para luego ser replicadas en diferentes situaciones, Por ejemplo, facilitar el sentido de competencias (conocimientos), regulación de la conducta y control del comportamiento, desarrollar el sentido de compartir (Ortiz, 2010).

En este contexto, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) se basa en el constructivismo para desarrollar la teoría del aprendizaje significativo. De acuerdo a esto, este aprendizaje se facilita cuando la nueva información se incorpora a estructura cognitiva del estudiante, provocando un proceso de asimilación cognoscitiva, en el que se relaciona la nueva información con los conocimientos previos. Es decir, el docente debe convertirse en un facilitador entre los conocimientos y los estudiantes a partir de actividades planificadas y organizadas. Lo importante es tratar de explicar ¿Cómo aprenden las personas? y ¿Por qué se olvidan lo que aprenden?

Según Ballester (2002), el aprendizaje significativo se desarrolla a largo plazo, es un procedimiento de contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, de conflicto y de nuevo equilibrio otra vez. Es decir, es un proceso del aprendizaje, cuya finalidad es construir un equilibrio entre los conocimientos y la estructura cognitiva del individuo a partir de la nueva información obtenida, la cual puede ser modificada o transformada.

Para Ausubel (2002), el aprendizaje significativo se caracteriza por edificar los conocimientos de forma armónica y coherente, por lo que es un aprendizaje que se construye a partir de conceptos sólidos. Parece una serie de *vasos comunicantes* que se interconectan unos con otros formando redes de conocimientos. Allí, el discernimiento establece niveles cognoscitivos de comprensión e interpretación de la realidad concreta; por esta razón, lo que interesa es cómo los conocimientos nuevos se integran a los preexistentes y estos a la estructura cognitiva del sujeto. El propósito es que, estos conocimientos, perduren en el tiempo.

En esta misma línea, lo que hace que el aprendizaje de Ausubel trascienda las fronteras de la enseñanza, es proporcionar un marco conceptual que desarrolla destrezas metacognitivas, las cuales están enfocadas en organizar los procesos cognitivos del educando (Ausubel, 1983). Aprendizaje que, además, se fundamenta en la experiencia previa, como lo explica el mismo autor: “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1983, p. 2) y tiene razón, porque el aprendizaje no puede empezar de cero.

Sin duda, para el aprendizaje significativo es importante que los conceptos, ideas, proposiciones pueden ser aprendidas, siempre y cuando, se establezcan relaciones con conceptos, ideas y las proposiciones preexistentes. De tal manera, la información es selecta cuando está adecuadamente “anclada” a la estructura cognitiva del individuo.

Como afirma David Ausubel (1983):

[...] el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante “subsuntor” pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras (p. 14).

En otras palabras, los contenidos están relacionados de modo no arbitrario y sí sustancial con la estructura cognitiva del estudiante. Lo que explica que hay correspondencia entre lo que sabe y debe aprender el individuo. Ausubel, Novak y Hanesian (1983, p. 326) explican que “la esencia del aprendizaje significativo reside en el hecho de que las ideas están relacionadas simbólicamente y de manera no arbitraria (no al pie de la letra) con lo que el alumnado ya sabe”, es decir, es una representación que se el resultado de la asociación de ideas que están conectadas y sistematizadas entre sí.

En el aprendizaje significativo, la nueva información interacciona e interactúa con los conocimientos (ideas, conceptos, relaciones) preexistentes del individuo para que sean vinculados al aprendizaje, por lo que los llamados “subsuntores”<sup>1</sup> alimentan la estructura cognitiva de los estudiantes. De ahí que, los conocimientos crean puentes que atraviesan el proceso de asimilación para que la nueva información se convierta en un instrumento potencialmente significativo, para trascender en el sentido de aprender a aprender.

Finalmente, según Delors (1994) aprender cuando el estudiante “sabe conocer”, es decir, comprende y fija o memoriza la información; pero también, cuando des-

---

1 Para Ausubel, la palabra *subsuntor* se refiere a las estructuras y conocimientos previos que sirven de ancla o bases para la adquisición de nuevos conocimientos que, además, les dan sentido y son fundamentales para formar o sistematizar esos nuevos conocimientos.

cubre su capacidad de reconocer “cómo hacer”, poniendo en práctica sus conocimientos, experiencias y reflexiones al servicio de la sociedad. Finalmente, la idea es promover la asimilación de los conocimientos, por lo que, el docente utilizará organizadores previos que favorezcan la creación de relaciones adecuadas entre los saberes previos y los nuevos (Ausubel, 1983).

### **Requerimientos del aprendizaje significativo**

Desde el punto de vista didáctico, el aprendizaje significativo tiene sus exigencias para que se cumpla el proceso de fijación y asimilación de los conocimientos. Las ventajas del aprendizaje significativo se centran en vincular la nueva información a la estructura cognitiva, superando las expectativas del memorístico, en el sentido de almacenar la información para desarrollar la memoria a corto y largo plazo, además el aprendizaje significativo es una forma de enseñanza cognitiva que interactúa directamente con las estructuras intelectuales de los individuos y, por último, también se relaciona con la motivación para ayudar a afirmar y apropiarse de los conocimientos.

En este contexto, una ventaja del aprendizaje significativo es que los nuevos conocimientos facilitan la retención de la nueva información en la estructura cognitiva; es decir, cumplen con la tarea de almacenar los nuevos conocimientos en la memoria a largo plazo. Según Carrillo-Mora (2010), este tipo de memoria es un grupo de funciones cerebrales que tienen la tarea de clasificar, codificar, almacenar y recuperar una gran diversidad de información que desarrolla el proceso aprendizaje-enseñanza.

A la par, el aprendizaje significativo es un proceso de enseñanza activa y personal, siempre que el estudiante aproveche las actividades y tareas de aprendizaje, e íntimo cuando depende de su *equipaje* cognoscitivo. De ahí que, las exigencias para lograr un aprendizaje significativo se circunscriben en los cuatro pilares de la educación: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (Delors, 1994, p. 8).

Igualmente, la motivación es otro factor notable en el aprendizaje significativo, pues brinda la oportunidad a los estudiantes de apropiarse con éxito de los conocimientos, a partir de desarrollar las habilidades y hábitos de estudios. Asimismo, es proceso psicológico que se basa en la afectividad. Según Alcalay y Antonijevic (1978), éste es un dispositivo que dirige la conducta hacia un logro, lo que implica variables: cognitivas, habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar metas. A la par, la motivación es la actitud -emocional y sociocultural- interna, que facilita la adquisición y retención de los nuevos conocimientos, por lo que, el papel del docente es fundamental cuando estimula, organiza, planifica actividades y tareas para que el estudiante desarrolle de manera intrapersonal y libre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el aprendizaje significativo debe cumplir con otros requerimientos para desarrollar aprendizajes de calidad, como la utilización de un material poten-

cialmente significativo y a la predisposición subjetiva para el aprendizaje. Situaciones que se circunscriben en tres obligaciones: significatividad lógica del material, significatividad psicológica del material y la actitud favorable del estudiante.

Para Ausubel (1983), la significatividad lógica del material se refiere a cómo están presentados y organizados los contenidos, a partir de una secuencia lógica y ordenada. En cambio, la significatividad psicológica del material se explica desde el argumento de cómo el alumno conecta los conocimientos previos con la nueva información, es decir, existe o no una estructura cognitiva sólida y fuerte, que le permita: primero asimilar y almacenar los conocimientos en la estructura cognitiva y, luego, desarrollar la memoria a corto y largo plazo. Finalmente, la actitud favorable del estudiante es un requisito necesario del aprendizaje significativo, de ahí que, la motivación es la disposición subjetiva para el aprendizaje, pues influye en el desempeño (esfuerzo y persistencia), mejorado las habilidades al momento de procesar de la información.

En este contexto, Ausubel (1983) plantea diferentes tipos de aprendizaje significativo, que pueden desarrollar etapas y características propias para desarrollar las habilidades y destrezas de aprendizaje. Así lo explica la tabla 1:

**Tabla 1.** Tipos de aprendizaje significativo

TIPO	ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
Aprendizaje de representaciones	Aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Aunque no los identifica como categorías	El niño adquiere el vocabulario. Aprende la palabra “mamá” pero ésta sólo tiene significado para aplicarse a su propia madre
Aprendizaje de conceptos	El niño comprende palabras que pueden usarse en diferentes contextos. Además, percibe conceptos abstractos	Comprende que la palabra “mamá” puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres Comprende conceptos abstractos como “gobierno”, “país”, “mamífero”.
Aprendizaje de proposiciones	Conoce el significado de los conceptos	Puede formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo
1. Por diferenciación progresiva	Cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores que el alumno ya conocía.	Conoce el concepto de triángulo y al conocer su clasificación puede afirmar: “Los triángulos pueden ser isósceles, equiláteros o escalenos”.

2. Por reconciliación integradora	Cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía	Conoce los perros, los gatos, las ballenas, los conejos y al conocer el concepto de “mamífero” puede afirmar: “Los perros, los gatos, las ballenas y los conejos son mamíferos”.
3. Por combinación	Cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos.	Conoce los conceptos de rombo y cuadrado y es capaz de identificar que: “El rombo tiene cuatro lados, como el cuadrado”.

Fuente: Ausubel (1983)

### El aprendizaje memorístico o por descubrimiento

Para Ausubel (2002), el aprendizaje memorístico o mecánico es un “continuum” del aprendizaje significativo y puede ser importante en ciertas etapas del conocimiento, como desarrollar algunas potencialidades intelectuales. Sin embargo, es un aprendizaje que carece de “subsunoadores” apropiados que puedan relacionar la nueva información a la estructura cognitiva, es decir es almacenada arbitrariamente y no hay una interacción con los conocimientos preexistentes.

Un ejemplo es la memorización de las fórmulas físicas o matemáticas, las cuales se aprenden literalmente por simple asociación. En síntesis, ambos aprendizajes (el memorístico y significativo) son continuos y construyen una red de conocimientos sólidos y coherentes a largo plazo.

Según, Fermín M. González, F.C. Ibáñez, J. Casali, J.J. López y Joseph D. Mlovak (2000) citado por Ballester (2002), el aprendizaje basado en la repetición tiende a inhibir un nuevo aprendizaje, mientras que el aprendizaje significativo, facilita el nuevo aprendizaje relacionando la nueva información con los conocimientos previos. Por otra parte, los materiales aprendidos significativamente pueden ser retenidos durante un periodo relativamente largo de tiempo, mes es incluso años, mientras que la retención del conocimiento después de un aprendizaje memorístico por repetición mecánica es de un intervalo corto de tiempo medido en horas o días.

En esta misma línea, el aprendizaje memorístico a diferencia del significativo se caracteriza por su implicancia en el tiempo. Es un aprendizaje breve y a corto plazo que, a veces, imposibilita el nuevo aprendizaje (pensemos en la fase inicial de nuevos conocimientos), pues se hace difícil interactuar con los conocimientos previos, aunque pueden ser necesarios en algunos casos. Por tanto, es un aprendizaje que está destinado a cohabitar con la levedad. En cambio, el aprendizaje significativo facilita la adquisición de significados, así como la retención y la transferencia de lo aprendido (Ausubel, 2002). Su permanencia está sujeta al fortalecimiento, conservación

y relevancia de los conocimientos que están vinculados a la estructura cognitiva de los individuos.

Afirma, Ausubel (2002, p. 2):

El aprendizaje mecánico puede ser necesario en algunos casos, por ejemplo, en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales pueda interactuar, en todo caso el aprendizaje significativo debe ser preferido, pues, este facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido.

En todo caso, el aprendizaje significativo exige la adquisición de significados lógicos, la retención de los conocimientos y la transferencia de lo aprendido, por lo que la nueva información debe tener suficientes “subsunoers” para que se relacionen con la estructura cognitiva del estudiante.

Para Ballester (2002), Ausubel plantea:

[...] que el aprendizaje significativo da sentido a aquello que aprende y puede comprender el alumno, pues existen elementos de anclaje en la experiencia propia de los conceptos nuevos que se presentan de manera coherente e interconectada. El aprendizaje es por tanto un proceso de construcción individual y personal, los humanos integramos dentro de las estructuras de conocimiento aquellos conceptos que tienen en cuenta y se relacionan con lo que ya sabemos (p. 18).

Es decir, es un proyecto personal propio del ser humano, que lo prepara para la vida, integrando los nuevos conocimientos a la estructura cognoscitiva, para luego relacionarlos con lo que ya sabe.

Igualmente podemos relacionar el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo. Ambos unidos por la trascendencia del constructivismo que, a diferencia del conductismo, le interesa la forma cómo el individuo incorpora la información a su estructura cognitiva. Así el descubrimiento responde a un tipo de estrategia que sigue el docente, estimulando el pensamiento simbólico, la creatividad y la memoria del estudiante.

De esta manera, el aprendizaje por descubrimiento impulsa la capacidad innovadora del estudiante, que está asociada a la comprensión e interpretación de la información; por esta razón, supera las limitaciones de la enseñanza mecanicista y reductora (memorística), intentando siempre revelar suposiciones, que luego van a ser confirmadas sistemáticamente. Además, es un aprendizaje que potencia las estrategias propuestas por el docente y, a la vez, exalta las diferencias individuales del estudiante, desarrollando el proceso “aprender a aprender” (Delors, 1994, p. 91) para que el discente desarrolle su curiosidad y eleve la autoestima. Díaz-Barriga y Hernández (2002) consideran:

[...] que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento y puede lograr un aprendizaje significativo (p. 225).

Por otro lado, ambos aprendizajes (recepción y descubrimiento) solo pueden desarrollar un aprendizaje significativo, cuando los alumnos cumplen con procesos de aprendizajes y establecen relaciones con los conocimientos anteriores, es decir, es un aprendizaje que trasciende en el tiempo, siempre que los estudiantes logren crear y poner en práctica estrategias metodológicas adecuadas, para desarrollar sus propios aprendizajes.

Asimismo, Ausubel señala que “el aprendizaje memorístico o por recepción va perdiendo importancia gradualmente a medida que el niño adquiere más conocimientos, ya que al aumentar éstos se facilita el establecimiento de relaciones significativas con cualquier material” (Ausubel 1983 citado por Pozo, 2010, p. 212). En otras palabras, es la adquisición correcta de información, en que la participación del estudiante consiste en internalizar a corto plazo dicha información

A diferencia, el aprendizaje por descubrimiento potencia la creatividad y el pensamiento crítico, asegurando la conservación de la información. “El aprendizaje por recepción, si bien es fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento surge paradójicamente ya muy avanzado el desarrollo y especialmente en sus formas verbales más puras logradas, implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva” (Ausubel, 1983, p. 36). En síntesis, el aprendizaje puede darse por recepción o por descubrimiento, siempre y cuando cumplan la función estratégica de enseñar, produciendo aprendizajes de calidad, a lo que Ausubel los llama significativos.

Finalmente, debe quedar claro que, el aprendizaje significativo depende de los conocimientos previos, para que la nueva información sea almacenada en la estructura cognitiva; aprendemos los conceptos a través de redes conceptuales/mapas conceptuales. En otras palabras, el aprendizaje significativo se opone al memorístico, porque vincula los conceptos que aprendemos con los que ya habíamos aprendido (Ausubel, 1983). Así, lo explica la tabla 2:

**Tabla 2.** Aprendizaje significativo y memorístico

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	APRENDIZAJE MEMORÍSTICO
Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno.	Los nuevos conocimientos se incorporan en forma arbitraria en la estructura cognitiva del alumno.
El alumno relaciona deliberadamente los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos	El alumno no realiza un esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.
El alumno quiere aprender aquello que se le presenta porque lo considera valioso.	El alumno no quiere aprender, pues no concede valor a los contenidos presentados por el profesor

Fuente: Ausubel (1983)

## **El aprendizaje significativo y el modelo de Honey y Mumford**

Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo es un proceso cognitivo que desarrolla nuevos conocimientos, para que, sean incorporados a la estructura cognitiva del estudiante, conocimientos que solo pueden surgir si los contenidos tienen un significado, que los relacione con los anteriores, facilitando la interacción y restructuración de la nueva información con la preexistente.

De esta forma, el docente puede organizar estrategias didácticas (tareas y actividades), para que el estudiante construya sus propios conocimientos, lo importante es que -el discente- comprenda la nueva información, activando su memoria corto y largo plazo, pues “la memoria como proceso de aprendizaje tiene un carácter activo que consiste en recrear el significado haciéndolo propio” (Martínez, S., 1994, p. 10). En este contexto, si el docente conoce los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, le permitirá planear procesos metodológicos, que provoquen un aprendizaje significativo trascendente.

Dunn y Dunn (1978); Keefe (1988); Guild y Garger (1998), y Alonso, Gallego y Honey (1994) definen a los estilos de aprendizaje como las características o rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos estables, expresados a través de la interacción de la conducta y personalidad de alguien, cuando realiza una tarea didáctica. Lo que implica que existen relaciones directas entre los estilos de aprendizaje y aprendizaje significativo, pues ambos involucran estrategias didácticas de reflexión y análisis.

Bajo este criterio, Rodríguez Cepeda (2018) explica, que no existe una sola manera de aprender, sino que las personas aprenden cuando desarrollan ciertas preferencias y diferencias individuales. Es así como, varios investigadores han desarrollado propuestas teóricas sobre estilos de aprendizaje como el modelo de Kolb (1974) y Honey y Mumford (1986). El primero, se basa en un aprendizaje basado en la experiencia de la vida: entre más se desarrollan las destrezas y habilidades, más conocimientos se asimilan (Freedman y Stumpf, 1980). Mientras, el segundo, le interesa las preferencias individuales de aprendizaje: las personas aprenden según sus gustos, afinidades e intereses particulares, contrayendo espacios de aproximación con sus propios estilos (Legorreta, 2000; Gallego y Nevot, 2008).

Es así como, Kolb, Rubín, MacIntyre, James, y Brignardello (1974) citado por Rodríguez Cepeda (2018) consideran que el aprendizaje está condicionado a la experiencia en cuatro momentos: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Este planteamiento revela dos momentos del aprendizaje: la percepción de la información: recibir, procesar e interpretar el contenido a partir de experiencias y conceptos y el procesamiento mismo de la información, cuando se relaciona con las experiencias activas (capacidad de análisis y síntesis), y la observación reflexiva (Vaquerizo y Orden, 2012).

Según Kolb, Rubin, y MacIntyre, (1977), Freedman y Stumpf, (1980) y Gómez, Oviedo, Gómez, y López, (2012), citados por Cepeda (2018), esto originó el modelo de cuatro cuadrantes, en el que se describen los estilos de aprendizaje.



*Figura 1.* Matriz de los cuatro cuadrantes de los Estilos de aprendizaje de Kolb (Kolb, Rubin, y McIntyre, Psicología de las Organizaciones: Problemas Contemporáneos, 1977), citado por Cepeda (2018).

Como vemos, el modelo de Kolb es una experiencia circular del aprendizaje, que pone en evidencia las relaciones de aprendizaje, pues, las personas aprenden de diferente manera. Para Tulbure (2012), citado por Cepeda (2018), es necesario que el docente proponga estrategias de enseñanza basadas en los estilos de aprendizaje para mejorar los procesos de enseñanza y los discentes conozcan sus estilos de aprendizaje para mejorar su rendimiento para potenciar el aprendizaje autónomo.

Siguiendo a Honey y Mumford (1986), crean un cuestionario de estilos de aprendizaje LSQ (Learning Styles Questionnaire), en el que proponen cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático, más tarde acogido por Catalina Alonso (1992), quien lo adaptó al español con el nombre de CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje), basándose en los resultados obtenidos en su investigación, elaboró una lista con características que determinan el campo de destrezas de cada Estilo, como se explica en la tabla 3.

**Tabla 3.** Características de los estilos de aprendizaje.

<b>ESTILOS</b>	<b>DESTREZAS</b>
<b>Activo:</b>	Animador, Improvisador, Descubridor, Arriesgado, Espontáneo
<b>Reflexivo</b>	Ponderado, Conciencioso, Receptivo, Analítico, Exhaustivo
<b>Teórico</b>	Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico, Estructurado
<b>Pragmático</b>	Experimentador, Práctico, Directo, Eficaz, Realista

Fuente: Alonso (1992)

Honey y Mumford (1986), como se dijo anteriormente, proponen un modelo de estilos de aprendizaje que está centrado en las preferencias individuales de los individuos: actitudes y comportamientos. Según Rodríguez Cepeda (2018), lo actitudinal y conductual están influenciados por factores externos propios de la globalización a los que los individuos están sometidos, por lo que es un proceso de aprendizaje de cuatro etapas, así se explica en la tabla 4:

**Tabla 4.** Factores externos.

<b>Etapas aprendizaje</b>	<b>Características generales</b>
Experiencial	El aprendizaje empieza cuando un individuo tiene una experiencia acerca del objeto de aprendizaje
Revisión de la experiencia	El individuo realiza un análisis de la experiencia.
Concluyendo desde la experiencia	Una vez analiza la experiencia elabora conclusiones.
Planeación	Con las conclusiones el individuo planea el siguiente paso y retoma una experiencia, para repetir nuevamente el ciclo.

Fuente: Honey y Mumford (1986)

Para Legorreta (2000) citado por Rodríguez Cepeda (2018), manifiesta que, en la etapa de planeación, lo ideal sería que las personas puedan experimentar, reflexionar, formular conjeturas y aplicar, según sus preferencias individuales, que permitan a los estudiantes desarrollar estrategias de estudio, y a los docentes proponer estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje significativo.

Es así como, el modelo de Honey y Mumford puede presentar combinaciones lógicas y de profunda significación; pues, busca, desde lo teórico, unir las estrategias didácticas con la manera particular que tienen los individuos para aprender, además profundiza en la relación de los estilos y las actividades planificadas (observación, discusión, reflexión, escucha, valoración), las cuales se juntan para provocar procesos de enseñanza-aprendizaje. Así lo explica la tabla 5.

**Tabla 5.** Características de los estilos de aprendizaje propuestos por Honey y Mumford.

Estilo de aprendizaje	Características generales	Actividades que les favorece	Actividades que no les favorece
<b>Activo</b>	Aprenden haciendo Necesita tener sus manos ocupadas Son de mente abierta Se involucran en nuevas experiencias. Entusiastas Actúan primero. Consideran las consecuencias después de actuar. Les gusta rodearse de gente.	Lluvia de ideas. Solucionar problemas Discusiones grupales. Rompecabezas Competición Juego de roles.	Adoptar un rol pasivo. Trabajo independiente. Actividades muy teóricas.
<b>Teórico</b>	Teorías antes de actuar Necesitan modelos Conceptos y hechos ordenados Prefieren analizar y sintetizar. Sistemáticos y lógicos Perfeccionistas Independiente Analítico	Elaborar modelos. Estadísticas. Buscar antecedentes Aplicar teorías. Tener la oportunidad de indagar y preguntar	Actividades ambiguas. Actividades emocionales. Actuar sin fundamento teórico.
<b>Pragmático</b>	Prefieren la aplicación real de lo aprendido. No les gusta los conceptos abstractos. Les gusta probar nuevas ideas aplicables a la vida real. Su filosofía es: si funciona es bueno	Estudios de caso. Con tiempo para pensar en cómo aplicar lo aprendido. Resolver problemas. Discusiones.	Actividades poco aplicables a su realidad. Actividades sin finalidad. Actividades sin relación con la realidad.
<b>Reflexivo</b>	Observadores Analizan Ven diversas perspectivas de una sola cosa. Prefieren tener un buen respaldo antes de concluir algo. Son cuidadosos para asegurar algo. Disfrutan observar y escuchar a los demás. Analizan las implicaciones.	Discusiones pareadas. Cuestionarios de autoanálisis. Observando actividades. Recibir retroalimentación de otros. Entrevistas.	Presión del tiempo. Actuar de líder. Representar roles. Actividades no planificadas. Exponer ideas espontáneamente. Estar obligado a pasar de una actividad a otra rápidamente.

Fuente: Rodríguez Cepeda (2018)

Según Gómez, Oviedo, Gómez y López (2012), no existe una sola forma de aprender, las personas aprenden según sus motivaciones y necesidades. De ahí que, los individuos busquen definir sus propios estilos de aprendizaje.

Finalmente, el docente debe integrar estrategias de aprendizaje y actividades planeadas, que faciliten la adquisición, almacenamiento y empleo de conocimientos, por lo que es necesario que conozcan las preferencias y diferencias individuales de sus estudiantes al momento de aprender. En este sentido, la estructura cognitiva del estudiante (que ha almacenado la información) está en sintonía con las preferencias individuales, lo que conlleva a un aprendizaje significativo.

### **Conclusiones**

El aprendizaje significativo construye el conocimiento, a partir de esquemas que favorecen la retención a largo plazo. Sin embargo, adaptar estos organizadores a las estructuras cognitivas previas de los alumnos es difícil, por lo que la labor del docente es conocer los estilos de aprendizaje y preferencias individuales (modelo de Honey y Mumford) de sus alumnos para programar actividades y situaciones que conecten la estructura conceptual de una disciplina con la estructura cognitiva previa.

Sin duda, lo que hace que un aprendizaje sea significativo, es su trascendencia, al momento de construir el conocimiento en base a las experiencias previas, para que luego sea aplicado al mundo de la realidad, superando los límites de la inmanencia (en el sentido de quedarse o permanecer), porque es una actividad de la inteligencia que desarrolla e interioriza el conocimiento.

Por último, el aprendizaje significativo es un proceso activo e individual del ser humano que consiste en unir la nueva información con los conocimientos preexistentes del discente; por ello se debe considerar el material de apoyo potencialmente significativo. Es decir, los nuevos conocimientos se relacionan con la estructura cognitiva; por supuesto, según la disposición que tenga el estudiante para aprender. Por lo que el papel del docente es necesario cuando planifica las estrategias de aprendizaje, para facilitar el almacenamiento de conocimientos, que es el fin del aprendizaje significativo. En este sentido, la estructura cognitiva del estudiante debe relacionarse con los estilos de aprendizaje y las preferencias individuales, situación que provoca que el proceso enseñanza aprendizaje sea significativo.

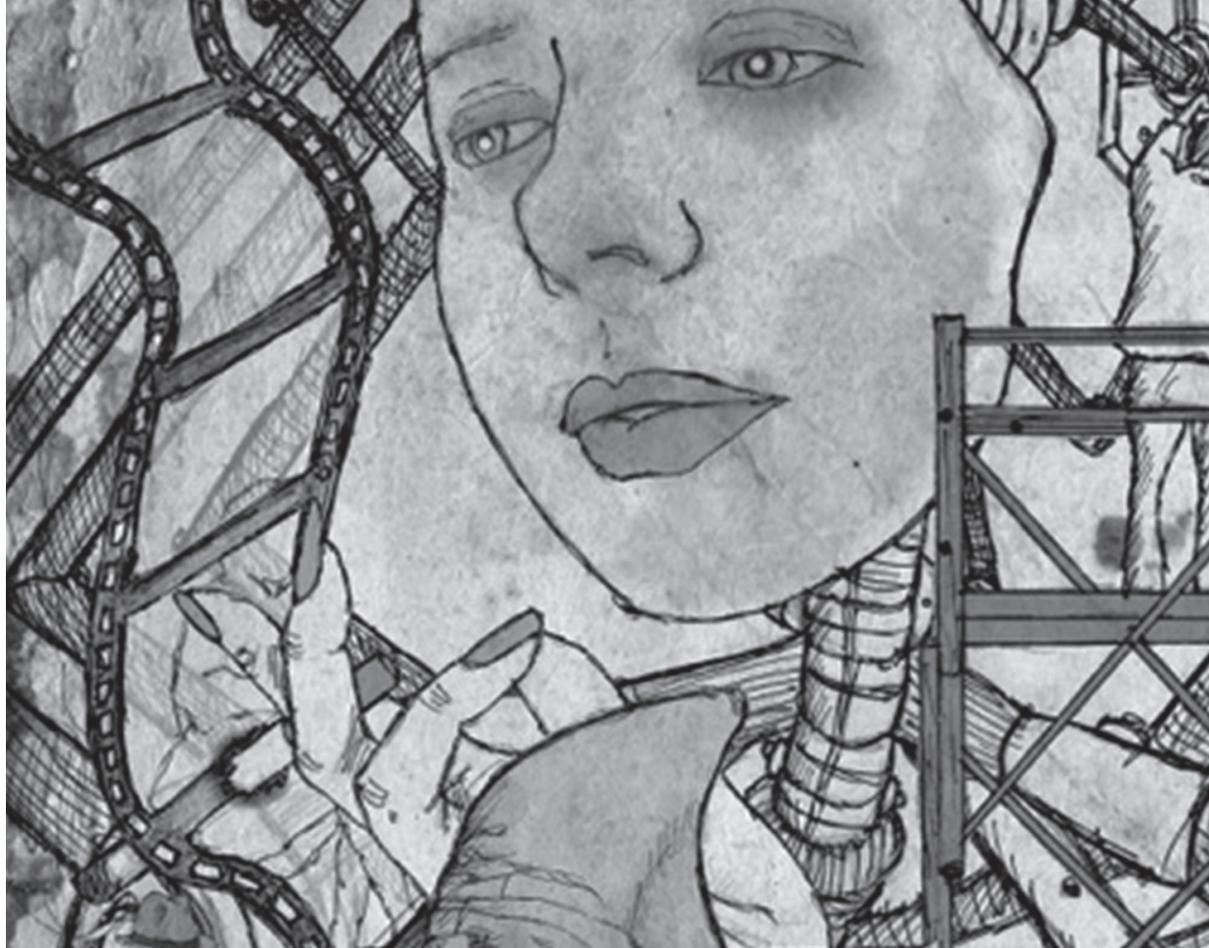
### **Referencias**

- Alonso, C. (1992). *Estilos de aprendizaje: análisis y diagnóstico en estudiantes universitarios*. Madrid: Universidad Complutense.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Alcalay, L. y Antonijevic, N. (1987). Variables afectivas. *Revista de Educación* (México), 144, 29-32.

- Ausubel, D., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ayma, G. (1996). Curso: enseñanza de las ciencias: un enfoque Constructivista. Febrero UNSAAC.
- Ballester, V. A (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Barcelona. Seminario de Aprendizaje Significativo.
- Carrillo, Mora, P. (2010). Sistemas de memoria: reseña histórica, clasificación y conceptos actuales. Primera parte: Historia, taxonomía de la memoria, sistemas de memoria de largo plazo: la memoria semántica. *Salud Mental*. México, 33, 85-93
- Coll, Palacios, Marchesi (1992). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Ed. Alianza.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2da. edición, México: Editorial McGraw Hill.
- Delors, Jacques (1994). “Los cuatro pilares de la educación”, en La Educación encierra un tesoro. *El Correo de la UNESCO*, México. pp. 91-103.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1978). *Teaching Students through their Individual Learning Styles: A practical approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Fiszer, J. (S/F). ¿Aprendizaje *significativo* o *aprendizaje memorístico*? Recuperado en [http://www.mental-gym.com/Docs/ARTICULO\\_101.pdf](http://www.mental-gym.com/Docs/ARTICULO_101.pdf).
- Freedman, R., & Stumof, S. (1980). Learning Style Theory: Less than Meets The Eye. *The Academy of Management Review*, 5(3), 445-447.
- Gallego, D., y Nevot, A. (2008). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 95-112.
- Gil, Pessoa (1992). Tendencias y experiencias innovadoras en la formación del profesorado de ciencias. Taller Subregional sobre Formación y Capacitación Docente. Caracas.
- Gómez, L., Aduna, A., García, E., Cisneros, A., y Padilla, J. (2004). *Manual de Estilos de Aprendizaje*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gómez, D., Oviedo, R., Gómez, A., y López, H. (2012). Estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios con base en el Modelo de Hemisferios Cerebrales. *Revista Académica de Investigación*, 1-23.
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, (5) (2)
- González, F.; Ibáñez, F.; Casali, J.; López, J. y Movak J, D. (2000). *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra, p. 17.
- Guild, P. y Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. USA: ASCDAso-

- ciation for Supervision and Curriculum Development.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Maidenhead, Reino Unido: Berkshire.
- Keefe, J. K. *Profiling and utilizing learning styles*. Virginia, 1988.
- Kolb, D., Rubin, I., McIntyre, J., James, M., & Brignardello, L. (1974). *Psicología de las organizaciones: experiencias*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Legorreta, B. (2000). *Fundamentos teórico-metodológicos de la educación a distancia: estilos de aprendizaje*. Estado de Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Martínez, S. (4 enero de 1994). *La memoria y su relación con el aprendizaje*. *Sinécrica* 4, 10. Recuperado de [files.iramirez.webnode.es/200000012\\_38403393a7/Memoria%20y%20aprendizaje.pdf](http://files.iramirez.webnode.es/200000012_38403393a7/Memoria%20y%20aprendizaje.pdf)
- Méndez, R. (2006). *Modelo de perfeccionamiento dirigido al mejoramiento de la gestión docente en el aula, basado en el constructivismo*. Tesis doctoral. Universidad Santa María. [Tesis en línea]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos40/gestion-docente/gestion-docente.shtml>. Consultado el 05-05-2011.
- Moreira, M.A. (1993). *A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel*. Fascículos de CIEF Universidad de Río Grande do Sul Sao Paulo.
- Moreira M.A. (octubre de 1985) Metodología da pesquisa e metodologia de ensino: uma aplicação prática. En: *Ciencia e Cultura*, 37(10).
- Muñoz, B., y Silva, C. (September de 2003). Four Dimensions to Induce Learning: The Challenge Profile. (U. d. Navarra, Ed.) IESE Business School, 2-19.
- Novak, J y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Edic. Martínez Roca.
- Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Décima edición. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L. Rodríguez Cepeda (2018) Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia Revista de investigaciones en educación*. (14) (1) 1-2
- Rodríguez, M. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Centro de Educación a Distancia. España. [Artículo en línea]. Disponible en: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>. Consultado el 04-05-2011.
- Ortiz, N. (Lunes, 20 de septiembre de 2010). *Mediación y Tecnología. Mediación de la trascendencia y del significado*. Guatemala. Recuperado de <http://manoteciii.blogspot.com/2010/09/resumen-mediacion-de-la-trascendencia-y.html>
- Palomino, Delgado, Valcarcel (1996). *Enseñanza termo-dinámica: un enfoque Constructivista*. II Encuentro de Físicos en la Región Inka. UNSAAC. Gil, Pessoa (1992). Tendencias y Experiencias Innovadoras en la Formación del Profesorado de Ciencias. Taller subregional sobre formación y capacitación docente. Caracas.
- Palomino, Delgado, Valcarcel (1996). *Enseñanza termo-dinámica: un enfoque cons-*

- tructivista*. II Encuentro de Físicos en la Región Inka. UNSAAC.
- Tulbure, C. (2012). Investigating the Relationships Between Teaching Strategies and Learning Styles in Higer Education. *Acta Didáctica Napocensia*, 5(4), 65-74.
- Vaquerizo, Ma Belén y Orden, H., (10-13 de julio 2012). Experiencia de aprendizaje con metodologías activas y evaluación continua. Ciudad Real, 41-48.



*La Maison de l'Amérique Latine* y el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Chile: Proyectos espejados para una propuesta local de la visualidad

*Matías Allende Contador*

El cuerpo como símbolo de lo demoníaco

*Xavier Chinga Mármol*

Filmar Malvinas: Apuntes sobre la guerra de Malvinas en el cine argentino contemporáneo

*Ezequiel Fernández*

Instalaciones fílmicas: Entre la "muerte del cine" y la resistencia en el arte contemporáneo

*Fabiana Gallegos*



# La Maison de l'Amérique Latine y el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Chile: proyectos espejados para una propuesta local de la visualidad<sup>1</sup>

*Matías Allende Contador*

Universidad de Buenos Aires  
mallendecontador@gmail.com

*Recibido:* 11 – junio – 2018 / *Aprobado:* 23 – septiembre – 2018

## Resumen

El Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Chile, es el primer museo en coleccionar producción actual y experimental, lo que determina su nombre, en toda América Latina. Cobijado bajo la estructura universitaria, este Museo tiene la disyuntiva de su antigüedad, a su vez que presenta un programa expositivo contemporáneo. Esa discusión podría remitirse a la literatura artística de entre guerras en Francia (1918-1939), esa conexión no es azarosa, y profundizar en los planteamientos retóricos, comparados con otra institución parisina como es la Maison de l'Amérique Latine, es una tarea necesaria.

**Palabras clave:** Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Chile, Maison de l'Amérique Latine, René Huyghe, Marcó Bontá, contemporaneidad.

---

1 El presente ensayo propone trabajar con los puntos de encuentro germinales entre dos instituciones que si bien importantes, y por cierto reconocidas en sus territorios específicos, carecen de un trabajo robusto respecto a su historia y las relaciones sociales, políticas y culturales, que llevaron a su creación. Es por ello que la investigación aún tiene puntos de fuga y el desarrollo de esta sigue en curso por el autor.

## **Abstract**

The Museum of Contemporary Art of the Universidad de Chile, is the first museum in collect current and experimental production, which determines its name throughout Latin America. Sheltered under the university structure, this Museum has the disjunctive of its antiquity, at the same time that it presents a contemporary exhibition program. This discussion could refer to the interwar artistic literature in France (1918-1939), that connection is not random, and go deeply into the rhetorical approaches, compared with another parisian institution such as the Maison de l'Amérique Latine, is a necessary task.

**Keywords:** Museum of Contemporary Art of the University of Chile, Maison de l'Amérique Latine, René Huyghe, Marcó Bontá, contemporaneity.

La *Maison de l'Amérique Latine* y el Museo de Arte Contemporáneo son proyectos que si bien ubicados en latitudes distantes del globo, confluyen en una serie de actores que, a lo largo de su devenir cultural, se encontraron repetidas veces, y particularmente su obra intelectual, tanto textual como institucional, se ha sostenido hasta el día de hoy. Los caminos paralelos pero hermanados de René Huyghe y Marco Bontá –de quienes ya nos adentraremos en sus biografías–, describen a su vez, los senderos que tomaron dos naciones, Francia y Chile, respecto a los discursos que se debían sostener en el duro contexto después de la Segunda Guerra Mundial, y en específico con la creación de estas instituciones, donde la retórica de postguerra o la Guerra Fría, se filtraría en sus propuestas museológicas y estéticas.

El ensayo se focalizará durante el período histórico francés de la Cuarta República (1946-1958), momento donde se generó en Francia una nueva infraestructura estatal en cultura, que responde a las políticas de posicionamiento del pensamiento de esa nación en el contexto occidental. Además, es un momento donde los “oficios” –denominación para ese entonces– debían alcanzar un lugar de preponderancia en su especificidad disciplinar, como lo son la museología y el cargo de conservador de museos. Para los fines de este ensayo, el historiador del arte René Huyghe (quien como veremos más adelante ejerció este cargo en uno de los museos más importantes del mundo), y el artista y fundador del Museo de Arte Contemporáneo de Chile, Marco Bontá, se envisten del cargo de conservador justamente para darle a estas infraestructuras un sentido político. De esta manera, el conservador es un canal de comunicación entre los diversos profesionales del arte, es el articulador de la estructura en general, dentro y fuera de los muros del museo.

Respecto a lo anterior, sobre la génesis del concepto de conservador, Masson Géraldine da una caracterización del personaje:

Una suma de conocimientos en historia local e historia del arte, idealmente combinado de un quehacer técnico para la investigación de las obras, es lo principalmente requerido. Un vínculo al menos tenue con el patrimonio es, además, exigido. Por eso artistas y eruditos son contratados para ser conservadores de museo<sup>2</sup> (2011, 2).

Ese conservador primigenio al que refiere Masson, tiene las características del conservador actual en muchos lugares del continente americano, sin variar esa pericia técnica requerida, pero también en su relación orgánica y fáctica con el contexto.

---

2 “Une somme de connaissances en histoire locale et histoire de l'art, idéalement doublée d'un savoir-faire technique pour l'entretien des œuvres, est principalement requise. Un lien même ténu avec le patrimoine est, en outre, exigé. C'est pourquoi des artistes et des érudits sont recrutés pour être conservateurs de musée” (Traducción del autor).

El rol profesional de conservador, nació a la vez que se masificaba y perfilaba también la disciplina museológica.<sup>3</sup> René Huyghe, se afilió al OIM tempranamente –en 1933–, mientras trabajaba como conservador de pintura del Museo del Louvre. En esa época realizó una investigación sobre la organización de los museos a nivel europeo, de carácter inédita para el momento. Dicha investigación repercutió, como se señala en muchos estudios,<sup>4</sup> en la creación de los museos provinciales de Francia. Me interesa proponer, particularmente y siguiendo esta premisa, cómo pudo haber repercutido esta investigación –en un sentido político y museológico más que administrativo– en los museos de América Latina. Las siguientes páginas estarán dedicadas al caso –tal vez el más evidente– del Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Chile.

### René Huyghe

René Huyghe (Arras, Francia, 1906- París, 1997), estudió en la *Sorbonne Université* cursos de filosofía y estética, y egresa finalmente de la *École du Louvre* para obtener la licenciatura en letras. En 1930 se vuelve el conservador adjunto del Museo del Louvre más joven –incluso hasta el día de hoy– con sólo 24 años. Posteriormente, en 1937, será el conservador en jefe de la colección de pintura. Ese mismo año, comenzó a impartir clases en la misma *École du Louvre*. Su fama crece a lo largo de los años, convirtiéndose en un reputado conservador, no sólo dentro de Francia, sino también en toda Europa, asistiendo a la creación de museos y otras instituciones culturales. Su práctica no sólo se restringió al Museo del Louvre, fue además curador en diversas exposiciones y dirigió revistas especializadas; sin contar numerosos libros donde participó junto a otros intelectuales.

El advenimiento de la Segunda Guerra Mundial fue un momento clave en su devenir intelectual. Su trabajo cambio absolutamente con la ocupación de Francia por el ejército nazi en 1940. Con las tropas invasoras en París, él se sumó a las tareas de protección y resguardo de las obras maestras del Museo del Louvre, para salvarlas de posibles bombardeos sobre la capital y al saqueo de los jefes del régimen. Junto al director del Museo en ese momento, Jacques Jaujard (1895-1967) y German Bazin (1901-1990) su adjunto en el cargo de conservador. Las obras fueron repartidas a

3 Hay que considerar el nacimiento de la *Organisation Internationale des Musées* (OIM), que fue creada en 1926 por el historiador del arte francés, Henri Focillon (Dijon, 1881 – New Haven, 1943), quien hizo que esta nueva estructura pasara a formar parte del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual (IICI), la que a su vez dependió de la Sociedad de las Naciones, estructura multilateral creada en 1920 con el fin de la Primera Guerra Mundial. Su objetivo fundamental era que, bajo esta organización, las personas relacionadas a los museos se comunicasen y pudiesen compartir diversos aspectos de la práctica institucional.

4 Estos estudios son profundizados en el texto antes citado: Géraldine, Masson. (juin 2011). Les réseaux professionnels du conservateur de musée: d'une sociabilité informelle à une organisation institutionnelle (1870 – 1940). Trabajo presentado en el *Séminaire doctoral commun d'histoire de l'art et d'archéologie Paris 1/Paris 4 - 2010/2011*, París, Francia. <https://hicsa.univ-paris1.fr/documents/pdf/Ecole%20doctorale/Geraldine%20Masson.pdf>

otras regiones de Francia. Tras esto, se une a las filas de la *Résistance*, lideradas por el general Charles de Gaulle (1890-1970), en contra del Estado de Vichy. Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial fue nombrado académico de la cátedra de “Psicología de las artes plásticas” en el Colegio de Francia, en 1950.

En el plano teórico, se opuso con determinación a cualquier tesis racionalista sobre las artes. René pensaba que el arte moderno era víctima de muchas teorías sobre-elaboradas por intelectuales, que más que referir a las obras mismas, hacían gala de su potencia intelectual, lo que llevaba a lecturas en extremo funcionalistas con respecto a las obras de arte. Es por lo anterior, que eligió como su campo de estudio –dentro de la teoría del arte–, la psicología del arte, porque para él, lo aproximaba a un plano donde lo sensible era predominante dentro de la experiencia estética.

René Huyghe explicaba de la siguiente manera su metodología para la psicología del arte:

Al principio, debe impregnarse de la biografía del artista. Luego, recorrer la totalidad de su producción, puede rastrear las principales influencias estilísticas, dibujar la trayectoria de su desarrollo pictórico. Debe, igualmente, reparar en los signos que siembra su obra y considerarlos como constantes de significación particulares de ese artista<sup>5</sup> (Gagnon, 1987, 57).

Es decir, todo aquello que no se dice o no se manifiesta de manera evidente, aparece en la obra como testimonio de los deseos más caros del artista, pero a su vez, esa percepción velada despierta otras imágenes y representa otras sensaciones en los espectadores.

Por supuesto, la guerra como hecho primordial en la creación de los museos referidos en el presente ensayo, es una piedra angular. Varias tesis de Huyghe, propuestas desde la psicología del arte, están en uno de sus primeros libros *Histoire de l'Art Contemporain. La peinture* de 1935. Cuando la guerra estaba por estallar, y los nacionalismos bullían en Europa, este libro contiene una relación contextual poderosa. En dicha obra, donde trabajó como compilador de una serie de ensayos, se propone una estructura que seguía la producción de cada país o región como una forma de arte en sí misma, es decir, cada cultura o nación particular determinaba el desarrollo, en este caso específico, de su pintura. Además, y habiendo pasado casi tres décadas del cambio de siglo, para Huyghe era importante determinar un arco temporal, es decir, esta historia del arte contemporáneo únicamente abarcaría el siglo XX. Huyghe llamaba a no alterar con fórmulas el complejo tiempo en el que se estaba viviendo. Cualquier tipo de esquematismo cerraría la producción visual a una serie de nombres, las cuales no significarían pregunta alguna para el futuro.

---

5 “Dans un premier temps, il doit s'imprégner de la biographie de l'artiste. Ensuite, en parcourant la totalité de sa production, il peut retracer les principales influences stylistiques, refaire la courbe de sa progression picturale. Il doit, également, repérer les signes qui parsèment son œuvre et les considérer comme des constantes de signification particulières à cet artiste” (T.del A.).

Sin querer ser nacionalista —mucho menos juzgar una propuesta compilatoria novedosa y germinal dentro de la literatura artística de Occidente—, los “tiempos de orgullo” como señalaba Huyghe en esta obra, cobraron fuerza no únicamente en forma plástica, sino también social y militarmente, deviniendo la guerra. Algo interesante, es que *Histoire de l'Arte Contemporain* fue uno de los primeros libros en referir una visualidad localizada en América Latina. Dentro del libro se dedica un pequeño apartado, escrito por el mismo Huyghe, a la argentina Norah Borges, y a los uruguayos Rafael Barradas, Pedro Figari y Joaquín Torres-García, además del chileno Ortiz de Zárate<sup>6</sup>. Sin embargo, para Huyghe (1935) son solamente los mexicanos con su muralismo, quienes lograron conseguir lo que él denominó una “expresión única”.

*Histoire de l'Arte Contemporain* contó también con una colaboración importante de Germain Bazin, un prefacio del político y escritor Jean Mistler, y una introducción de Henri Focillon. Dentro de estas primeras páginas de Focillon, el investigador se refiere a las intensas diatribas respecto al arte moderno en lo que se llevaba del siglo XX, y propone que el interés principal no son los artistas, sino más bien, el cómo las obras de arte podían ser reflejo de la personalidad de estos y al mismo tiempo ser un medio de expresión de su contexto, saliendo de la simple apreciación subjetiva y enarbolando un conocimiento positivo, cómo señalaba Mistler, del terreno en disputa que es la apreciación estética (1935, 2).

Siguiendo la idea anterior, se señalaba que:

“¿Qué es esa curiosa noción de modernidad que ha trabajado las conciencias en Occidente desde más de un siglo y que alcanzó, quizás, hace poco toda su intensidad, de lo contrario una suerte de instinto histórico confuso (a veces endurecido), un sentido de las necesidades del momento, una impaciencia de las formas usadas, que intentan precipitadamente novedad? El arte busca así descubrir, en el crear, su actualidad”<sup>7</sup> (Focillon, 1935, 5).

Es así como las características formales son relegadas. Para ellos la idea de vivir el momento y expresar el contexto inmediato se vuelve la necesidad primaria de la obra de arte, y esto, a su vez, se vuelve el problema determinante del futuro. Así, la escritura de arte actual debe sentar las bases de la crítica de arte futura.

René Huyghe en esta y otras obras señala que la crítica de arte futura tiene la necesidad de conocer los instintos, las costumbres y los acontecimientos que tienen o realizan los artistas para producir obras, pero, sobre el mismo sentido, es importante

6 Sin dejar claro si se refiere a Julio o Manuel, instalados largamente en París.

7 “*Qu'est- ce donc, cette curieuse notion de modernité qui travaille les consciences en Occident depuis plus d'un siècle, et qui atteignait, peut-être naguère toute son intensité, sinon une sorte d'instinct historique confus (et parfois durci), un sens des besoins du moment, une impatience des formes usées, qui en tente précipitamment de nouvelle? L'art cherche ainsi à découvrir, à créer son actualité*” (T. del A.)

conocer el pasado en tanto cimientos de propuestas respecto del tiempo actual, y no necesariamente hacia la obra. Sin fórmulas, sino más bien marcos, se definirían las obras de la siguiente forma: “¿Pero entonces no habría reglas, definiciones del arte? No, no hay que normar, no hay definiciones, sólo hay disciplinas sucesivas, diferentes, que a veces se reproducen, puesto que la variedad no es infinita”<sup>8</sup> (Huyghe, 1949, 6). Está máxima es una afrenta a la difundida historia de los estilos dentro de la historia del arte, negando cualquier posibilidad de que un grupo, escena o generación, defina o dignifique el gusto de un conjunto humano, sobre todo considerando las posibilidades de los mismos.

Esta crítica a la “clasificación” de los artistas, se la atribuye Huyghe, como ya señalábamos a la teorización de la producción creativa: “(...) en nuestro tiempo, se sirven de ideas en lugar de servirles; las usan para justificar su causa, sus pasiones, sus sectarismos; el pensamiento es en este punto reducido de su condición de diseño, en esto, instrumento de objetividad, no tiene más sentido para muchos entre nosotros”<sup>9</sup> (ibíd.). Huyghe presenta esta necesidad ante una fuerte conciencia de las diversas tendencias que se cruzan en el momento de la primera mitad del siglo XX. En muchos casos, estos movimientos no permitieron presentar el crisol de producciones artísticas de los contextos específicos.

René Huyghe es uno de los iniciadores de una nueva historia del arte, que se define por girar el lugar de la práctica disciplinar, desde la escritura y su compilación literaria, a la definición y consolidación del rol activo del espectador, ubicando la historia del arte en un lugar donde predomina el acto de mirar por sobre el escribir. La importancia de la aprehensión inmediata del acontecimiento estético. La velocidad de los tiempos actuales demarca el acto de mirar en un *summum* total de experiencias traducibles e identificables con el espectador.

Esta propuesta, podría redondearse en la idea de generar una metodología para la historia del arte *per sé* y sin interrogantes del pasado, que los historiadores, como intérpretes de las obras y la experiencia de los espectadores, sean sujetos de su propia historia. Lo anterior es algo imposible para las tesis positivistas del momento, y también, para quienes –dentro de las tesis formalistas, por ejemplo– abrazaban el materialismo dialéctico, como Arnold Hausser (1892-1978), tesis ampliamente difundidas en la Europa de principios de siglo XX. Para Huyghe, estas eran el resultado de las desgracias sociales y económicas del presente y no respondían necesariamente a los pensamientos de los artistas. Entonces, para René Huyghe “(...) la historia del arte contaba con la posibilidad de la experiencia directa, una percepción ajena a la disciplina de la historia. De este modo, demostraba la li-

8 “Mais alors n’y aurait-il pas de règles, de définitions de l’art ? Non, il n’y a pas de régler, pas de définitions, il n’y a que de disciplines successives, différents, que parfois se reproduisent, car la variété n’en est pas infinie” (T. del A.)

9 “(...) en notre temps, se servent des idées au lieu de les servir ; ils s’en servent pour justifier leur cause, leurs passions, leurs sectarismes ; la pensée est à ce point réduite de sa condition de dessin à celle d’instrument que l’objectivité n’a plus de sens pour nombre d’entre nous” (T. del A.)

mitación de los discursos históricos positivistas que daban más importancia a los documentos, a los contratos, a las firmas y a las fechas que a los objetos artísticos. Al respecto, Huyghe explica: “el documento escrito primordial en historia, no es más, no debe ser aquí más que el material infinitamente útil, es cierto, pero anexo o preliminar” (Barreiro-López, 2015, 19).

Huyghe toma de Henri Focillon –antes mencionado– la idea de “tiempo histórico”, donde la obra de arte se dirime en la disputa de ser un objeto atemporal y también ser parte del devenir del tiempo, puesto que ha sido producido y su forma responde a una serie de acontecimientos que recoge y desarrolla desde un momento específico. Sin extendernos en dicho concepto, es importante mencionarlo, ya que es allí donde dos tesis de Huyghe podrían sustentarse, una: la importancia singular del artista, en tanto sujeto consciente del contexto social, y otra: la preservación de las obras de arte, cómo testigos (o testimonios) de un tiempo específico de la historia. Huyghe fue el gran promotor de un taller de restauración en el Museo del Louvre, a su llegada como conservador. Desde ahí defendió el lugar central que tiene la obra de arte en el museo, sobre cualquier otra área, es decir, su conservación era primordial. Además, dentro de la práctica museológica, particularmente el comisariado de exposiciones, derivaba en una forma de interpretación histórica con los objetos, siendo sus trabajos en ese sentido, una de las aristas más estudiadas de su obra.

Esta visualización no escrita, la narración histórica completada por el espectador, pero hilvanada por el comisario, es algo que sustenta su tesis respecto al cambio de paradigma civilizatorio, desde la escritura a la mirada. Una mirada que forja, sobre cualquier otra cosa, una identidad cohesionada en un espacio específico: el museo; y que, a mediados del siglo XX, era sin lugar a dudas el terreno en disputa.

### **Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Chile**

El Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Chile se inauguró el 15 de agosto de 1947, siendo el primer museo en denominarse así, es decir de arte actual, en toda América Latina. Las condiciones para su creación se generaron dentro de un plan mayor de resonancia territorial de la Universidad, por dos factores determinantes, uno: demostrar fácticamente la condición “nacional” de la Universidad de Chile; y dos: generar una visibilidad de la institución en el plano local y regional, en relación a sus cien años de historia cumplidos para ese decenio. Para lograr dicho plan se ocupó la extensión cultural como gran arma en el posicionamiento de la Universidad, la cual no se restringió únicamente a las artes, sino a los saberes en general, generando instancias pedagógicas que más tarde devendrían en sedes regionales de la misma Universidad.

En 1949, se individualizaron las instituciones que llevarían a cargo la labor de la difusión universitaria en la sociedad, especialmente a través de los servicios o departamentos de extensión, en cuya ausencia se crearían Comisiones especializadas con ese fin. Por otro lado, los entes

que llevarían a cabo la misión de la extensión cultural eran el Departamento de Difusión Cultural, el Departamento de Escuelas de Temporada y Cursos de Extensión Universitaria, el Departamento de Teatro Nacional, el Departamento de Bibliotecas y el Departamento de Enseñanza Popular Valentín Letelier. También fueron considerados en este grupo el Departamento de Publicaciones, el Instituto de Extensión Musical y el Instituto de Extensión de Artes Plásticas (Berríos y Cancino, 2018, 181).

Cada institución antes mencionada por Berríos y Cancino, fue creada antes del final de la década de 1940, y sin embargo todas, dentro del rectorado de Juvenal Hernández Jaque (Chillán, 1899 - Santiago, 1979), entre 1933 y 1953. Hernández es considerado el continuador por excelencia del proyecto del fundador de la Universidad, el intelectual venezolano Andrés Bello, quien en 1842 da apertura a una institución que tiene como eje, dirigir todas las áreas del saber nacional. Hernández profundiza dicho proceso en la extensión nacional de la Universidad, pero sobre todo, en la creación de infraestructuras que pudiesen trabajar exclusivamente en dichas tareas.

La gestión de Juvenal Hernández, responde a una política generada en Chile desde finales de la década de 1930, de invertir e incentivar la industria nacional. Es así como las universidades, particularmente la Universidad de Chile, ya no fueron más instancias de producción académica o formativa, sino que comenzaron a enseñar disciplinas “aplicadas” a las necesidades propias de un Estado desarrollista.<sup>10</sup>

El proceso de consolidación de las artes aplicadas, sin desmedro, pero sí a desazón de las bellas artes, fue incentivado por una serie de artistas que, en 1928 y tras un polémico Salón Nacional, fueron becados por el Estado para realizar cursos de perfeccionamiento en Europa por uno o dos años. El producto de dicho proceso fue una serie de jóvenes artistas formados en grabado, textil, cerámica, forja o platería (en París, Berlín, Madrid, entre otras), y que volvieron con el deseo de cambiar las bases institucionales donde ellos se habían formado originalmente. Su regreso como docentes fue evitado por los profesores ya entronizados en las cátedras, y su única opción fue la defensa y consolidación de la Escuela de Artes Aplicadas. Dentro de los artistas jóvenes formados en artes “útiles” y que, desde el principio de la década de 1930, dedicaron su fuerza laboral a dicha Escuela, estuvo Marco Bontá (Santiago de Chile, 1899-1974).

Bontá, junto a los becarios partió de Chile en 1928, después de haberse formado en la Escuela de Bellas Artes. Si bien estudió en varias capitales europeas, fue en París donde se perfeccionó en grabado, disciplina que desarrollaría toda su vida, a la par de la pintura. A su regreso en 1930 fue un activo promotor del cambio de docentes en Bellas Artes, sin embargo no lo logró, y en 1931 fundó y asumió la cátedra de

---

10 Dicho proceso, si bien en la Escuela de Bellas Artes fue anterior a 1930 con las cátedras de “Artes decorativas” y “Artes aplicadas”, no es, hasta la especificidad alcanzada con las materias impartidas en la Escuela de Artes Aplicadas (como cantería o técnicas útiles), y la radical distancia que tomó dicha Escuela de su par en Bellas Artes.

grabado en la Escuela de Artes Aplicadas y en la Universidad de Chile. Tras esto, en 1938 fue contratado junto a una serie de otros artistas e intelectuales chilenos en las “misiones pedagógicas chilenas”, por el gobierno venezolano, iniciativa que se extendió hasta 1946 (e inclusive un poco más), para la reformulación de la Escuela de Bellas Artes, Artes Aplicadas y el Instituto Pedagógico. Dichas misiones fueron lideradas por el escritor venezolano Mariano Picón-Salas (Mérida, 1901- Caracas, 1965), quien se formó en Chile, tras huir junto a su familia de la dictadura de Juan Vicente Gómez. Picón-Salas, quien fue profesor de historia del arte en la Escuela de Bellas Artes, llamó a sus ex colegas para involucrarse en la reformulación de la educación venezolana, por la alta estima que tenía a la institucionalidad chilena.

Bontá a su regreso en 1945, fundó el Instituto de Extensión de Artes Plásticas (IEAP), que debía difundir la creación visual a nivel nacional, y a su vez, apostar por su internacionalización.<sup>11</sup> Se cobijó al alero del IEAP el MAC, que fue fundado por su mismo director Marco Bontá, quien dejó la administración del Instituto en 1949 para dedicarse exclusivamente al Museo. Dentro de las directrices que planteó Bontá para el MAC, estaba ser un museo dedicado al “(...) último medio siglo, sin discriminación de estilos, con el fin de que represente en la forma más clara y completa un panorama de la creación artística viva del país” (Bontá, 1957, 16). Se generó, por lo tanto, un museo que difundía la producción de los creadores vivos, sin especificidad en cuanto a campo disciplinar, bellas artes o artes aplicadas, las cuales representaron un baluarte para la identidad nacional.

Es así como se tiene que comprender el MAC bifurcado en dos caminos, la experimentación por un lado, y las artes abocadas a la sociedad deslindadas de los circuitos académicos por otro, aun cuando estaba –y está– en un organismo de estas características. Contradictorio por donde se le mire, pero al mismo tiempo trata de conformar una retórica propia de las distancias que se intentaron construir desde finales de la segunda guerra mundial, con los desvinculados estados europeos, y en concordancia con los fundamentos narrativos de la raza americana (Allende, 2018, 96).

Recordemos que el MAC colecciona y exhibe el mismo arco temporal propuesto por René Huyghe en *Histoire de l'Art Contemporain*, sin antecedentes institucionales previos, reforzando la noción de darle un carácter particular al siglo XX. Entonces, es interesante que la creación del Museo de Arte Contemporáneo, cómo señalan en su libro *Un tiempo sin fisura* Berríos y Cancino, se estableció como un hito fundamental por el robustecimiento de una estructura estatal que consolidaba el discurso nacional-desarrollista que se expandió por toda América Latina, y que para mediados de la década de 1940, en Chile, se presentó con contundencia.

11 Sin embargo, el primer antecedente de un organismo como este, es su predecesor dentro de la misma Universidad de Chile, el Departamento de Extensión Cultural, que desde 1930 fue creado y dirigido por Tomás Lago (Chillán, 1903-Santiago de Chile, 1975). Lago, quien también fundó en 1942 (mismo año del Centenario de la Universidad), el Museo de Arte Popular Americano (MAPA), que con la creación del IEAP, fue asimilado por esta estructura mayor en tamaño.

Las labores del IEAP no sólo consistían en aglutinar las instituciones de difusión de la visualidad, sino también la organización de exposiciones en otros organismos con características similares, como es el caso de la exposición del pintor uruguayo Pedro Figari en el Museo Nacional de Bellas Artes en Santiago. El Instituto logró ser una estructura modernizadora del quehacer museal y exhibitivo, permitiendo la circulación nacional e internacional, con contactos tanto dentro como fuera del país. Sin embargo, lo anterior se sustenta a su vez por una débil infraestructura presupuestaria dentro de la Universidad, que llevaba al Museo a depender de exposiciones foráneas, para llenar la programación de las instituciones:

No obstante, el clima de colaboración entre instancias estatales y privadas para la tarea de la difusión de la cultura no subsanó necesariamente los infortunios presupuestarios que padecían el Instituto y Facultad. Por ello, buena parte de las gestiones de los directores del IEAP, en especial la de Marco Bontá, se abocaron a la obtención de fondos o alianzas que permitieron llevar a cabo la misión del organismo a cabalidad. Este tipo de apoyo en la liberación de impuestos de aduana, en el traslado de exposiciones internacionales (...) (Berríos y Cancino, 2018, 193-194).

En esta relación de estructuras económicas y puesta en valor de una visualidad nacional, germinó el Museo de Arte Contemporáneo, siendo ese modelo el que se consolidaría con el tiempo. Entre exposiciones de artistas locales jóvenes y artistas consolidados del exterior. Sin embargo, cabe preguntarse ¿a quiénes respondían estas programaciones en términos de la visualidad como un campo de disputa durante la Guerra Fría?

### Maison de l'Amérique Latine

La *Maison de l'Amérique Latine* nació en la histórica reunión del *Quai d'Orsay*, convocada por Etienne Dennery (director de asuntos sobre América del Ministerio de Relaciones Extranjeras y antiguo director de Servicios de Prensa de la Francia Libre). A ella llegaron sobre todo personalidades de *La Résistance* (gaullistas incorporados al nuevo gobierno). Es importante detenernos en la relación entre la Francia Libre (*La Résistance*) y los países latinoamericanos durante la guerra, particularmente porque la mayoría de los aportes económicos para el ejército de Charles de Gaulle provinieron de nuestra región (de hecho, de los 400 comités de ayuda a *La Résistance*, 300 eran latinoamericanos).<sup>12</sup> Hay dos características esenciales que

12 Esta ayuda solicitada por De Gaulle durante la guerra, si bien tiene esa repercusión evidente en la creación de la *Maison de l'Amérique Latine* en París, el gesto más importante que tuvo el general y presidente francés, fueron las series de misiones diplomáticas en nuestra región, iniciadas en 1961. Las personas encargadas durante la guerra en solicitar, afianzar y reconocer públicamente estos aportes las naciones americanas, fueron: Louis Pasteur Vallery-Parot, presidente del comité médico de *La Résistance*, y Robert de Billy, abogado, aviador, una persona inmersa fuertemente en el mundo cultural latinoamericano, además fue en uno de sus castillos donde se ocultaron obras del Museo del Louvre (durante la operación de Jaques Jaujard y René Huyghe). Ambos posteriormente fueron fundadores de la *Maison de l'Amérique Latine*.

relacionan a los fundadores de la *Maison*. En primer lugar, algún tipo de vínculo (cultural, político o afectivo) con nuestro continente y, en segundo lugar, una fuerte admiración al general Charles de Gaulle.<sup>13</sup>

La fundación de la *Maison de l'Amérique Latine* es una respuesta a la necesidad de Europa, y particularmente de Francia, de resistir y consolidar relaciones con países que tenían grandes capitales humanos y naturales. Ante el sabido deterioro de ese continente empobrecido tras la guerra, y donde el único vencedor parecía ser los Estados Unidos (quienes generaban una poderosa influencia en América Latina); La *Maison* se genera como una contra-respuesta europea de esta influencia. Por esto, para la *Maison*, “(...) fue necesario recibir a sus dirigentes y sus élites en las mejores condiciones, demostrándose nuestro afecto a sus países”<sup>14</sup> (Rouquié, 2016, 6). Por lo tanto, la *Maison* es ante todo una misión diplomática.

La *Maison de l'Amérique Latine* abrió con una exposición de arte latinoamericano titulada *Ars Americana*, desarrollada entre el 18 de octubre y el 5 de noviembre 1946. La muestra estuvo centrada en tres países: Chile, Argentina y Uruguay, con el patronazgo de cada una de las embajadas en París. Antecedentes en París para una exposición de arte latinoamericano, previos a la existencia de la *Maison*, no son muchos, particularmente porque en Francia no había un interés puntual por lo producido en nuestra región y, por otro lado, son los artistas latinoamericanos, en muchos casos de clases acomodadas, quienes viajaban a perfeccionarse e insertarse en el mundo parisino, asimilando diversos procedimientos de obra, como dictaba el canon de la época.<sup>15</sup>

Para la exposición, cada país conformó una comisión para seleccionar las muestras de visualidad más específicas de cada nación.<sup>16</sup> René Huyghe escribió el texto principal y se envistió a sí mismo como el comisario de la muestra, siendo muy probablemente, la persona que más contactos tenía con la visualidad latinoamericana. El texto es, por cierto, una profundización épica a la relación del mundo latino entre sí, y el compañerismo que se debía trabajar en tiempos de guerra. Inicia con un análisis de la conformación cultural de América del Sur, señalando que nuestro continente se compone de dos partes, el nor-pacífico, como él dijo “marcado por las

13 La lista completa de fundadores de la *Maison de l'Amérique Latine*, fueron: Étienne Dennerly (1903- 1979), Paul Rivet (1876- 1958), Louis Pasteur Vallery- Radot (1886- 1970), Luiz Martins de Souza Dantas (1876- 1954), Jean Casson (1897- 1986), Robert de Billy (1894- 1991).

14 “(...) Il faut accueillir ses dirigeants et ses élites dans les meilleures conditions, leur montrer notre attachement à leur pays” (T. del A.)

15 Dentro de las exposiciones que se pueden destacar está la *Exposition d'art Américain-Latin* en marzo de 1924, en el Museo Galliera; y la *Exposition d'art Argentin* en 1926, en el Museo del Jeu de Paume.

16 Para el comité argentino participó Rodolfo Alcorta, Alfredo González Garaño, Julio E. Payró; en el uruguayo Giselda Zani, Clotilde de Podestá, Julien Coffinet; y finalmente en el chileno Marta Brunet, Marco Bontá y Tomás Lago. La exposición fue organizada por Gisèle Freund y René Hubert, con un comité compuesto por Louis Joxe, Georges Salles, René Huyghe, Germain Bazin y Raymond Ronze; finalmente cada país tuvo un comité de honor compuesto por tres intelectuales franceses de diversas áreas.

civilizaciones antiguas”, y por el otro lado, la parte sur-atlántica (desde Brasil hasta inclusive Chile), sería la nueva civilización. Posteriormente, se sumerge en el devenir de la plástica en el continente señalando que: “Los intentos de un arte autónomo, «colonial», análogo a ese «primitivo» de América del Norte, carecen de futuro. Resultaron en un hiper-provincialismo que, cortado de sus fuentes europeas, recayó en una sabrosa torpeza”<sup>17</sup> (Huyghe, 1946, 12). Como vemos, sin despreciar absolutamente la producción anterior a las repúblicas, si las caracteriza, casi de anecdóticas, logrando al parecer, para Huyghe, una localidad extremada.

La retórica propuesta por Huyghe, deviene en el texto en la consagración de la cultura latina y específicamente en la cultura latinoamericana, siendo un vergel de posibilidades creativas. Declaró en el texto que cualquier pretensión colonialista de parte de Europa con este continente, no es entender su potencia particular:

¡Qué problemas se instalan y aún están pocos definidos! El de los europeos por continuar con cuatro siglos de retraso el espíritu de los españoles de antaño y concebir América del Sur como un simple anexo a su cultura. En realidad, ese continente es la intersección más prodigiosa, donde se encuentran todas las razas del mundo. El genio latino, ha sido felizmente marcado hasta el alma, su fe emocionante en el humanismo y en la vida espiritual le proporcionan los medios para realizar esta basta síntesis, en la cual lleva en sí los elementos aún caóticos y sofocantes. Su tarea es grande, ruda y difícil. El triunfo sólo podrá ser de consecuencias inmensas. Para alcanzarlo, se necesita que la América del Sur no sucumba a las influencias externas; la hora de su madurez ha llevado; se precisa aún que la América del Sur armonice los elementos divergentes de su “complejidad”. Tiene ante sí, en ella, los elementos de un arte, y más fuertemente: de una civilización<sup>18</sup>(Huyghe, 1946, 18).

La égloga sobre América Latina no es nueva, sin embargo, son las naciones americanas quienes produjeron esta retórica edénica, incluso babilónica en su multiculturalidad y diversidad racial, antes que los europeos. Así como René Huyghe escribe un libro inaugural de la historia del arte contemporáneo, nos atreveríamos a señalar, que es uno de los primeros en darle la “estatura histórica” a América Latina viniendo de Europa. Siendo para él un territorio otro, pero absolutamente cohesionado culturalmente, en eso llamado la “latinidad”.

El catálogo tiene un poema de Pablo Neruda titulado *Arte popular*, y un texto de Tomás Lago sobre el *Arte popular chileno*. Además, la cuentista, poeta y diplomática

17 “Les essais d'un art autonome, «colonial», analogue à celui des « primitifs » de l'Amérique du Nord, sont sans lendemain. Ils aboutissent à un hyper-provincialisme qui, coupé de ses sources européennes, retombe à une savoureuse gaucherie” (T. del A.)

18 “Que de problèmes posés et encore indistincts ! Il est des Européens pour continuer avec quatre siècle de retard l'état d'esprit des Espagnols de jadis et pour concevoir l'Amérique du Sud comme une simple annexe de leur culture. En réalité, ce continent est le plus prodigieux carrefour, où se rencontrent toute les races du monde. Le génie latin, dont il a été heureusement marqué jusqu'à l'âme, sa foi émouvante dans l'humanisme et la vie spirituelle lui apportent les moyens de réaliser cette vaste synthèse dont il porte en lui les éléments encore cabotiques (sic) et étouffants. Sa tâche est grande, rude et difficile. La réussite ne pourrait être qu'immense de conséquences. Pour y atteindre, il faut que l'Amérique du Sud ne succombe pas aux influences extérieures ; l'heure de sa maturité est venue ; il faut encore que l'Amérique du Sud harmonise les éléments divergents de son « complexe ». Elle a devant elle, en elle, les éléments d'un art, et davantage : d'une civilisation” (T. del A.)

uruguayana Giselda Zani, en el mismo catálogo recoge las pretensiones expresadas por Huyghe y, es más, se refiere al rol de los artistas, específicamente los chilenos, uruguayos y argentinos, en esta tarea:

Si el destino de América Latina es, como nosotros creemos, este de ser la heredera y la colaboradora de la cultura occidental, con todo eso que esta trae consigo de universalidad, de humanismo, de rechazo de nacionalismos intolerantes, de búsqueda de los valores absolutos del espíritu por encima de toda contingencia, y si las artes plásticas tienen alguna parte de esta enorme tarea, Uruguay, Argentina y Chile, quienes han dado a luz a tantos artistas que viven bajo el signo de este fin, se puede decir que ellos han, así, culminado una gran parte del rol que les pertenece<sup>19</sup>(Zani, 1946, 19).

La tarea, por cierto, ambiciosa, es resarcir el humanismo perdido. El siglo de las luces que tanto enorgullecía a Francia, y que convirtió a su capital París, en el faro de Occidente. Sin profundizar en cuán efectivo fue la tarea de la *Maison*, mucho menos determinar un éxito o no en ello, sí podríamos señalar, que en la retórica de René Huyghe, desde la creación de *Histoire de l'art Contemporain* hasta su texto en *Ars Americana*, hay una defensa de la producción visual como mensaje epocal, que construye una identidad colectiva fuera de cualquier populismo político o retórica económica.

Este Proyecto, la *Maison*, se enmarcó en una serie de iniciativas donde Francia intentó recuperar o fortalecer su actividad cultural, y robustecer el carácter francófilo en el mundo latino. No es azar que desde 1946, y sobre todo en 1947, se abrieron las sedes por países del *Institute de France* en América del Sur.<sup>20</sup>

### Bontá y una contemporaneidad posible

Ahora bien, el presente ensayo se sustenta a partir de varias situaciones que aun cuando parecen anecdóticas, se cruzan en varios momentos históricos, y ciertas propuestas que se repiten y cambian de estructura, de la escritural a la institucional, en Santiago o París. Es interesante el contexto político, marcado por dictaduras, tanto en Europa como en Venezuela, y que al finalizar llevaron a la creación de nuevas organizaciones gubernamentales en cultura.

En 1935, se publicó *Histoire de l'Art Contemporain. La Peinture* dirigido por René Huyghe, un par de años antes de estallar la guerra que cambió el panorama cultural del mundo completo durante el siglo XX. Sin ser azaroso, Marco Bontá y

19 "Si le destinée de l'Amérique Latine est, comme nous le croyons, celle d'être l'héritière et la collaboratrice de la culture occidentale, avec tout ce que celle-ci comporte d'universalité, d'humanisme, de refus de nationalismes étroits, de recherche des valeurs absolues de l'esprit au-dessus de toute contingence, et si les arts plastiques ont quelque part dans cette énorme tâche, l'Uruguay, l'Argentine et le Chili, qui ont donné naissance à tant d'artistes qui vivent sous le signe de cette finalité, peuvent se dire qu'ils ont, ainsi, accompli une grande part du rôle [sic.] qui leur revient" (T. de A.)

20 Además, esta infraestructura gubernamental francesa, superó con creces el mero interés cultural, creando en el 1946 la Cámara de Comercio Francia-América Latina y el grupo Parlamentario de amistad Francia-América Latina, en 1947. Sin embargo, todas estas iniciativas no fueron suficientes para disputar el lugar de preponderancia política y económica a los Estados Unidos; una carrera que, por cierto, hacia la década de 1960 Francia deja casi por completo.

René Huyghe, colaboraron muchas veces a lo largo de su vida, y ambos trabajaron –por ejemplo– en el desarrollo de los institutos nacionales, el francés y el chileno, la *Académie Française* en el caso de Huyghe (por ser escritor) y la Academia de Bellas Artes, Marco Bontá (al ser artista).

Sin embargo, es la Segunda Guerra Mundial, el hecho que se repite, constantemente tanto en los textos de Huyghe, como en las condiciones de transferencia y traslado cultural, entre América Latina y Francia.

Ahora, pareciera que el problema que arrastra el Museo de Arte Contemporáneo, en términos epistemológicos más que museológicos, es justamente el que Giorgio Agamben señala como pregunta inicial en su ensayo ¿Qué es lo contemporáneo? (Agamben, 2012, 1). El llamado a Friedrich Nietzsche de Agamben es para que consideremos en primera instancia cuál es el lugar dónde se posicionan los sujetos respecto a su propio relato, es decir, en relación al devenir histórico que se presenta en el momento actual de la cultura. Esa cultura, es la que hay que hacer entrar en consideración. Esa lectura a la “consideración” nietzscheana de Agamben podría leerse como el desplazamiento del sujeto en el arco histórico, aun cuando no hay espacio en ese tránsito que supone la vida dentro de la narración general de la historia, este sujeto se moviliza igual; podríamos pensarlo como una salida del canon.

Agamben ve un coeficiente de oportunidad en la “oscuridad” del momento histórico que pudo cada uno vivir, es decir, el sujeto contemporáneo trabaja fuera de las zonas de confort, y más bien remueve las aguas para alcanzar el espeso barro que carga con los acontecimientos del pasado. Esto es interesante, porque según la narración que ha adquirido las carillas acá presentadas, la segunda Guerra Mundial presentó –nunca desde una perspectiva positiva, ni mucho menos– con su fin, la condición de superación social y cultural, que el general De Gaulle, René Huyghe y *La Résistance* francesa en general, tomaron para proyectar una nueva Francia. El impacto de la misma, en una reverberación epocal llegó hasta la austral Santiago de Chile, y determinó el impulso histórico para la creación de un Museo de Arte Contemporáneo.

Lo contemporáneo, en el texto de Agamben, es también la capacidad que este sujeto pueda tener de desplazarse en la historia –como ya decíamos–, y, sin embargo, desplazar también otras historias, otros tiempos, es así como los pone en relación, diálogo y comunicación, como una necesidad de escarbar esas zonas oscuras; que a su vez, definen probablemente, la identidad y su carga socialmente determinante. Esto devendría, posiblemente, en el problema de la relación de la tradición con el acontecimiento histórico y un “coeficiente de oscuridad”.

Dado que el presente no es otra cosa más que lo no-vivido de todo lo vivido y que impide el acceso al presente es justamente la masa de lo que, por alguna razón (su carácter traumático, su demasiada cercanía), no logramos vivir en él. El cuidado puesto a esto no-vivido es la vida del contemporáneo. Y ser contemporáneos significa, en este sentido, regresar a un presente en el que nunca hemos estado (Agamben, 2012, 4).

Entonces, la contemporaneidad para Agamben, es una presencia del sujeto en la objetualización de un acontecimiento, es determinar que en esa novedad dentro del arco del tiempo existe algo indescifrable. Lo moderno, entonces, en tanto que configura un lenguaje nuevo, también en su inscripción en su ser estar en el tiempo, lo deja obsoleto. “La contemporaneidad se inscribe en el presente y lo marca, ante todo, como arcaico, sólo quien percibe en lo más moderno y reciente los indicios y las marcas de lo arcaico puede ser contemporáneo” (Agamben, 2012, 3). En ese sentido, en esa frase indudablemente poética y enrevesada de Agamben, lo que podemos comprender, es una latencia de lo arcaico en lo moderno, o sólo lo realmente moderno, es decir, contemporáneo, puede descifrarse desde allí. Entonces, una pregunta medular en el texto, que lo cruza, pero no se aterriza hasta ahora, es ¿cuándo el arte moderno pasa a ser contemporáneo? Una lectura de superación que actualmente, en un relato de grandes marcas, fija en la escritura –pero no en la visualidad–, un antes y un después.

Entonces, lo contemporáneo, en tanto provoca la obsolescencia del tiempo, en su escritura o institucionalización, detiene lo moderno, pero lo detiene en un momento determinado,<sup>21</sup> por lo tanto, hay una cohabitación entre lo contemporáneo y lo moderno, o para decirlo más claramente, entre el arte moderno y el contemporáneo no habría ninguna diferencia. Entre los dispositivos creados por René Huyghe, su teoría sobre la historia del arte contemporáneo, y Marco Bontá, con la creación de un Museo de Arte Contemporáneo, en el país más austral del mundo, que seguía recibiendo los influjos postimpresionistas para la década de 1940; la obra de arte contemporánea no supera la modernidad, sino que graba las condiciones de posibilidad de dichas obras.

No significa que en esa apertura epistemológica se encuentre, aún hoy, el arte contemporáneo. La superación de arte moderno no ha sido porque el arte contemporáneo ha derivado en “post” o “extremo”, como se suele señalar en la historia del arte local hegemónica. Por el contrario, el arte moderno ha envejecido en formas, estrategias y discursos que sirven para marcos escuetos, y que si bien se relacionan con su momento, no son estrictamente –estas obras– dispositivos que comparezcan con el contexto, inclusive, no son conformadores de identidad. Huyghe se refiere en 1949, a los artistas que concomitan con las obras modernas, señalando:

De otra manera, pronto el arte moderno tendrá que soportar otro examen aún más severo y donde se reflejarán las parcialidades nacidas de las condiciones nuevas: el futuro se aproxima, habrá cambiado, padecerá de otras fatigas, de otros deseos, y reprochará en el arte de hoy de ser solidario a ese pasado que, sin embargo, ha creído destruir<sup>22</sup> (Huyghe, 1949, 116).

21 Las coincidencias posibles entre el concepto de “tiempo histórico” de Henri Focillon y “contemporaneidad” en Giorgio Agamben, son palpables, pero no podríamos permitirnos profundizar para el resultado de las presentes carillas.

22 *“D’ailleurs, bientôt l’art moderne aura à subir un autre examen encore plus sévère et où se refléteront les partialités nées des conditions nouvelles : le futur s’approche, il aura évolué, il éprouvera d’autres lassitudes, d’autres désirs, et il reprochera à l’art d’aujourd’hui d’être solidaire de ce passé, qu’il a pourtant cru détruire” (T. del A.).*

Lo que vemos, es que en Huyghe, la crítica se prolonga a los continuadores de los "estilos" o "vanguardias" europeos, y que si bien dicen responder a estas, lo que hacen es replicar procedimientos de obra.

Por lo tanto, volviendo a Agamben, en las zonas oscuras del arco de la historia, la obra contemporánea sería aquella sin explicación o elocuencia, llena de sustancia, referencias, procedimientos actuales y antiguos, y sin embargo imposible de retorizar para el artista. Puesto la obra contemporánea, para el mismo artista, es absolutamente desconocida.

El Instituto de Extensión de Artes Plásticas que había dirigido Marco Bontá, produce en el Museo Nacional de Bellas Artes en Santiago, para 1950, la exposición *De Manet hasta nuestros días*. Esta muestra llevó a más de treinta mil visitantes, lo cual para los albores de esa década significó un récord a todas luces. En esta muestra Huyghe participó como comisario, siendo una de las muchas colaboraciones que haría para Chile. Él mismo comentando dicha exposición señaló refiriéndose a quienes fueron asistentes "(...) a los vagidos de una génesis todavía incierta o a la disolución última de la creación" (Bindis, 1960, 171). Dando cuenta de esta manera que el arte moderno, iniciado por Manet, podría ser sin lugar a dudas, sujeto de críticas por su falta de actualidad. Ahora, la exposición se caracterizó porque no hubo máximas de superación o comparación. No hay una lectura formalista de la producción artística, en tanto superación de los estilos.

La generación de becarios que iniciaron sus viajes para 1928, alcanzaron a conocer en aquel momento de entreguerras, una producción artística inmensamente estimulante, particularmente en París. Ellos posteriormente regresarían a Chile, cumplen con su periplo venezolano, fundan una institución de extensión nacional e internacional al alero de la Universidad de Chile, siguen a París nuevamente, para apoyar la renovación cultural de la Francia Libre, y finalmente, abren un Museo de Arte Contemporáneo. Ricardo Bindis, sobre *De Manet hasta nuestros días* insiste a su vez, que los países que se encuentran en la construcción de un ser nacional, es decir, una identidad local, deben enfrentarse a las condiciones propias de su tiempo. A esto habría que sumar, que las estructuras que presentan obras innovadoras, interpelean tanto al artista como a sus espectadores, y podrían generar estructuras complejas (que retuercen el devenir histórico para hacer carne lo propio). De esto se desprende la posibilidad de una museología contemporánea y de guiones de colecciones donde quien mira reescribe la historia.

## Referencias

- Agamben, Giorgio (2012). *¿Qué es lo contemporáneo?* Trabajo presentado en el "Curso de Filosofía Teórica", Facultad de Artes y Diseño de Venecia, Italia. <https://etsamdoctorado.files.wordpress.com/2012/12/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>
- Allende, Matías (2017). Alcanzar al tiempo y sobrepujar a la tradición. En VV.AA,

- Catálogo Razonado. Colección del MAC* (pp. 18-27). Santiago de Chile: Museo de Arte Contemporáneo, Facultad de Artes, Universidad de Chile.
- Allende, Matías (2018). De Santiago a Caracas, de Caracas a Santiago. Primer intento de plantear una hipótesis sobre el concepto de cultura contemporánea en América Latina; o lo mismo que definir el color de las escamas de un salmón o encontrar a María Lionza. *Anuario. Grupo de investigación Archivo MAC*. 92- 107. [http://www.mac.uchile.cl/content/documento/2018/enero/anuariogmac\\_web2.pdf](http://www.mac.uchile.cl/content/documento/2018/enero/anuariogmac_web2.pdf)
- Barreiro-López, Paula (2015). Del ojo al espectador. Visualidad, crítica y nueva historia del arte. *Revista Boletín de Arte*. N<sup>o</sup>15, 18-27. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/boa/article/view/14>
- Berrios, Pablo y Eva Cancino (2018). *Un tiempo sin fisuras. La institución moderna del arte en Chile (1947-1968)* Santiago de Chile: Estudios de Arte.
- Bindis, R. (1960). La renovación pictórica chilena en el decenio 1950-1960. *Anales de la Universidad de Chile* (120). 171-174. doi:10.5354/0717-8883.2010.27388
- Gagnon, C. (juin - été 1987). Interview avec René Huyghe. *Vie des arts*, vol. 32 (num. 127), pp: 57-75.
- Géraldine, Masson. (juin 2011). Les réseaux professionnels du conservateur de musée : d'une sociabilité informelle à une organisation institutionnelle (1870 - 1940). Trabajo presentado en el *Séminaire doctoral commun d'histoire de l'art et d'archéologie Paris 1/Paris 4 - 2010/2011*, París, Francia. <https://hicsa.univ-paris1.fr/documents/pdf/Ecole%20doctorale/Geraldine%20Masson.pdf>
- Huyghe, René. (1949). *Les Contemporains*. Paris: Tisné.
- Huyghe, René (Dir.). (1935). *Histoire de l'art contemporain. La Peinture*. París: Félix Alcan, 1935.
- Ogaz, Damaso. (septiembre de 1957). Museo de Arte Contemporáneo celebró 10 años, *Revista de Arte*, N<sup>o</sup> 9. Santiago de Chile. pp: 16-21.
- Rouquié, Alain. (2016). Une maison pour l'Amérique Latine. *L'Amérique Latine de A à Z. Revue Le Monde*. París: Le Monde.
- Suárez San Pablo, Fernando. (2015). La politique de restauration des peintures des musées nationaux (1930-1950). *Les Cahiers de l'École du Louvre*, N<sup>o</sup> 7. <http://journals.openedition.org/cel/283>; DOI: 10.4000/cel.283
- VV.AA. (1945). *Permanencia da França. Manifestação francesa*. Río de Janeiro: Estados Unidos do Brasil.
- VV.AA. (1946). *Ars Americana est une exposition de peintures, art populaire et photos du Chili, l'Argentine et l'Uruguay*. Paris: Maison de l'Amérique Latine.

# El cuerpo como símbolo de lo demoníaco

*Xavier Chinga Mármol*

Facultad de Artes, Universidad Central del Ecuador  
imperator-leviathan@hotmail.com

*Recibido:* 9 – marzo – 2018 / *Aceptado:* 21 – septiembre – 2018

## Resumen:

El presente texto es una reflexión acerca de la naturaleza del cuerpo, su significado y su interpretación simbólica que lo relaciona con lo perverso. Se hace un breve análisis desde distintas posturas y contextos donde se puede apreciar la multiplicidad de relaciones que se dan entre el cuerpo como objeto y el demonio como idea para concluir con una introspección de la obra plástica del autor, su postura ante el panorama actual de las artes y la censura que aún pervive.

**Palabras clave:** cuerpo, demoníaco, censura, monstruoso, impuro

## Abstract

This text is a reflection on the nature of the body, its meaning and its symbolic interpretation that relates to the perverse. A brief analysis is made from different positions and contexts where one can appreciate the multiplicity of relationships that occur between the body as an object and the devil as an idea to conclude with an introspection of the author's plastic work, his position before the current panorama of the arts and the censorship that still survives.

**Keywords:** body, demon, censorship, monster, impurus



A lo largo de la historia del arte, el cuerpo humano ha sido una constante en el campo de la representación y ha sufrido incontables resignificaciones conforme a la época y latitud donde se haya desarrollado su estudio o promovido su censura.

Basta con mirar a la Grecia clásica y su extensa búsqueda por alcanzar la perfección de las proporciones, para darnos cuenta que la anatomía ha sido una constante obsesión por parte de artistas y científicos que buscaron y continúan buscando desentrañar todos sus secretos. Cabe recordar que fue en el auge de esta civilización donde se establecieron los cánones ideales que un cuerpo proporcionado debe tener, generando ya sea para bien o para mal, un paradigma al que se intenta llegar incluso hasta nuestros días, sin dejar de mencionar también, que se exaltó la anatomía masculina sobre la femenina, perpetuamente vedada.

Esta censura dada en el mundo clásico, no se puede comparar a mayores condenas y estigmatizaciones al cuerpo que se dieron en siglos posteriores. Uno de los períodos en la historia más conocidos donde el cuerpo fue satanizado, violentado y censurado, sin duda es el lapso correspondiente al medioevo, donde incluso se llegó a condenar la higiene corporal por vincularla con la vanidad.

Al respecto Georges Vigarello en su libro *Lo limpio y lo sucio*, nos narra la historia de Platter, un desafortunado estudiante del siglo XV que pugnaba por deshacerse de los parásitos de su cabeza y de su cuerpo lavando sus ropas en el río, pero no aseando su cuerpo.

La limpieza personal tiene como símbolo la limpieza de la ropa. La atención se dirige a las envolturas que cubren la piel. El acto de Platter, claro está, lleva la marca de la pobreza del estudiante (...) Este acto es una evocación de ciertas referencias arcaicas de la limpieza. (Vigarello, 199, pág. 59-60).

En la época actual resulta impensable el hecho de no mantener una higiene constante, incluso tomando en cuenta que las taras referentes al cuerpo no se han superado por completo, pero esta anécdota ejemplifica a la perfección el cambio constante de las percepciones respecto a lo que rodea a un individuo y a la sociedad en general. El instintivo acto de Platter por librarse de los parásitos, lo lleva a despojarse de su único atuendo y lavarlo en las aguas de un río en donde ni por asomo, se le ocurriría sumergir su cuerpo para calmar el tormento de la suciedad. Como bien menciona Vigarello, la ropa es el símbolo de la limpieza, pero también el cuerpo es un símbolo de aquello que no se puede ni se debe manipular, sin importar las condiciones en las que se encuentre.

La satanización del cuerpo no sólo está ligada a diversos cultos tanto monoteístas como politeístas, obedece a factores tan diversos como niveles sociales, grupos gene-

racionales, ubicaciones geográficas y muchos más. Sin embargo, el aspecto que cabe resaltar es precisamente la satanización, la relación del cuerpo con el mal, con Satanás.

Remitiéndonos al origen etimológico de la palabra Satán, su significado posee un matiz importante respecto a la concepción cultural y tradicionalmente aceptada. *Satan* en arameo, significa *adversario*, pero no en el sentido sobrenatural de un espíritu maligno, sino en el significado básico de oponerse a algo o a alguien. Si tomamos como punto de referencia a la tradición bíblica, Satanás es aquel quien se opuso a los designios del creador y lo cuestionó, provocando su expulsión tras dar a conocer el fruto del Árbol de la Ciencia a los padres de la humanidad.

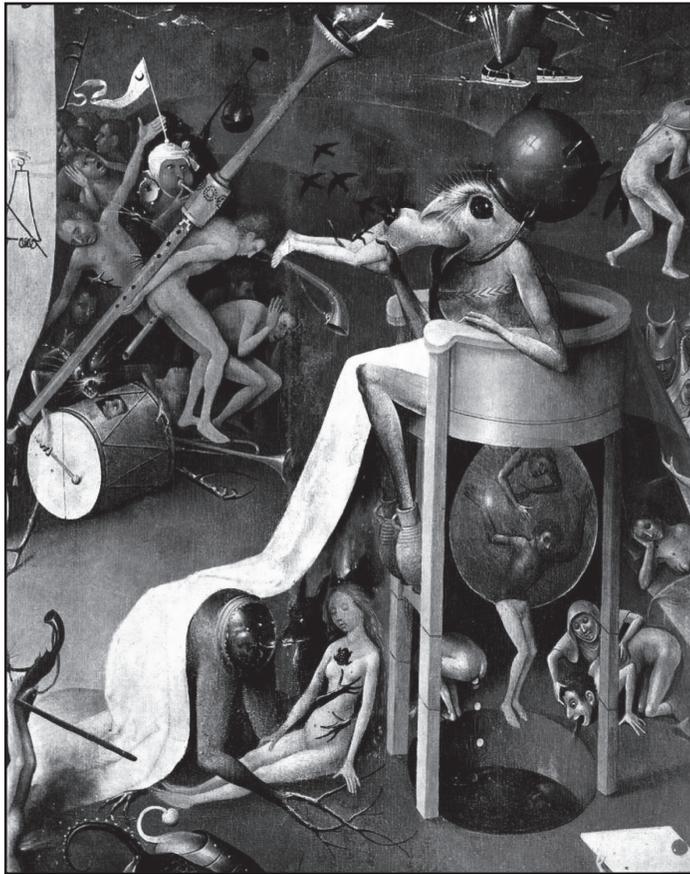
Esta idea del opositor sin duda requería de una imagen, el ser humano como ente visual, necesita de símbolos que representen ideas y conceptos abstractos. Es en este momento que entra la figura del artista, quien es directa o indirectamente el responsable de la creación de determinados íconos cuya difusión y popularidad, los terminan convirtiendo en auténticas identidades universales, tal es el caso de la representación del mal.

La imagen del demonio ha trascendido como ícono y como símbolo en diversas áreas, pero con particular expresividad, en el campo de las artes plásticas. En este aspecto, lo demoníaco se ha manifestado expresamente en artistas teológicos que daban rienda suelta a su imaginación al crear auténticos mutantes que plasmaban las aberraciones que el infierno tenía preparado para los pecadores. El Bosco en su obra cumbre *El jardín de las delicias* (1500-1510 aprox.) supo reflejar el zeitgeist<sup>1</sup> propio de su siglo, dominado por desvaríos oníricos y criaturas espantosas que sólo podrían inspirarse en las Sagradas Escrituras, guías morales que trazaban una línea espiritual y ética por donde debían caminar los fieles.

Resulta curiosa la visión dantesca de El Bosco, alejada diametralmente de la imagen común que se posee respecto a lo demoníaco, este pintor combinó cual cirujano, diferentes partes de animales, plantas, objetos y personas, para crear entes alucinantes que podrían inspirar incontables narraciones y descripciones de cada uno de ellos. La obra de El Bosco plantea una visión anacrónica del demonio, relacionándolo con la imaginación desbordada, el caos y el delirio.

---

1 Expresión alemana que hace referencia al clima intelectual y cultural de una era.



Bosch, H. (1500-1510). *Infierno* [fragmento]. Recuperado de: <http://compostimes.com/2014/04/el-delicioso-jardin-de-los-deleites-adentrandonos-en-el-laberinto-i/>

También es importante resaltar un aspecto importante de la visión de lo demoníaco: la seducción. Recordemos que Luzbel, el portador de luz, era el más sabio y bello de los ángeles. Su gracia e inteligencia era tal, que tuvo la capacidad de cuestionar a su creador y rebelarse ante él. Decide entregar a Eva el fruto del conocimiento del bien y del mal, fruto que desgarraría la inocencia de los primeros humanos con la luz del saber a costa de la seducción de la serpiente.

La seducción juega un papel relevante en esta parábola bíblica, pues gracias a la persuasión del demonio, Adán y Eva hacen consciencia de su desnudez y sienten vergüenza. El cuerpo ha sido demonizado por primera vez al ser apartada la niebla de la inocencia por el fruto de la sabiduría.

Condenar al cuerpo también significa condenar todo lo que proviene y surge de él, aquellas necesidades básicas como la ingesta, excreción, cópula y demás reacciones corporales, son mal vistas desde la perspectiva *civilizada*, justamente será un factor determinante para que la ideología imperante tome el control y subyugue la

naturaleza animal del humano.

Para poder tener un control sobre el impulso animal del cuerpo, se supo generar y categorizar perfectamente a dos de los siete pecados capitales, la gula y la lujuria son conceptos inherentes al cuerpo físico, que denuncian los excesos carnales en dos ámbitos que provocan placer: comer y fornicar.

No es coincidencia que el placer sea vedado, la era medieval procuró borrar todo aspecto de su etapa predecesora donde dioses específicos se encargaban de guiar a los humanos a la perdición del goce. Dionisios y Afrodita, Baco y Venus, dos facetas de la naturaleza humana que la creciente fe supo desprestigiar.



Rubens, P. (1615). *Bacanal* [óleo sobre lienzo]. Recuperado de: <https://tamara456.blogspot.com/2014/10/bacanal-pieter-pablo-rubens.html>

Sin embargo, el demonio posee un aspecto más seductor bajo la máscara de la belleza: el monstruo. Lo aterrador consigue un mayor impacto que lo voluptuoso, al respecto Enrico Castelli en su texto *Lo demoníaco en el arte y su significado filosófico*, nos plantea:

En todo el pensamiento medieval, la seducción de lo horrible está en la base de la influencia de lo demoníaco. Sobre la posibilidad de la seducción de lo bello no hay dudas. Lo bello seduce, pero es una seducción de poca intensidad, porque en definitiva no toca más que un determinado sentido: una mesa servida, la gula; una mujer provocativa, el sexo. (...)

Lo demoníaco desencadenado para conquistar la presa humana sabe que la máxima seducción es la de lo abismal: lo horrible. *Abyssus abyssum invocat* [el abismo llama al abismo]. Lo monstruoso es su aspecto más destacado. (Castelli, 2007, pág. 85).

La cualidad de monstruoso trasciende a la imagen de un ente deforme, lo monstruoso se expresa en múltiples facetas como el horror. El cuerpo como depósito del monstruo, es un símbolo que posee diversos planos de lectura como el erotismo, la decadencia, la belleza y el peligro. José Miguel Cortés (1970) hace una acotación respecto al cuerpo como foco de riesgo.

(...) Todo aquello que hace referencia a los límites del cuerpo, que atraviesa sus fronteras (cualesquiera de sus orificios), que signifique restos corporales (de piel, uñas, pelo...), que brote de él (esputos, sangre, leche, semen, excrementos...), tiene el calificativo de altamente peligroso, de impuro. Siendo la contaminación más peligrosa la que 'se produce cuando algo que ha emergido del cuerpo vuelve a entrar en él. (Cortés, 1970, pág. 37).

El peligro que representa el cuerpo de un paciente, por ejemplo, se evidencia en las medidas preventivas que se toman para evitar posibles contagios en los centros de salud que acogen a personas enfermas. El tratamiento de sus desechos y el especial cuidado que se tiene al manejar insumos contaminados, más allá de las normas básicas de higiene, refleja la aversión natural que tiene el ser humano por mantenerse libre de enfermedad, libre de suciedad.

Un nivel mayor de rechazo a la decadencia del cuerpo, se da en la muerte. Si el contacto con un enfermo genera aversión, mucho más si se trata de un cadáver. Los gases de putrefacción generados por el proceso natural de descomposición provocan la reacción instintiva de alejarse y mantenerse fuera del ambiente malsano que rodea a un cuerpo sin vida.

La muerte, la enfermedad, el horror en general, son aspectos íntimamente relacionados con lo malévolo, con lo diabólico. Pero es en este punto donde se debe dar una visión alternativa de lo que Satán representa, en 1966 el ocultista estadounidense Anton Szandor LaVey, fundó lo que se conocerá hasta nuestros días como la iglesia de Satán. Más que una religión, es una ideología y postura filosófica basada en el individualismo, materialismo, racionalismo y darwinismo social.<sup>2</sup> Esta peculiar filosofía ha ido ganando adeptos hasta la actualidad por diversos motivos entre los cuales destaca la lucha constante por reivindicar al individuo sobre el colectivo. Al contrario de lo que se puede pensar al escuchar su nombre, los practicantes del satanismo no son adoradores del diablo, ya que niegan la existencia de éste como un ente real, sino que toman lo que su simbología representa: inteligencia, oposición, cuestionamiento. Condenan a las religiones, sobre todo a las cristianas, y las culpan por ser difusoras de temor e ignorancia en la humanidad.

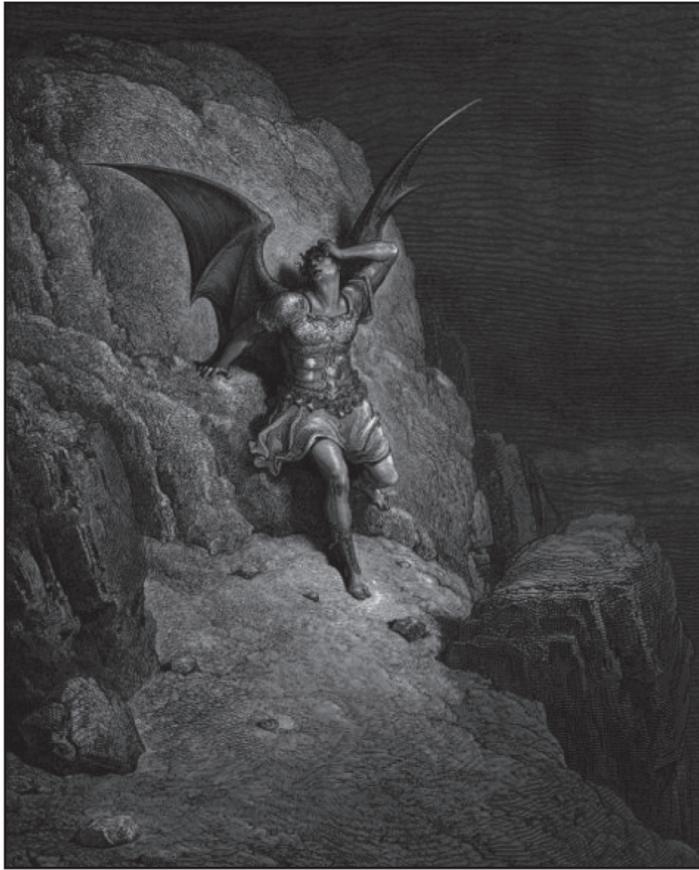
---

2 Ideología social que plantea la equivalencia de la teoría darwiniana de la evolución de las especies en conglomerados humanos, sustentándose en el principio de la supervivencia del más apto ante quienes no estén adaptados a una perpetua competencia.

Toman también como referentes a todo personaje icónico de la mitología que posea una característica de rebelión y curiosidad ante el conocimiento. Prometeo es quizá el ejemplo más destacado, este titán fue condenado a un horrendo castigo por parte de Zeus debido a que entregó el fuego a los humanos, quienes estaban indefensos ante las inclemencias del mundo recién creado. Remitiéndonos a una lectura más profunda, existe un paralelismo entre el fuego y el fruto prohibido, ambos simbolizan la inteligencia y la capacidad del hombre para cuestionar a la divinidad. Prometeo y Lucifer, ambos condenados por ser portadores de la luz.



Assereto, G. (s.f.). *El suplicio de Prometeo*. [óleo sobre lienzo]. Recuperado de: <https://euclides59.wordpress.com/tag/gioacchino-assereto/>



Doré, G. (1866). *La caída de Lucifer*. [aguafuerte]. Recuperado de: <https://www.pinterest.es/pin/814729388811831421/>

Tras contrastar brevemente algunas interpretaciones que ha tenido Satán en diversas épocas y bajo múltiples miradas, es importante, a modo de conclusión, hacer una reflexión sobre lo que sucede en la contemporaneidad desde la mirada del artista y cómo el cuerpo satanizado persiste en forma de censura.

La censura en nuestros días es un arma peligrosa que ha otorgado poder a varios sectores sociales (muchos de ellos minoritarios), quienes bajo la premisa de la ofensa, pueden eliminar cualquier manifestación artística, cultural o ideológica que no consideren *adecuada*, acorde a sus cánones morales. Es una verdadera lástima que en plena era de auge tecnológico y avances de suma importancia en el desarrollo científico del ser humano, persista una mentalidad retrógrada y victimista, aferrada a ideas caducas y malinterpretadas.

El arte tiene que mantenerse firme ante las presiones sociales que intenten ocultarlo, resulta inconcebible que alrededor del mundo se hagan más frecuen-

tes las noticias de exposiciones retiradas, obras teatrales canceladas y muchas otras manifestaciones de verdadero autoritarismo por parte de instituciones de poder, pero también de conglomerados, adalides de la corrección política y de la *justicia social*.

El artista ahora debe asumir el papel de oponente, no sólo debe luchar y cuestionar a instituciones tradicionalmente represoras como Iglesia y Estado (que continúan perpetuando la censura en niveles más discretos), sino que también tiene la responsabilidad de poner en duda y evidencia las ideologías tóxicas que buscan controlar, entre otras cosas, la libertad creadora de quienes nos hemos decantado por el mundo de las artes y las letras.

No es tampoco una coincidencia que esta neo-censura también se relacione directamente con el cuerpo, basta constatar el riguroso control que poseen las redes sociales respecto a la imagen del desnudo, no sería mayor problema de no ser porque ahora, los diversos medios de difusión y creación de contenido en la red, representan una valiosísima herramienta para que el artista pueda compartir su trabajo con el mundo. Si bien es cierto que no todo individuo que hace arte se inclina por la representación de la desnudez, se debe pensar en quienes sí lo hacen o ¿acaso ellos no tienen el mismo derecho de difundir su trabajo sin ser castigados? ¿Acaso el arte entra en la tan vapuleada retórica de la objetificación donde todo puede ser considerado ofensivo o peligroso?

Si bien es cierto que los discursos de odio y de ofensa existen, y sin duda, son peligrosos, es también igual de importante saber identificarlos y no señalar cualquier objeto o idea que no sea del agrado de alguien que no supo mirar los hechos reales y se dejó llevar por burdos sentimentalismos propios de mentes inmaduras e irresponsables.

A lo largo de la historia, el artista ha tenido que enfrentarse a innumerables obstáculos ya sea de índole social, política, económica o cultural. Esta época no es diferente, las trabas persisten, pero con otros nombres. La libertad se pone en una peligrosa posición cuando existen ideas que se pueden y que no se pueden tratar, más aún cuando este control ideológico proviene de personas ajenas e ignorantes respecto al arte en general, personas cuyo único afán es incomodar y juzgar al otro bajo sus propios cánones corrosivos.

No queda más salida que continuar siendo el adversario, el que cuestiona y pone de manifiesto su propia inconformidad ante aquello que está causando un auténtico mal en el mundo. Y no hay mejor forma de hacerlo, que continuar creando.



Xavier Imperator. (2016). *Satyr*. [grafito sobre papel]. Archivo personal

## Referencias

- Castelli, E. (2007). *Lo demoníaco en el arte. Su significado filosófico*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Cortés, J. (1970). *Orden y caos. Un estudio sobre lo monstruoso en el arte*. Barcelona: Anagrama.
- Vigarello G. (1985). *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial.



# Filmar Malvinas: Apuntes sobre la guerra de Malvinas en el cine argentino contemporáneo

*Ezequiel Fernández*

Universidad del Cine, Buenos Aires

fernandezeze21@gmail.com

*Recibido:* 20 – agosto – 2018 / *Aceptado:* 24 – septiembre – 2018

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar y pensar las recurrencias sobre el género bélico en la representación de la Guerra de Malvinas en el cine argentino contemporáneo. Se propone como objeto de estudio los largometrajes *Soldado argentino solo conocido por Dios*, *Malvineitor* y *Teatro de guerra* a partir de los fundamentos teóricos y las herramientas de análisis, tanto cinematográficas como literarias, propuestas en *Esto es la guerra, pibe: El cine bélico en la representación de la Guerra de Malvinas*. Partiendo de la hipótesis que el género bélico posee resistencias de diversas índoles para afianzarse a la narrativa cinematográfica, se buscarán los puntos comunes y las diferencias con la filmografía precedente a 2018 para categorizar y comprender el estado del cine argentino en el presente.

**Palabras clave:** Guerra de Malvinas, cine argentino, cine bélico, literatura.

## Abstract

This article aims to analyze and think about the recurrence of war genre on the representation of Malvinas/ Falklands war in the contemporary Argentinean cinema. The feature films *Soldado argentino solo conocido por Dios*, *Malvineitor* and *Teatro de guerra* are proposed as objects of study, both in a cinematographic and literary way, based on the theoretical basis and

analytic tools suggested in *Esto es la guerra, pibe: El cine bélico en la representación de la Guerra de Malvinas*. Based on the hypothesis that the war genre presents all sorts of resistance to taking roots in cinematographic narration, we will look for similarities and differences with films prior to 2018 so as to categorize and understand the state of the current Argentinean cinema.

**Keywords:** Malvinas/ Falklands war; Argentinean cinema; war film; literature

*Hubieran sido amigos, pero se vieron una sola vez cara a cara,  
en unas islas demasiado famosas,  
y cada uno de los dos fue Caín, y cada uno, Abel.*  
Juan López y John Ward, Jorge Luis Borges.

La relación entre el cine argentino y la Guerra de Malvinas ha sido intermitente y conflictiva a lo largo de más de 35 años. A diferencia de otras artes como la literatura o el teatro, el abordaje de la guerra entre Argentina y Gran Bretaña de 1982 ha dado como resultado un escaso grupo de ficciones y documentales. Filmar la Guerra de Malvinas en mi país supone cierto acto de valentía tanto artístico como financiero. Más aún, hacer ficción sobre un conflicto que tiene como principal escenario islas desoladas por el viento y el frío ubicadas al fondo del mapamundi.

La guerra me atrapó en tanto cineasta como cinéfilo llevándome a la escritura de *Esto es la guerra, pibe: El cine bélico en la representación de la Guerra de Malvinas* (2018). Allí busqué comprender y ordenar una filmografía desprolija y compleja. Mi principal inquietud venía a raíz de la ausencia de una película bélica nacional en los términos estrictos del género. Una película de guerra que cumpla con los tropos del cine bélico y que se corresponda con otras películas del mismo género. A mi entender, el cine argentino es deudor de una película que haga honor a la gesta de Malvinas, una película que se ocupe de la experiencia del combate y retrate visualmente las proezas realizadas por nuestros soldados cuando apenas tenían 18 o 19 años de edad.

Rápidamente, el cine de ficción nacional se hizo eco de la contienda estrenándose en 1984 *Los chicos de la guerra* de Bebe Kamín. Dicho film respondía a una necesidad de indagar el panorama social anterior y posterior a la guerra, siendo insustancial en el desarrollo del relato bélico. Kamín realiza un recorrido por el estado de las instituciones fundamentales de una nación (el ejército, la escuela, la familia) afectadas por la Dictadura Cívico-Militar de 1976. Estas problemáticas también se observan en la película más recordada sobre el tema: *Iluminados por el fuego* (2005, Tristán Bauer). Con mayor presupuesto y recursos tecnológicos, esta película tampoco propuso un relato bélico genuino, imposibilitada por presuposiciones ideológicas y haciendo foco en la denuncia de crímenes cometidos por los superiores argentinos.

El cine bélico es un género de vasta trayectoria en la historia del cine. Hollywood ha sido la industria que ha puesto al género en el mapa y en las salas de todo el mundo tras el involucramiento de EE.UU. en la Primera y la Segunda Guerra Mundial. Es un género que ha sido adoptado por directores y guionistas de primera línea en todos los períodos de los últimos 70 años. En *Esto es la guerra, pibe* me propuse pensar esas condiciones que constituyen al género como tal, que hacen que la película de guerra no sea un western o un musical. Para ello fue necesario establecer ciertas reglas ineludibles, postulados que enmarcarán los elementos que componen a la película bélica.

Siendo un género mayoritariamente masculino, de cuerpos entrenados y formados para el combate, se despliega en una gran diversidad de escenarios y topografías donde el héroe y su grupo deberán sobrevivir a los embates constantes del enemigo y las circunstancias propias de la guerra (el clima, el hambre, el desarraigo). En este contexto poco prometedor, emerge un valor que enlaza para la posteridad los vínculos homosociales del grupo: la camaradería. Si bien el cine bélico es célebre por su amplio abanico de héroes, en él cobran gran importancia el trabajo en equipo y la coordinación entre los compañeros. En las horas más oscuras será la calidez de la camaradería la que contendrá a aquellas almas desesperadas y ayudará a continuar avanzando en los infiernos del campo de batalla.

La condición de héroe no siempre se adjudica al protagonista apenas inicia el film. Ser un héroe es un camino de descubrimiento y aprendizaje, un crecimiento paulatino que se va dando a lo largo de la película hasta realizar lo que yo llamo “el acto heroico”, ese hecho fundamental de una entrega espiritual y física superior a la de los demás hombres. En ese viaje asistimos a la transformación del individuo. Un soldado ingresa en la película de una manera y sale de ella transformado, elevado al haber realizado proezas inesperadas, inimaginables. Narrar la guerra implica considerar que en ese lapso de tiempo, donde se ven a flor de piel los horrores más impunes del ser humano, es posible la transformación. Es posible observar la metamorfosis de un individuo que pone a prueba su potencial. Guillermo Altares resume esta condición ineludible del género en su texto *Esto es un infierno: Los personajes del cine bélico*.

El cine bélico, el mejor cine bélico, habla de eso: de seres humanos prodigiosos y miserables, que en los momentos siempre difíciles de una guerra, pueden convertirse en lobos o en corderos, en bestias o en víctimas, aunque estos últimos siempre ocupan las listas más abultadas. Son seres que, aunque hayan podido sobrevivir a un conflicto, han dejado atrás una parte fundamental de sus existencias (Altares, 1999, pág. 283).

El cine argentino se manifestó ajeno a estas inquietudes para pensar la Guerra de Malvinas. La condición heroica ha sido siempre esquiva y las películas descreen del valor ineludible de la guerra como instancia de transformación. Para nuestro cine no hay aprendizaje posible en las Islas, no hay posibilidad de elevación personal. La guerra es retratada como una pesadilla recurrente, un recuerdo tortuoso en el que los protagonistas buscan la respuesta que justifique sus existencias.

En *Esto es la guerra, pibe* traté de comprender los impedimentos que hicieron que el cine nacional le dé la espalda al cine bélico. Me ocupé de ordenar y categorizar los primeros 25 años de la filmografía sobre Malvinas, prestando especial atención a dos películas nodales en la representación de la guerra de 1982. *Los chicos de la guerra* e *Iluminados por el fuego* marcaron los lineamientos narrativos y temáticos fundamentales que se repitieron en películas posteriores hasta el día de hoy. Por lo

tanto, aquí me propongo pensar y analizar el estado del cine contemporáneo sobre la Guerra de Malvinas. En 2017 se cumplieron 35 años de la campaña militar por la recuperación de las Islas. Casualmente, ese año se estrenaron dos películas de orígenes y búsquedas estéticas muy diferentes: *Soldado argentino solo conocido por Dios* y *Malvineitor*. En este artículo buscaré dar respuestas a cómo se piensa y filma Malvinas en el presente y vislumbrar qué posibilidades le deparan a su futuro.

### **Soldado argentino solo conocido por Dios**

*Soldado argentino solo conocido por Dios* se estrenó el 6 de abril de 2017 bajo la dirección de Rodrigo Fernández Engler, quien ya había transitado las aguas de la guerra con el largometraje *Cartas a Malvinas* (2009). Engler da forma a un film que demuestra un gran despliegue de producción y un conocimiento reconfortante en el manejo de la puesta en escena bélica. La conjunción de ciertos temas y elementos narrativos del género alivian el desasosiego de tantos años de ineficaz abordaje.

La primera escena de la película es en un barco, llamativo comienzo por ser una locación esquivada en el cine nacional en torno a esta guerra. Un pelotón de soldados esperan en silencio sentados en el suelo. Comienzan a preguntarse hacia dónde se dirigen. Un soldado cree que van hacia las Islas Sandwich a resolver un conflicto ballenero, pero otro lo alecciona afirmando que el destino es “secreto militar” y debe limitarse a cumplir órdenes. Tanto el espectador como los personajes saben que su rumbo son las Malvinas y un futuro incierto.

Un superior entra y todos callan. Juan (Mariano Bertolini) reconoce y saluda con un tímido “hola” a Ramón Molina (Sergio Surraco) quien responde desentendido. “Lo conozco de mi barrio”, comenta Juan a otro conscripto y en un trillado corte la película nos lleva al pasado, a la vida civil de estos dos fraternales amigos. Juan espera a Ramón que vuelve de la colimba y en la puerta de su casa le anuncia que está saliendo con su hermana Ana (Florencia Torrente). Rispideces, acusaciones de traición y una trompada contaminan con melodrama lo que había empezado como una película de soldados rumbo a la guerra.

Juan es artista. Apasionado por el dibujo, descarga las inquietudes de su vida personal con crayones y lápices de colores mientras su madre solloza en la puerta. En sus manos tiene una carta, predeciblemente, la citación para hacer la instrucción y cumplir con su deber en las Islas Malvinas. Pero el llamado a la aventura es esquivo a nuestro “héroe” que medita la opción de escaparse a la casa de una tía en Perú y, en un acto desesperado, invita a Ana a irse con él.

Estos pequeños pasajes de novela de la tarde aplacan el envión para lo que vendrá después. Engler hace transitar a su personaje por el tortuoso entrenamiento militar, cuya referencia cinematográfica ineludible es *Full Metal Jacket* (1987, Stanley Kubrick): una barraca, un plano con fuga hacia el centro del cuadro y todos los soldados formados en líneas enfrentadas mientras el superior da las órdenes gritando a diestra y siniestra. Una imagen que inmortalizó Kubrick refiriendo al infierno por el

que debe transitar un conscripto para convertirse en soldado. En *Full Metal Jacket* las consecuencias son tan drásticas que Vincent D'Onofrio termina pintando las paredes de un baño con sus sesos, al volarse la cabeza con una escopeta. No será el caso de la película argentina.

*Soldado argentino* es una de las primeras obras audiovisuales argentinas (junto con la miniserie para televisión *Combatientes*) que hace un poco de justicia al género bélico nacional en cuanto a la forma. La película podría pensarse como una bocanada de aire fresco al tedio y la solemnidad de casos anteriores como *Illuminados por el fuego*. Esta película busca acercarse, al menos demuestra intenciones, a ciertos postulados basales de la forma de filmar una batalla post *Saving Private Ryan* (1998, Steven Spielberg), película bisagra en la representación cinematográfica de la guerra en el siglo XXI. Engler filma con precisión las escenas de combate y desplazamientos de grupos, en especial el desembarco argentino en las Islas. Allí se observa un despliegue de producción inaudito para las películas de esta temática, con varios grupos de soldados movilizándose por la playa custodiados por tanques anfibios. La estridencia del sonido de la oruga en la arena junto al bullicio de los hombres en acción da un marco propicio para que el subteniente Quiroga (Fabio Di Tomaso) dé las directivas. Recuérdese que las películas anteriores no cuentan con misiones ni órdenes precisas sobre el desplazamiento en el territorio, hecho indispensable para el desarrollo del film bélico.

El conocimiento formal del género también se aprecia en el ataque sorpresa de un Harrier<sup>1</sup> que dispara sobre el campamento mientras los argentinos se organizan. En un llano brumoso, que remite directamente a la fotografía gris de *Fury* (2014, David Ayer), un avión los toma por sorpresa volando todo por los aires. Los argentinos contestan el fuego, tanto hombres como torretas antiaéreas, en una escena de excelente factura técnica y buen ritmo. Además, el truco es invisible: el avión digital se conjuga a la perfección con los planos. Pero esta invisibilidad se ve amainada por la pasividad del héroe. Juan se queda inmóvil, estupefacto ante la metralla del Harrier que se aproxima. En un acto de arrojo, Molina lo rescata, adjudicándose el rol de héroe en la película para sí mismo y relegando a Juan al mero puesto de observador.

Esta crisis del heroísmo no es novedad para el cine nacional. Toda la representación sobre Malvinas se vio atravesada por protagonistas pasivos: desde el pesimismo de Fabián (Gustavo Belatti) en *Los chicos de la guerra* hasta el rostro inmutable de Esteban (Gastón Pauls) en *Illuminados por el fuego*. No hay lugar para los héroes en estas películas, los protagonistas son observadores del conflicto. Son la representación del ciudadano civil que se cuestiona y reflexiona sobre la guerra de 1982. No son héroes de cuerpo, son personajes intelectualizados que no miden su valor utilizando sus habilidades para salvar a los compañeros o liderando al equipo. Son conciencias, envases vacíos, carentes de liderazgo y rasgos definitorios. Juan no que-

1 Avión de combate inglés.

da exento de esta caracterización. A lo largo de la película se cuestiona los propósitos de la contienda tal como Esteban se dirigía a los espectadores con su voz en off en *Iluminados por el fuego*.

Un punto a favor que contrarresta a la filmografía precedente es la búsqueda constante de mostrar el despliegue en el territorio. Como había mencionado anteriormente, una condición primordial para el género bélico es mostrar a los soldados desplazándose en el terreno, sorteando los obstáculos de topografías adversas. La ocupación o defensa de un territorio es el objetivo fundamental en una contienda bélica y este principio rige y estructura la narración. *Soldado argentino* demuestra, por vez primera, esa condición en el Ejército argentino. En esta película las Malvinas son un terreno transitado, donde los soldados avanzan por diferentes puntos de las islas. No es un espacio de contemplación como en los casos anteriores. Malvinas es palpable, se puede caminar.

El gran inconveniente de *Soldado argentino* es que no logra despegarse de una constante que afecta al cine nacional desde *Los chicos de la guerra*: el problema de la temporalidad. En el cine de Malvinas la temporalidad se convierte en un inconveniente, en una operación narrativa que atraviesa casi toda la filmografía sobre el conflicto. Lo que para los directores resulta una necesidad, hablar de cosas que pasaron antes y después de la guerra, para la película bélica se vuelve un obstáculo. El cine de guerra funda sus bases en la historia de soldados luchando por sobrevivir en un espacio y tiempo específicos como el campo de batalla. Barry Langford precisa esta definición de cine bélico en su texto *Film Genre: Hollywood and Beyond*.

Son esas escenas de combate, jugando un papel dramático central, las que definen genéricamente la película de guerra [...] La definición operativa del “combate” en la película de guerra es, desde el punto de vista del analista militar muy estrecha, y excluye muchas, si no la mayoría de las áreas clave de la guerra moderna. La película de combate, por lo general, no se centra en la planificación estratégico-militar sino en la experiencia directa de la batalla de una pequeña unidad militar con miembros y límites claramente definidos (paradigmáticamente el pelotón de infantería, la cañonera o el equipo de bombarderos) (Langford, 2003, pág. 106).

Si el cine bélico se trata de hombres buscando salir con vida de ese infierno indescriptible que es el campo de batalla, la selva ardiente de napalm o la escaramuza encarnizada en lo alto del cielo, considero que las derivaciones temporales, los saltos narrativos entre el presente de la guerra y el futuro consecuente o el pasado melancólico quitan fuerza e importancia a aquello que se quiere narrar. En el cine de Malvinas siempre importó más hablar del estado de la sociedad del momento o reflexionar sobre el conflicto *a posteriori* que indagar en las conductas humanas que tuvieron lugar en el combate. El punto de vista emocional de este cine se posiciona desde los civiles, el ciudadano de a pie que no encuentra explicaciones, aún hoy, para comprender cómo nuestro país le declaró la guerra a la potencia imperialista más grande de la modernidad. El cine argentino es deudor de una película que ponga

como foco central la experiencia de la guerra. Pero no desde una mirada inquisidora sino con el fin de pensar y comprender, desde el cine, qué sintieron los soldados combatiendo en Monte Longdon o en pleno vuelo a ras del mar sobre un Pucará.<sup>2</sup> Una película que trate de pensar desde los hechos y no desde una idea prejujuada de lo que allí sucedió, que permita comprobar con las herramientas de la ficción e imaginar otros mundos posibles en tal contexto.

El film de Engler prometía ser un nuevo paso hacia un cine de acciones y cuerpos, regido por las normas del género. Pero, como toda la filmografía a su espalda, calló en una trampa silenciosa. *Soldado argentino solo conocido por Dios* no pudo escapar a la herencia opresiva de la línea testimonial. Martín Kohan, al pensar la novela fundacional *Los pichiciegos* de Rodolfo Fogwill, estableció dos corrientes para analizar el estado de la literatura sobre Malvinas. Su artículo *El fin de una épica* señala dos vertientes: una ligada a la farsa, que busca exorcizar los males de la guerra en clave picaresca, con desertores que viven bajo tierra como los “pichis” o un veterano de Malvinas *hacker* como en *Las islas* de Carlos Gamerro. Este abordaje permite evadir las variantes del relato que ponderan tanto el heroísmo triunfalista como la tragedia derrotista para narrar desde el humor y sectores limítrofes a la moralidad el devenir de sus personajes. Y, por otra parte, Kohan establece la línea testimonial como el principio rector de la mayor parte de la literatura sobre la guerra hasta el momento. Por mi parte, considero imprescindible esta categorización en tanto es el fiel reflejo de lo sucedido en nuestro cine. La corriente testimonial responde a todas aquellas obras que tienen su punto de origen en el relato directo de los combatientes donde manifiestan sus experiencias a flor de piel. Estos materiales, o si se permite el corrimiento, estos documentos, son la memoria viva de la guerra y sirvieron a lo largo de los años como forma de ordenar y comprender lo sucedido.<sup>3</sup> Kohan puntualiza en lo siguiente:

El drama de la guerra, el drama de la gesta nacional (que resulta doblemente un drama, porque las cosas salen mal y la lucha se pierde) es narrado en otra clave y en otra clase de textos: los textos testimoniales. También de inmediato, muy cerca de los propios acontecimientos, una serie de entrevistas ofrecen la cruda versión de los soldados que pelearon en las islas y consagran una definición emblemática: “los chicos de la guerra” [...] Desde el registro del testimonio, la guerra se cuenta ineludiblemente como drama. El miedo, el frío, la soledad, las muertes, las mutilaciones, sólo admiten ser narrados con tonos sobrios. La guerra es una cosa seria (Kohan, 1999, pág. 7).

2 Avión de combate argentino.

3 Téngase en cuenta, que la información proveniente de Malvinas era censurada por el gobierno militar y prevalecían la mentira y la propaganda, como en las famosas portadas de la Revista Gente que titulaban en mayúsculas “VAMOS GANANDO”.

Desde 1984 a la fecha la fuente principal de inspiración y referencia para la producción de cine bélico fueron los materiales testimoniales. Bebe Kamín escribió *Los chicos de la guerra* basándose en la novela homónima de Daniel Kon y lo mismo hizo Tristán Bauer junto al excombatiente Edgardo Esteban, autor de *Iluminados por el fuego*. Ambas son películas de ficción con una fuerte presencia testimonial, a tal punto que en *Iluminados* el documental de archivo toma un lugar preponderante, como un subrayado que recuerda que lo que se ve en la ficción proviene de las entrañas de la Historia. Entonces me pregunto, ¿por qué no es posible que este contexto histórico permita generar una ficción más imaginativa, que rompa lazos con los testimonios, y que no dependa de la imagen de video de un veterano mirando a cámara para recordarnos lo trágico de la guerra? Un cine que dependa de sus propios artilugios narrativos para soportar el tema. Y no porque lo que se relata no sea cierto, sino porque la esencia del cine radica en otra cosa: en permitirnos, por al menos dos horas, vivir otras experiencias, ser héroes y descubrir mundos; transitar cierta elevación estética que nuestra vida rutinaria y mundana no logrará igualar.

Engler no escapa a este pantano. En una hora de película, construyó un mundo y abrió puertas que parecían cerradas para el género bélico. Pero poco a poco las fuerzas se diluyeron y la narración en Malvinas concluyó abruptamente dando paso a otra película: la testimonial. Juan es un excombatiente abandonado a su suerte en un conventillo de la ciudad, olvidado como muchos soldados que volvieron cabizbajos y escondidos por el Estado tras la derrota. Juan dibuja, y mientras pinta para purgar su penosa existencia tocan la puerta. Es Ana y carga consigo una épica íntima: la búsqueda de reconocimiento. Ella recorre oficinas, escribe cartas tratando de saber cuál fue el destino de su hermano Ramón quien se presume caído en combate, pero cuya tumba no tiene nombre. En el cementerio de Darwin, ubicado en un páramo desolado de las Islas, muchas lápidas no tienen nombre. En ellas se lee “Soldado argentino solo conocido por Dios”. Guerreros sin nombre, sin identidad, sin reconocimiento.

En 2005, así como *Iluminados por el fuego* se ocupó de una causa desconocida para la mayoría de la sociedad como era la problemática del suicidio en los excombatientes, *Soldado argentino* enarbola la bandera del reconocimiento de aquellos caídos que aún no tienen una identidad. En este clima de seriedad y solemnidad se insinúa una leyenda, un disparador de la imaginación que es el “hilo de Ariadna” en la causa de Ana. Los ingleses cuentan la historia de un soldado argentino que combatió con fiereza y valentía hasta el último suspiro dándole dolores de cabeza al Ejército británico. “Lo mejor del enemigo”, decían. Tras ser abatido en Tumbledown debieron darle digna sepultura y al desconocer su nombre y no tener forma de constatar su identidad lo bautizan “Pedro”, un nombre común en nuestra cultura como lo puede ser Juan o Santiago. En la película Ramón es Pedro y Ana no descansará hasta poder confirmarlo.

Pero la verdad prevalecerá en las tinieblas. La burocracia militar y el desinterés de los responsables no brindarán respuesta alguna. Ana transitará los lastimosos entornos de los veteranos y familiares de caídos, olvidados tanto por la sociedad como por

sí mismos. En *Soldado argentino* la épica de un civil posee más peso narrativo que la propia gesta militar. Y en esa empresa Ana empujará el alma abandonada de Juan en búsqueda de cierta luz. Al ver la vitalidad de un compañero veterano que lo arenga a salir del derrotismo que pesa sobre sus hombros y encontrando en el amor de Ana una salvación, Juan dará un paso adelante hacia una nueva vida. Previsiblemente, su renacer en la sociedad culmina en el reencuentro con su familia, cerrando así, el ciclo de los valores centrales de la Patria.

Corte a negro. Se lee la frase “En memoria de los héroes de Malvinas” mientras suena el tema musical “Aquellos otros”, compuesto e interpretado por Alejandro Lerner. Este dato no es menor dado que los referentes del rock nacional siempre han tenido lugar en este cine. “Tratando de crecer” de Juan Carlos Baglieto en *Los chicos de la guerra*, “Botas locas” de Charly García en el cortometraje *Guariso* y las sentidas estrofas de “La Memoria” en *Illuminados por el fuego* con la voz inconfundible de León Gieco. El rock argentino y Malvinas parecen no poder cortar sus lazos y vuelven reinventados 35 años después. El último plano del film no es para obviar. Un libro reposa sobre una tumba azotada por el viento y la lluvia Patagónica. Podemos inferir que es la Biblia o, si se quiere, el libro de la Historia que ahora descansa sobre la tumba de un veterano sin nombre dándole el reconocimiento buscado durante tantos años. *Soldado argentino solo conocido por Dios* lo intenta en la ficción, ahora será responsabilidad de la realidad culminar la epopeya.

### **Malvineitor**

En octubre de 2017, en el marco del Festival Internacional Buenos Aires Rojo Sangre, uno de los festivales de género más peculiares e interesantes de la región, se estrenó la película *Malvineitor* (2017, Pablo Marini). Este film nace de las entrañas de un colectivo de cineastas que se dedica al cine de género Clase B hace, por lo menos, 20 años. Sin previo aviso, Pablo Marini logra romper, con un humor sumamente irreverente, convenciones y prejuicios que se interponían entre el cine bélico y la representación de la Guerra de Malvinas en el cine nacional.

Ya desde su narrativa el film llama la atención con propuestas impensadas 35 años atrás. Corre el año 2022 y, ante una crisis política y social, el presidente “vitalicio” Mauricio Macri decide invadir las Islas Malvinas en un intento desesperado por recuperar el apoyo de la población. Así, se repite la historia de 1982 pero, esta vez, en clave de guerra tecnológica donde la FAA<sup>4</sup> tienen un as bajo la manga. Nuestras tropas cuentan con un líder, una leyenda: el soldado Malvineitor (Vic Cicuta), experimentado guerrero y entrenado para los más difíciles combates. Un Rambo argentino con toques de *Commando* (1985, Mark E. Lester), *Predator* (1987, John Mc Tiernan) y algo de Chuck Norris. Un héroe de acción como nunca se había visto en nuestra cinematografía.

4 Fuerza Armada Argentina.

El primer punto que deslumbra de *Malvineitor* es su condición de parodia al género bélico, trabajando con referencias recurrentes al cine de acción y aventuras. La película de Marini abre con una batalla en la selva. *Malvineitor* emerge de las aguas del río tal como lo hizo el capitán Willard (Martin Sheen) en *Apocalypse Now* (1979), la épica de Francis Ford Coppola sobre la Guerra de Vietnam. El primer plano de nuestro héroe ya indica una referencia al cine, una lectura de los clásicos del género en clave criolla. Un helicóptero aterriza en el suelo frondoso y los argentinos son sorprendidos por soldados ingleses dando paso a un intercambio de tiros. Para sorpresa de quien escribe, de las armas surgen rayos láser como los de la saga *Star Wars*. *Malvineitor* es un gran pastiche de géneros y referencias cinematográficas que dan forma al delirio de su trama. Nuestro héroe avanza hacia el interior de las islas sorteando todo tipo de enemigos. Con su cuerpo entrenado y un sinnúmero de habilidades para sobrevivir a la intemperie se abre paso por la selva en solitario. Pero pesa sobre él una maldición: tiene una reiterada mala suerte para elegir a sus compañeros, quienes siempre caen muertos en combate.

Bajo la estética del “cine de bajo presupuesto” Marini hace uso de toda una serie de artilugios para exacerbar las características de su película gore y de grandes logros técnicos. La imagen posee mucho grano y los pelos característicos de las malas copias filmicas del *cine explotación* de los años setenta, junto con saltos de montaje producto de la película velada. A la desprolija textura visual se le suma un logrado trabajo sonoro con un exagerado doblaje que extrema la falsedad del film desfasando el audio de los diálogos. Marini tiene las mismas búsquedas estéticas que Robert Rodriguez en *Planet Terror* (2007) pero con miles de dólares de desventaja. Así mismo, la osadía del director llega al punto de robar planos de documentales de animales como los de National Geographic o la BBC, mostrando jaguares, monos y pájaros tropicales para darle el marco natural más equivocado y delirante posible al contexto de Malvinas.

*Malvineitor* responde con creces a los postulados del cine bélico y del género de acción. Es un personaje arquetípico con habilidades especiales, una leyenda entre sus camaradas, pero un héroe solitario que sólo piensa en el cumplimiento de su deber. La película responde a la estructura narrativa prevista por el género, el héroe avanza en la particular misión de destruir el arma secreta de los ingleses: un monstruo alienígena de grotescas connotaciones sexuales encerrado en un container, como el velociraptor de la primera *Jurassic Park* (1993, Steven Spielberg). *Malvineitor* también actúa conforme a los tropos propios de la narración clásica y derivaciones del cine de aventuras. En esta guerra emprende un viaje de autoconocimiento para descubrir sus orígenes. Recibe el llamado a la aventura en un ritual de iniciación aborigen bebiendo un brebaje recetado por un chamán quien le encomienda encontrar la “Puerta de hierro” en su camino por conocer a sus verdaderos progenitores.

La línea de la farsa, propuesta por Kohan en *El fin de una épica*, encuentra su primer exponente cinematográfico con *Malvineitor*. En 1995 el cortometraje *Guariso*, *los olvidados* de Bruno Stagnaro había dado un primer paso hacia una narrativa

más cercana a la picaresca de *Los pichiciegos*. Esta pequeña comedia significó toda una novedad en 35 años de cine argentino al ser el único caso que representó la Guerra de Malvinas en clave de humor. Retomando formas y estilos de películas como *M.A.S.H.* (1972, Robert Altman) y *Catch 22* (1970, Mike Nichols), Stagnaro se animó a pensar los delirios de la guerra contando la historia del último grupo de argentinos en las Islas. *Guarisove* no tuvo herencia en el cine argentino hasta la aparición de *Malvineitor* que da un paso más allá para mirar la guerra desde la parodia.

La parodia en el cine bélico comprende un intermitente abordaje en la Historia del cine. Los años ochenta en Hollywood fueron la panacea de la parodia de los géneros populares. El cine catástrofe tuvo la propia con *Airplane!* (1980, Jim Abrahams, David Zucker, Jerry Zucker), el policial en *The Naked Gun: From the Files of Police Squad!* (1988, David Zucker), el cine de espías y las películas de Elvis Presley con *Top Secret!* (1984, Jim Abrahams, David Zucker, Jerry Zucker) y las sagas intergalácticas en *Spaceballs* (1987, Mel Brooks). En los noventa, bajo la mirada de Abrahams, le tocó el turno al cine bélico con la desopilante *Hot Shots!* (1991) y su segunda parte *Hot Shots Part Deux* (1993). Esta última se ocuparía de recorrer grandes hitos del cine de guerra pasando por *Apocalypse Now*, *The Deer Hunter* (1978, Michael Cimino) y *Rambo (First Blood, 1982, Ted Kotcheff)*. Pero la parodia fundamental del género, que deberá ser recordada en la posteridad, es la obra maestra del actor y director Ben Stiller, *Tropic Thunder* (2008). La inteligencia de esta película no solo radica en visitar y caricaturizar el cine norteamericano sobre la guerra de Vietnam sino también en su trabajo metalingüístico respecto a las dificultades de un rodaje de estas características. *Tropic Thunder* son dos películas dentro de una: la producción accidentada de un largometraje bélico con estrellas egocéntricas (guiño a lo ocurrido en la filmación de *Apocalypse Now*) y la película bélica que los actores creen estar filmando. Stiller demuestra que puede ser un director de carácter filmando una comedia a la manera que los veteranos directores del pasado filmaron el género, manejando con ingenio un doble dispositivo narrativo que genera tanto risas como asombro.

*Malvineitor*, opera con la parodia a su modo, por momentos montada sobre la narración del cine bélico, jugando con Vietnam y el cine de acción de los 80, para luego trasladarse a otros géneros como el cine de aventuras y la ciencia ficción. Mientras el *comic relief*<sup>5</sup> argentino ironiza con la caracterización de Guillermo Francella en *Exterminators* (1989, Carlos Galettini), los enemigos ingleses responden a formas propias del cine de acción, vestidos de negro, musculosos y eximios en artes marciales. Resulta muy interesante el villano Terry Butcher (Andrés Borghi) un escuálido soldado de capa que intimida con su voz socarrona y demacrado semblante. Bucher

5 La inclusión de un personaje humorístico, una escena o un diálogo ingenioso en un trabajo serio. Cumple el fin de aliviar la tensión dramática.

responde al mando de Margaret Thatcher, que se comunica desde Londres mediante un holograma, dispositivo inmortalizado en la ciencia ficción por *Star Wars*.

Una peculiaridad de la película es su planteo temporal. Es la primera película argentina que acota la totalidad de su relato al combate en las Islas, sin derivar entre el pasado o la posguerra como las películas nacionales antes mencionadas. Pero es aún más importante destacar que *Malvineitor* ubica su narración en el futuro, no narra la guerra de 1982 sino que propone una reinterpretación de la misma en el siglo XXI. Este espejismo temporal permite desligarse de las ataduras de la corriente testimonial ampliando los límites de la ficción a situaciones que no habíamos visto hasta el momento. Tal es la conciencia del corrimiento testimonial que Marini hasta se permite hacer un guiño a *Iluminados por el fuego* utilizando un plano de Gastón Pauls y su mirada pasiva, esa que lo caracteriza a lo largo de todo el film. Esta pequeña operación vaticina el agotamiento de la corriente testimonial y es un llamado la búsqueda de otras estéticas más atractivas para el tratamiento de Malvinas en el cine.

*Malvineitor* finaliza con una espectacular batalla final. El monstruo inglés crece en proporciones gigantescas, convirtiéndose en una amenaza para todos los que se encuentran en la isla. En la búsqueda por conocer su pasado, Malvineitor es guiado por el anciano Oesterheld<sup>6</sup> (Germán Baudino) en las catacumbas de la isla. Allí el héroe se hace con el arma que pondrá fin al conflicto tanto bélico como personal. Reconocerá que es hijo de desaparecidos y se abren las puertas a un robot gigante con forma de dinosaurio. En un piano suenan las notas del tema “Los dinosaurios” de Charly García que se convierte en la banda de sonido anticipando un duelo titánico. Con la fuerte impronta del programa de televisión *Power Rangers* de los años 90 inicia una pelea desopilante entre el monstruo y el robot. La película se vuelve un pastiche de referencias a las películas Kaiju, al cine de artes marciales y a la ciencia ficción. Los efectos especiales juegan con los límites de lo falso y lo espectacular. Por primera vez en el cine nacional, los argentinos ganan la guerra y considero que *Malvineitor* no solo gana la batalla en el plano narrativo sino que abre una ventana en el cine nacional. Marini, no entra por la puerta del cine bélico, no pide permiso. Salta por la ventana, rompiendo prejuicios cristalizados, riéndose de lo que “no se debe”. Demuestra que, una vez más, desde el cine independiente surgen las renovaciones culturales. Tal como lo hicieron los “Movie Brats” en los setenta en el cine norteamericano, una nueva generación de directores puede hacerse cargo de los temas solemnes y darles una vuelta de tuerca respondiendo con la potencia del cine.

## 2018, hoy

El 2018 propuso un resurgir del tema Malvinas en el ámbito intelectual y cultural. El estreno de *Teatro de guerra* (2018, Lola Arias) puso nuevamente sobre la mesa

6 Héctor Germán Oesterheld guionista de *El Eternauta* (1957-1959), historieta de ciencia ficción argentina. Desaparecido en 1977 por la Dictadura militar.

el problema de los excombatientes, agregando un elemento novedoso al trabajo de la representación: la búsqueda de hermanar lazos con los veteranos ingleses. Este documental, basado en la multipremiada obra de teatro *Campo minado*, realizada por el mismo elenco y directora, busca indagar en las experiencias y memorias de tres combatientes argentinos y tres ingleses 35 años después de la guerra. Un juego teatral con los verdaderos protagonistas de la historia, un espacio de comunión y aprendizaje para los integrantes de cada “bando”.

El trabajo de Lola Arias sobre Malvinas comienza años atrás. El proyecto nació en 2013 a raíz de una videoinstalación titulada *Veteranos*, realizada en el LIFT (Festival Internacional de Teatro de Londres). Allí excombatientes argentinos reconstruían sus recuerdos de Malvinas desde los lugares en los que trabajan y viven hoy. Este fue el disparador de la obra de teatro *Campo minado*, para la que Arias tuvo la misión de mediar entre veteranos de ambas nacionalidades con el fin de crear un proyecto artístico que limase las asperezas de la Historia. Tanto la película como la obra indagan en los mecanismos de la memoria, en cómo el ser humano revive experiencias traumáticas del pasado.

*Teatro de guerra*, no es documental ni ficción. Es un híbrido que se nutre de ambos dispositivos para sacar el mejor resultado de la vivencia que se está produciendo en la realidad. Antiguos enemigos recorren una casa abandonada, una pileta, un cuartel. Cada uno viene con bagajes culturales diversos y hasta antagónicos. Lou Armour fue fotografiado en la rendición del 2 de abril y su cara se vio por el mundo entero en la tapa de los diarios, Ruben Otero, sobreviviente al hundimiento del ARA General Belgrano, hoy tiene una banda tributo a los Beatles. David Jackson transcribía mensajes de radio y desempeña su rol de psicólogo asistiendo a veteranos de guerra. Gabriel Sagastume, abogado penalista, se negó a disparar durante todo el combate, mientras que Marcelo Vallejo fue apuntador de mortero y eximio corredor de triatlón. Inclusive los Gurkhas<sup>7</sup> tienen un lugar en esta historia, Sukrim Rai demuestra sus habilidades con el cuchillo (*kukri*) relatando su presente como guardia de seguridad.

Lo teatral, el testimonio y el cine se conjugan de manera única e irrepetible para explorar el sinsentido de la guerra a partir de quienes estuvieron allí. Se presentan, muestran sus recuerdos, sus prendas de aquella época. Un experimento artístico con ligazones al célebre documental *Shoah* (1985, Claude Lanzmann) y a *The Act of Killing* (2012, Joshua Oppenheimer). Parte teatro, parte video instalación, el documental recorre diferentes escenarios recreando momentos y proponiendo intercambios. La música es el idioma universal que permite comunicar a estos hombres que no comparten la lengua del otro. Tocan juntos con la vitalidad de una banda de adolescentes en el garaje de una casa demostrándole al mundo que los lazos de la humanidad no pueden ser destruidos ni por los gobiernos ni por las bombas.

---

7 Guerreros nepaleses que sirven como mercenarios en el Ejército británico.

Concluyendo este análisis, me detengo a reflexionar si es el cine la única respuesta posible a abordar la Guerra de Malvinas desde una perspectiva bélica. Quizás, en un intento forzoso por adjudicarle al cine la potestad de narrar la guerra con la estridencia del sonido y la magnanimidad de la imagen, otras obras artísticas están esperando obtener mayor visibilidad. La obra de teatro *Campo minado*, reestrenada en Buenos Aires a propósito del documental *Teatro de guerra*, propone una potencia emocional y narrativa que no se percibe en 35 años de cine argentino. Aún desde las fibras más profundas de la corriente testimonial, la obra se permite hacer ficción de un vuelo creativo notable. Un momento que pone la piel de gallina es el relato de Otero sobre el hundimiento del Belgrano. El excombatiente toca la batería mientras un veterano inglés muestra fotografías del marino tomadas sobre el buque días atrás, proyectadas en una pantalla grande. Otero enumera datos (cifras, longitudes de las islas, cantidad de combatientes, etc.) y, a medida que los números muestran la cara más penosa de la guerra, su solo de batería se vuelve violento, ecléctico y mordaz. Las luces se apagan y una luz estroboscópica, impone un clima de incomodidad y desconcierto guiado por los golpes exorcizantes de Otero en los platillos. Una montaña rusa de emociones, imágenes y sonidos que el cine todavía no ha podido retratar.

El arte gráfico también merece una mención en este escenario. Si bien mi capacidad de análisis puede verse limitada o inexacta no puedo obviar la dicha que me generó descubrir la novela gráfica *Malvinas, el cielo es de los halcones*. Con guión de Néstor Barron e ilustrado por Walther Taborda, esta historieta editada en 2016 ocupa el espacio vacío en la representación de las proezas de la Fuerza Aérea Argentina en Malvinas. Esta verdadera obra de arte se encuentra dividida en tres tomos a todo color: *Skyhawk*, *Pucará* y *Super-Étendard*. Cada libro relata la historia de los tres modelos de aeronave utilizadas por los argentinos y reconocidas en el mundo entero por las proezas militares y estratégicas que llevaron a cabo en 1982.

Si el cine posee limitaciones artísticas, al estar atado a altos costos y presupuestos que nuestra industria no está en condiciones de soportar, no es casualidad que un arte “más barato” como la ilustración sea el medio ideal para relatar este tipo de historias. Cada página de *Malvinas, el cielo es de los halcones* parece el storyboard de una película de Hollywood. Taborda imagina complejas batallas aéreas poniendo el punto de vista en lugares originales que deslumbran de espectacularidad. Las imágenes coloridas se ajustan a las necesidades del género bélico. Cada cuadro trabaja conforme a la lógica de montaje del cine infundiendo a la lectura un ritmo sin igual.

Barron y Taborda hacen justicia al olvido de las proezas aéreas en la representación artística nacional dando visibilidad a la importancia de la aviación en el desarrollo del combate. Valores como la valentía, la entrega y el honor desbordan las páginas del comic demostrando un alto grado de conocimiento en materia militar y un refinado gusto artístico. Tomo tras tomo se leen con adrenalina complejas secuencias que uno sueña con ver en la pantalla grande.

Quizás el cine necesite un recambio tanto artístico como generacional. Directores más jóvenes, sin ataduras ideológicas al conflicto que puedan ver con otra perspectiva las posibilidades narrativas y visuales que la Guerra de Malvinas tiene para ofrecer. Artistas de otras disciplinas ya se encuentran rompiendo los prejuicios de la Historia produciendo obras que enaltecen las hazañas logradas por los soldados en las islas. El género bélico ha ido encontrando su lugar desde las trincheras del arte independiente y demostró su potencia visual en la novela gráfica. El teatro se permitió jugar con éxito entre la ficción y el testimonio movilizándolo con recuerdos y emociones tanto a quienes están sobre las tablas como a los espectadores en sus butacas. Es tiempo de que el cine industrial se ocupe de estas historias y, aprendiendo de las grandes epopeyas del cine norteamericano, busquemos filmar nuestras islas rindiendo honor a todos aquellos que dejaron su vida por recuperarlas.

## Referencias

- Altares, Guillermo (1999). *Esto es un infierno: Los personajes del cine bélico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, Ezequiel (2018). *Esto es la guerra, pibe: El cine bélico en la representación de la Guerra de Malvinas*. Buenos Aires: Universidad del Cine/Elaleph.com.
- Kohan, Martín (1999). “El fin de una épica”. Buenos Aires. *Punto de Vista* N° 64.
- Langford, Barry (2003). *Film Genre: Hollywood and Beyond*. Edinburgo: Edinburgh University Press Ltd.

## Filmografía

- Airplane!* (1980, EE.UU., Jim Abrahams, David Zucker, Jerry Zucker)
- Apocalypse Now* (1979, EE.UU., Francis Ford Coppola)
- Cartas a Malvinas* (2009, Argentina, Rodrigo Fernández Engler)
- Catch 22* (1970, EE.UU., Mike Nichols)
- Combatientes* (2013, Argentina, Jerónimo Paz Clemente y Tomás de las Heras)
- Commando* (1985, EE.UU., Mark E. Lester)
- Exterminators* (1989, Argentina, Carlos Galettini)
- First Blood* (1982, EE.UU., Ted Kotcheff)
- Full Metal Jacket* (1987, EE.UU., Stanley Kubrick)
- Fury* (2014, EE.UU., David Ayer)
- Guariso, los olvidados* (1995, Argentina, Bruno Stagnaro)
- Hot Shots Part Deux* (1993, EE.UU., Jim Abrahams)
- Hot Shots!* (1991, EE.UU., Jim Abrahams)
- Iluminados por el fuego* (2005, Argentina, Tristán Bauer)
- Jurassic Park* (1993, EE.UU., Steven Spielberg)
- Los chicos de la guerra* (1984, Argentina, Bebe Kamín)

- M.A.S.H.* (1972, EE.UU., Robert Altman)  
*Malvineitor* (2017, Argentina, Pablo Marini)  
*Planet Terror* (2007, EE.UU., Robert Rodríguez)  
*Predator* (1987, EE.UU., John Mc Tiernan)  
*Saving Private Ryan* (1998, EE.UU., Steven Spielberg)  
*Shoah* (1985, Francia, Claude Lanzmann)  
*Soldado argentino solo conocido por Dios* (2017, Argentina, Rodrigo Fernández Engler)  
*Spaceballs* (1987, EE.UU., Mel Brooks)  
*Teatro de guerra* (2018, Argentina, Lola Arias)  
*The Act of Killing* (2012, Dinamarca; Reino Unido; Noruega, Joshua Oppenheimer)  
*The Deer Hunter* (1978, EE.UU., Michael Cimino)  
*The Naked Gun: From the Files of Police Squad!* (1988, EE.UU., David Zucker)  
*Top Secret!* (1984, EE.UU., Jim Abrahams, David Zucker, Jerry Zucker)  
*Tropic Thunder* (2008, EE.UU., Ben Stiller)



# Instalaciones fílmicas: Entre la “muerte del cine” y la resistencia en el arte contemporáneo

*Fabiana Gallegos*

Universidad del Cine, Buenos Aires

fabiana.gallegos@gmail.com

*Recibido:* 1 – octubre – 2018 / *Aprobado:* 3 – diciembre – 2018

## Resumen

Las instalaciones fílmicas son una práctica artística que ubica al -ya obsoleto- aparato de base cinematográfico en un espacio de arte contemporáneo y por fuera de la tradicional sala de cine o cubo negro. Varios artistas provenientes de las artes visuales y audiovisuales han comenzado a realizar instalaciones fílmicas que, lejos de considerarlo caduco, proponen una resignificación y una resistencia a “la muerte del cine” a través de una expansión estética y epistemológica del dispositivo cinematográfico. Si bien, dentro del vasto y múltiple territorio de las instalaciones audiovisuales, no han sido obras que despierten particular interés para ser estudiadas desde su especificidad, es menester reparar en este tipo de propuestas híbridas y anacrónicas entre el cine y las artes visuales, sobre todo, en un contexto en el que se detecta una inmanente proliferación de la imagen en movimiento en los museos y el digital se impone como soporte en la industria cinematográfica a medida que desaparece todo un sistema propio del soporte cinematográfico.

**Palabras clave:** cine, instalaciones, museos, obsolescencia, experimental.

## Abstract

Film installations are an art practice that locates the -already obsolete- cinematic apparatus in a contemporary art space, outside of the traditional

cinema theater or black cube. Various artists coming from visual and audiovisual arts have begun to create film installations that, far from considering it obsolete, propose a redefinition of cinema and a resistance against the so called “death of cinema”, through an aesthetic and epistemological expansion of the cinematic apparatus. Even though these works haven’t awoke particular interest in being studied because of their specificity within the vast and diverse territory of audiovisual installation, it is necessary to pay attention to this kind of hybrid and anachronistic proposals between film and visual arts, especially in a context in which it is possible to detect an immanent proliferation of the moving image in museums, and the digital image imposes itself as the primary format in the cinema industry while at the same time an entire system of film as a medium disappears. (Traducido por Natalia Cortesi)

**Keywords:** film, installations, museums, obsolescence, experimental.

## Introducción

Partamos de la base de que nos encontramos en un contexto atravesado por el digital. Este medio permite una maleabilidad de datos y una proliferación de dispositivos tecnológicos de tal magnitud, que en muy pocos años la imagen en movimiento ha ingresado, como nunca antes, a todas nuestras esferas de la vida. Incluso a los museos o espacios de arte que durante tanto tiempo fueron reacios en incorporar a las artes audiovisuales dentro de sus exhibiciones y patrimonios. Amén, de que Ricchioto Canudo en *El manifiesto de las siete artes* de 1911 haya determinado al cine como el "séptimo arte", recién en la actualidad el museo y las galerías de arte han servido para legitimar al cine como arte. Paradójicamente, en la década del 20, el llamado séptimo arte fue amado por los artistas de las vanguardias porque aún no estaba legitimado como arte y distaba muchísimo de lo que comprendían las Bellas Artes. De hecho, el primer gran acercamiento del cine a las artes visuales es recién a partir de 1950 y hasta 1968<sup>1</sup> gracias a las vanguardias y movimientos artísticos de los 60 y a los artistas como Nam June Paik, Stan VanderBeeck, Paul Sharits, Stan Brachage y Jonas Mekas, entre otros, que empiezan a salir de la sala de cine y a vincularlo a otros espacios y disciplinas. En esta misma época, la imagen en movimiento ingresa a los espacios de arte en forma de videoinstalaciones y videoesculturas, el medio electrónico copará la escena artística y habilitará un territorio de hibridez disciplinar. Desde la década de los 90, las maquinarias vigentes durante más de un siglo en la industria cinematográfica, en el ámbito documental, experimental y amateur,<sup>2</sup> han comenzado a ser reemplazadas por dispositivos digitales; en otras palabras, el formato fílmico y sus aparatos desaparecen de los templos de proyección y en el mejor de los casos ingresan a los museos. En paralelo, las políticas culturales deciden ubicar al cine como patrimonio del siglo XX, según Dominique Païni (2002) esta noción nace de la conjunción entre admirar algo y asumir que eso es precedero.

En este contexto, surgen -o resurgen-<sup>3</sup> las instalaciones fílmicas. Lo primero que amerita determinar y como su nombre lo explicita, es que dan cuenta de una convergencia disciplinar entre la praxis instalativa y el dispositivo cinematográfico<sup>4</sup> -a

1 Estas aclaraciones históricas provienen de un ensayo de Dominique Païni titulado *Le temps exposé. Le cinéma de la salle au musée* (2002). Allí trabaja el fenómeno de la salida del cine de la sala teatral y su ingreso a los museos, su estatuto de obra de arte y su evidencia patrimonial; además, es el primero en usar el término de cine instalado en el ámbito teórico.

2 Recordemos que hablamos de soportes fílmicos diferentes: el 35 mm usado en su formato tradicional de largometrajes, el 16 mm ligado a usos documentales, independientes y también artísticos; y el super8 y 8 mm, originalmente pensado para uso familiar, pero se extenderá en el ámbito de cineastas experimentales.

3 Si bien más adelante nos adentraremos con mayor profundidad en este tema, cabe aclarar que alrededor de la década de los 60 varios artistas comienzan a experimentar con proyecciones expandidas fuera de los parámetros tradicionales; y unos años más tarde aparecen las primeras obras instalativas con proyectores fílmicos. Sin embargo, no tienen mucha continuidad en aquel momento porque son instalaciones complejas que requieren un chequeo constante ante cualquier complicación técnica que surja, y los artistas se ven mayormente atraídos en realizar videoinstalaciones, que posibilitan la hibridez entre la imagen en movimiento y la práctica instalativa a partir de una técnica más simple, más maleable y menos costosa.

4 Consideramos el término de dispositivo entendido según lo propone Michelle Foucault en una entrevista realizada en julio de 1977 "Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que

nivel práctico y teórico-. Son el producto de la experimentación de dos ámbitos diferentes y el resultado bicéfalo de la conjunción de sentidos de cada uno de los elementos que las conforman, se ubican en el “entre”, en el intersticio de dos prácticas contemporáneas que *a priori* se resisten a ser definidos unívocamente. Son una disciplina compleja en su conformación y muy dentro del vasto territorio de las instalaciones audiovisuales. Quizá, por un imaginario deleitado hacia las nuevas tecnologías y desinteresado por los viejos mamotretos, pocos son los teóricos que se han detenido en pensarlas y demarcarlas. Este ensayo intentará aunar varias de las investigaciones que se aproximan, pero por sobre todo tomará como principal referencia, el ensayo que realiza, en 2013, el teórico, docente y curador argentino Jorge La Ferla en el catálogo para la muestra de *Cine de exposición. Instalaciones filmicas de Andrés Denegri* (2013) en Fundación OSDE. A través de esa investigación, por primera vez, pudimos tener acceso de manera lineal y completa a una posible genealogía de las instalaciones filmicas como especificidad artística.

En las instalaciones filmicas encontramos una puesta en crisis de la experiencia cinematográfica tradicional, dando lugar a nuevas formas de percepción de la imagen en movimiento en vínculo con la experiencia museal. Además, esta mixtura de fronteras lindantes propone una resignificación y una expansión estética del dispositivo cinematográfico. El presente escrito se aproximará a dicha práctica a través del planteo de una posible especificidad, generando una genealogía y desembocará en el estudio de casos contemporáneos.

## Instalaciones y filmico

“Se trataría más bien de concebir esos inter-espacios como el lugar de la diferenciación o de la multiplicidad, algo que se instaura entre dos estados: el estado del audiovisual y el de las artes visuales” (García, 2015, pág. 23)

Las instalaciones en sí, siempre han sido una práctica artística mutante, desbordada y ágil para correrse de las taxonomías teóricas que, incansable e inútilmente, han intentado adjudicarles. Podemos determinar que lo más propio de ellas es la fluidez entre conceptos y disciplinas, en otras palabras, su indeterminación y su hibridez. “Algo que caracteriza al arte contemporáneo -si es que realmente podríamos

---

comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” (Foucault, 1991, pág. 128). Por lo tanto, cuando nos referimos al dispositivo cinematográfico contemplamos tanto los elementos materiales como inmateriales; por materiales entendemos a todas aquellas maquinarias, herramientas, soportes y arquitecturas específicas, como lo son las salas de cine, los proyectores, las cámaras, el soporte filmico -8, super8, 16mm, 35mm, 70mm-, inherentes a la práctica en sí; por inmateriales, a todas las construcciones simbólicas que se han articulado desde sus orígenes hasta la contemporaneidad, tanto las que se han posicionado con la fuerza hegemónica del canon, como las experimentales que se han encargado de expandir los modos vernáculos de la práctica del cine.

determinarlo en general- es que siempre escapa a todo intento de definición sintética" (García, 2015, pág. 23).

Determinar los orígenes de las instalaciones invita a un recorrido a través de eventos históricos en búsqueda de ese gesto de disolución de los límites entre el espacio y la obra. En algunas genealogías se remontan a las pinturas rupestres del paleolítico en las cuevas de Lascaux y Altamira, se trasladan a las pinturas medievales de Fra Angélico (siglo XV) y continúan con los frescos de la Capilla Sixtina de Miguel Ángel. El patrón común de todos estos casos es el concepto de sitio-específico, es decir, ninguna de esas pinturas puede ocupar otro espacio o arquitectura que no sea para la que se pensó específicamente. Recién en el siglo XX comienzan a aparecer expresiones artísticas que se corren de las taxonomías propuestas por las Bellas Artes, pero aún así se las continúa definiendo como esculturas. Rosalind Krauss sorprendida por la dirección que toma la escultura a partir de 1960 con la aparición de ciertas obras minimalistas escribe un ensayo titulado *La escultura en el campo expandido* en el que deja en claro la problemática "Habíamos pensado en utilizar una categoría universal para autenticar un grupo de particulares, pero ahora la categoría ha sido forzada a cubrir semejante heterogeneidad que ella misma corre peligro de colapso"<sup>5</sup> (1985, pág. 63). Entre otros conceptos que surgen en la época, comienza a utilizarse el término instalaciones para un tipo de disciplina artística que superan el mero hecho de poner o colocar algo en un espacio y, de manera intrínseca a dicho fenómeno, generan un vínculo con la arquitectura de un espacio determinado<sup>6</sup> y las diferentes disciplinas que conformen la instalación. Según Kate Mondloch "las obras de arte instalativas son entornos escultóricos participativos en los cuales la experiencia espacial y temporal del espectador con el espacio de exposición y los diversos objetos forman parte de la obra en sí misma" (2010, pág. xiii). El espacio en el que se encuentra es un ente activo dentro de la potencialidad estética de la obra y será difícil definir 'matéricamente' dónde comienza y termina la misma, o qué es continente y contenido. En particular, la especificidad técnica de las instalaciones fílmicas marca una clara diferenciación con otro tipo de prácticas instalativas visuales (minimal art, land art, ambientes) y audiovisuales (videoinstalaciones, instalaciones interactivas, instalaciones audiovisuales). Instala en el centro de un espacio de arte al aparato cinemático de base, activa de esta manera las relaciones formales y estéticas que la obra potencie entre la maquinaria, las imágenes proyectadas y el espacio en cuestión.

Por otro lado, el cine deviene un formato estándar como lo conocemos por una casualidad entre varias otras, podría haber devenido instalación fílmica, haber sido

5 Publicado por primera vez en la revista *October*, Vol. 8 (primavera, 1979), pág. 30-44, publicado por *The MIT Press*.

6 A veces las instalaciones se piensan exclusivamente para un espacio arquitectónico y en ese caso se acuña el término *site-specific* (de sitio específico), otras veces las instalaciones pueden ser arquitecturas o elementos mudables y adaptables a otros espacios museísticos o galerías.

un fracaso comercial y simplemente pasar al olvido. Pero no, la historia del cine se ha contado mediante una estructura lineal ligada a un modo de progreso tecnológico continuo, vinculado a lógicas de industrialización del cine y desvinculado de replanteos estéticos y lingüísticos cualitativos de los dispositivos. Al cine la historia le ha establecido una fecha y lugar de nacimiento, el 28 de diciembre de 1895, en el *Salón Indien du Grand Café* del Boulevard des Capucines en París, cuando los hermanos Lumière proyectan 3 películas y presentan su último y exitoso invento el cinematógrafo, una máquina que capturaba y proyectaba imágenes en movimiento. A partir de esa fecha bisagra, se ha establecido un eje limítrofe entre los inventos precinematográficos y los cinematográficos. Además, se instauran unas características propias que serán recursivas de este tipo de espectáculos: pagar una entrada, ser un espectáculo colectivo, la sala oscura, los asientos, una pantalla frente a los espectadores y un proyector oculto. Pocos años después la industria del cine se convertirá en un lenguaje, en un canon y, por lo tanto, en un dispositivo desde las formas de producción, distribución, consumo, proyección y narración. Toda obra que utilice el filmico por fuera de las lógicas standard quedará innegablemente por fuera de la historia escrita y difundida. Poco se sabe de todos los experimentos, inventos y piezas que haciendo uso y abuso del dispositivo cinematográfico u otros previos han cuestionado el canon y expandido sus sentidos. Sin embargo, siempre han existido otros modos de hacer cine, que pertenecen a una historia paralela, bastarda, menos legitimada y conocida. Son prácticas difíciles de determinar, sólo se pueden abordar a partir de metodologías de contraste respecto a su hermano “canonizado”. Al salirse del perímetro comenzaron a vincularse y a encontrarse con el ámbito de las vanguardias y las artes visuales. Esta necesidad de expansión y puesta en jaque de una forma unívoca de la imagen en movimiento, potenció estos cruces y convergencias, que resistieron y subsistieron a la sombra del dogma mercantil, a veces con más notoriedad y reconocimiento, otras en el destierro, justamente porque su ontología no proviene ni deviene, necesariamente, en capital. Quizá de un gesto caprichoso, de un sueño, de una necesidad de expresión, de un gusto personal, de un juego experimental, de una búsqueda, de un extravío, de una deriva. Los artistas que habitan el territorio del arte experimental difícilmente puedan ser definidos y perimetrados. Encontraremos patrones e intereses en común, colectivos, grupos o movimientos vanguardistas, pero ante todo siempre priorizarán un criterio subjetivo, anacrónico y en muchos casos disfuncional a un paradigma. Este otro tipo de cine se identifica más con prácticas precinematográficas, paracinematográficas o experimentales, que con la supuesta norma. Ana Claudia García deja clara la problemática que presentan esas formas no tan ‘puras’, “en el sentido que se han mixturado, hibridado o contaminado con algo “afuera” de su campo específico” (2015, pág. 23). De hecho, en este territorio es donde encontraremos obras que cuestionan tanto las decisiones formales de la puesta en escena cinematográfica como los formatos de proyección y visionado del dispositivo cinematográfico tradicional. La sala de cine no será el lugar

acorde para estas impurezas.

El vínculo entre el audiovisual y el museo ha sido fluctuante y discontinuo durante la primera mitad del siglo XX, recién, luego de las neovanguardias de los 60, el espíritu interdisciplinar y disruptivo de los artistas hizo que la imagen en movimiento ingrese a los museos a través de tubos de rayos catódicos a modo de videoinstalaciones, videoesculturas o video-objetos. Pocos años después comenzaron a aparecer las imágenes de síntesis, pero llevó varias décadas de híbridos tecnológicos hasta que todos los medios se pasteuricen al digital. Y aún hasta hace menos de una década en las salas y festivales de cine se seguía proyectando en fílmico. En la coyuntura digital contemporánea, se normaliza el hecho de ver imágenes en movimiento en cualquier lugar y dispositivo, sobre todo en museos y galerías de arte que cada vez incorporan más obra audiovisual a sus exposiciones. Lo curioso, en todo caso, es encontrarse con esos viejos e invisibilizados mamotretos de proyección expuestos en espacios de arte contemporáneo.

La hibridez inherente a las instalaciones fílmicas propone dos movimientos: por un lado, al interpelar al espacio y viceversa, el lugar deja de cumplir la función del neutralizado cubo blanco, impoluto, receptivo e indiferente ante la obra que lo habita, como suele acontecer con la pintura o la escultura; y por el otro, se despega del dispositivo que plantean los templos cinematográficos, las salas de cines o los cubos negros, donde el espacio se encuentra completamente neutralizado y optimizado para que el efecto de ensueño que extiende la alegoría de la caverna de Platón funcione a la perfección.

Como delinea Phillipe Dubois (2001, pág. 15), en el cine el espectador se encuentra en un estadio de hipomotricidad y de hipersepción, el primero debido a que las butacas, la gran pantalla y el sonido de la sala apunta a que los espectadores consuman el espectáculo colectivo sin necesidad de moverse de su lugar; y el segundo se da por el hecho que, en general los sentidos de la vista y el oído se encuentran altamente estimulados en cualquier ubicación de la sala. Además, en estos templos cinematográficos para mantener el hipnotismo propio del efecto de ilusión del cine clásico todo el engranaje se encuentra en pos de no develar el dispositivo cinematográfico, por eso el proyector siempre se encuentra oculto a la vista de los espectadores. El dogma de no develar el dispositivo cinematográfico abarcará todas las estrategias de puesta en escena propias del lenguaje narrativo del cine clásico. El espectador estará inmerso en un engranaje arquitectónico y técnico propicio para consumir un espectáculo causal, lineal y narrativo con una sintaxis de comienzo, nudo y desenlace, que tiene una duración determinada, un horario de comienzo y de final; en otras palabras, lo que denominaremos como la imagen modelo del cine industrial.

Las instalaciones al entablar un diálogo con el espacio que las circunda, proponen un "espectador", más bien visitante, explorador o *flâneur* que pone su cuerpo en movimiento en un espacio inmersivo, que recorre la obra y de esa manera aprehende la misma teniendo la libertad temporal y de recorrido espacial deseada. Cada

visitante de la obra, por lo tanto, establece una experiencia perceptiva particular y personal que desdibuja la idea de una forma unívoca o ideal de aprehensión. Esta primera distinción en relación al sujeto que aprehende una obra, entre el dispositivo cinematográfico y las instalaciones audiovisuales, marca un quiebre radical que se reflejará en relación a la lógicas narrativas, temporales, espaciales, el autor, y la experiencia, entre otros. En particular, las instalaciones fílmicas suelen estar programadas para que funcionen constantemente en *loop* o bucle<sup>7</sup> o en su defecto se activen con la presencia de un visitante -debido al desgaste que sufren los materiales si se encuentran continuamente funcionando-. Lo que relega la estructura narrativa -comienzo, desarrollo y fin- por otras plásticas y discursivas que comprenden el encuentro entre la representación y el visitante como un proceso liberado de las estructuras convencionales. El corrimiento de la pulsión narrativa que encontramos en las instalaciones fílmicas nos acerca a un territorio que comienzan a allanar las vanguardias de principio de siglo, en tanto, se alejan de las representaciones “naturalistas” que pregonaba el cine narrativo, para subscribirse al campo de la experimentación como potencia dentro del arte cinematográfico. Luego, el cine experimental, el cine expandido,<sup>8</sup> el video arte y las video instalaciones, entre otros, se encargarán de continuar esta historia bastarda de prácticas que sitúan su interés y pensamiento en la reflexión y crítica sobre los propios medios y no en el ocultamiento o transparencia del dispositivo.

### Por una genealogía de las instalaciones fílmicas

Es importante considerar que todas las historias son arbitrarias; con solo profundizar un poco, podemos ver como desde su concepción al cine se lo ha pensado como un séptimo arte y a las instalaciones como prácticas multidisciplinares, desde esta posible ontología, dan cuenta de un repertorio de vinculaciones con otras disciplinas y asumen un terreno mucho más amorfo del cual solemos estar acostumbrados; y si además, en este espectro consideráramos los experimentos y experiencias que no suelen estar legitimadas -olvidadas- por los historiadores, las posibilidad de una única historia es bastante remota e ingenua.

Para abordar a las instalaciones fílmicas surge la necesidad de echar luz sobre inventos, experimentos y prácticas al borde de la historia tradicional de la imagen en movimiento, un territorio de cruces e híbridos disciplinares. Trazaremos tres instancias genealógicas desde las prácticas precinematográficas hasta la actualidad: 1. ciencia e ilusionismo; 2. canon y anti-canon; 3. obsolescencia y resistencia.

#### 1. Ciencia e ilusionismo

Alrededor del siglo XVII Athanasius Kircher, un inventor y visionario jesuita, idea

7 Varios de los inventos precinematográficos funcionan en relación a temporalidades en bucle que se repiten constantemente, como el fenaquistiscopio, zoopraxiscopio, praxiscopio, el mutoscopio, como así también kinetoscopio creado por Thomas Alba Edison.

8 Haciendo alusión a los conceptos planteados por Gene Youngblood en su libro *Expanded cinema* (1970).

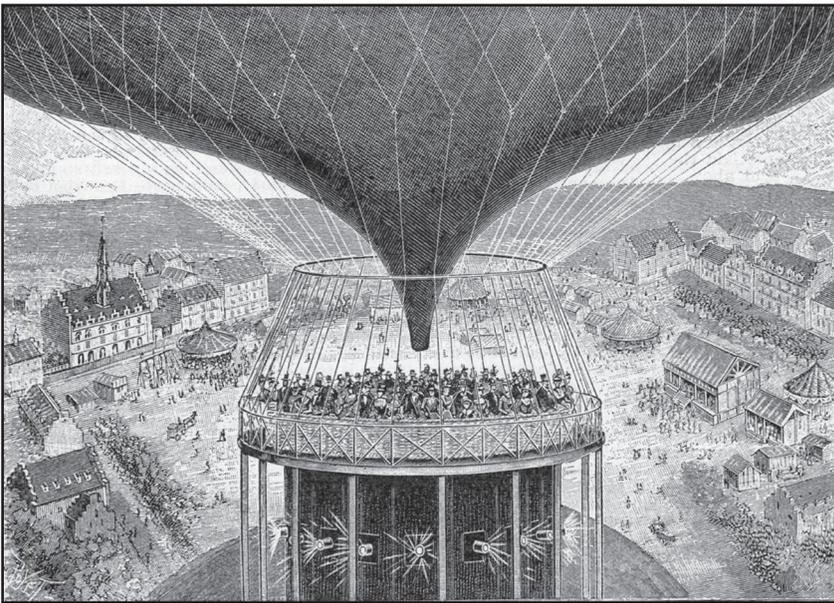
maquinarias que se acercan mucho más a las instalaciones audiovisuales en la actualidad que a otros inventos que surgieron hasta la era digital; dentro de sus inventos podemos destacar el espectáculo de la linterna mágica, un invento que plantea elementos muy próximos a lo que más tarde fue la sala de cine, como proyectar imágenes para varias personas en un cuarto oscuro, generar un espectáculo ilusorio, y una de las más importantes, esconder el dispositivo para que la ilusión sea aún superior.<sup>9</sup> En esta misma línea podemos nombrar a los espectáculos de fantasmagoría del belga Étienne-Gaspard Robert a fines del siglo XVIII, el Teatro Óptico del francés Émile Reynaud (a mediados del siglo XIX), y la tradición de la linterna mágica y los juguetes filosóficos, entre otros. Esta antesala del cinematógrafo da cuenta de un cruce fructífero entre la idea de ciencia e ilusionismo, en tanto, estos inventores se encontraban en el proceso de construcción de un medio, de una maquinaria que hiciese posible esa abstracción que ideaban, a la medida del efecto de ilusión que buscaban. No había programa por romper, pues aún no había un programa. Por otro lado, los avances de la cronofotografía de Edward Muybridge y Entienne Marey plantean una relación con la deconstrucción del movimiento de la realidad en base a ideas mucho más cercanas al cine experimental que al cine de la transparencia. Sus maquinarias no estaban lejos del cinematógrafo, un aparato que registraba imágenes fijas y las proyectaba devolviendo una ilusión de movimiento, pero sus ideales sí, no encontraban ningún interés en devolver una imagen mimética de la realidad cuando la realidad ya estaba ahí; estaban interesados en expandir las capacidades naturales de percepción y conocimiento que tenía el humano a través de fragmentar el movimiento en imágenes fijas imperceptibles. Este panorama da cuenta de un espíritu maquinico del siglo XIX, donde los desarrollos tecnológicos lindaban entre investigaciones científicas y eventos de ilusionismo o espectáculos de feria. Estos juguetes filosóficos todavía vinculaban al juego con el pensamiento, con la filosofía, mientras que el cine “se convertirá rápidamente en lo opuesto de la filosofía: uno será pura acción concreta allí donde la otra reclama lo abstracto y la reflexión” (Oubiña, 2009, pág. 39). El gesto de reflexión de un medio y la búsqueda de un espectáculo más bien abstracto nos permite tejer un vínculo con toda la vertiente de realizadores experimentales, que incansablemente, han seguido experimentando con el soporte, las cámaras y los proyectores, interviniéndolos, manipulándolos y llevándolos al límite de sus usos programados, a fin de lograr la ilusión o la deconstrucción buscada.

Más adelante podremos pensar en las características inmersivas de las instalaciones contemporáneas en relación a las prácticas de panoramas de fines de siglo XIX y principio de siglo XX,<sup>10</sup> donde grandes instalaciones arquitectónicas, con imágenes proyectadas o pinturas murales gigantes, situaban en el centro de un espectáculo magnífico al espectador o visitante, en busca de generar una experiencia que no pue-

9 El teórico Siegfried Zielinski profundiza sobre los inventos y la figura de Kircher en el texto *El modelador mediático de Loyola. Athanasius Kircher en el contexto de una arqueología de los medios* (2007).

10 El primero en plantear estas asociaciones es André Parente en *A forma Cinema: Variações e Rupturas* (2009).

da aprehenderse desde una única perspectiva física y visual, como suele suceder con el cine, sino pensar el espacio como elemento que expande los bordes de la pantalla y lo construye en sus tres dimensiones. Como el *cineorama* de Raúl Grimoin-Sanson en el que había 10 proyectores de 70 mm, funcionando de manera simultánea dentro de una estructura circular. Estos colosos se montaban en Exposiciones Universales, pues un espectáculo que implica este nivel de desarrollo maquinico y disciplinar, no solo podía ser considerado un espectáculo de feria, sino un despliegue de ingeniería bastante sofisticado para la época. Y en medio de este espacio virtual, se situaba un espectador activo, que debía recorrer el espacio que habitaba y se encontraba inmerso a fin de poder captar la experiencia multidireccional y única. Ese mismo espectador, más bien visitante o explorador, salvando las distancias epocales, es el mismo que hoy vivencia las instalaciones en los espacios de arte.



**Figura 1.** Ilustración de la simulación del globo de Cineorama, en la Exposition de París de 1900. Scientific American Supplement, #1287. Autor: Louis Poyet

## 2. Canon y anti-canon

Durante los primeros años el cine basculó entre diferentes formas, experimentos y pensamientos que darán lugar a dos caminos. Un primer camino desembocará en el cine clásico hollywoodense; que en pocos años podrá establecer un modo de representación institucional. Por el otro, encontraremos diferentes vanguardias de principio de siglo XX que se aproximaron a la imagen en movimiento, desde una plasticidad y una perspectiva analítica, que podríamos vincular con la idea de puesta en abismo, en detrimento de la búsqueda realista que proponían las representaciones de la época. Los primeros filmes de vanguardia como los de Rene Clair, Fernand Leger, Man Ray,

Germaine Dulac, Luis Buñuel, rompieron con la lógica de narración clásica, la imagen icónica, cuestionando el dispositivo de la industria del cine que comenzaba a establecerse, pero sobre todo que acercaron al cine a las artes plásticas sacándolo de su lugar de espectáculo de consumo. Encontraban una especial atracción por esa práctica que aún no era considerada arte. El ánimo disruptivo y provocador de los artistas de las vanguardias artísticas hizo que fueran los primeros en proponer muestras interdisciplinarias y en romper con las taxonomías y construcciones simbólicas clásicas a las que se sometía el arte en aquella época. Era bastante factible encontrar una proyección de cine junto a un cuadro, una escultura, una fotografía o una intervención en el espacio.

Este cruce entre arte y cine se verá claramente fortalecido cuando en 1929, el director del MoMA, Alfred Barr Jr. y la curadora Iris Barry se proponen realizar el Departamento de la Imagen en Movimiento del Museo de Arte Moderno (MoMA). Un martes 25 de junio de 1934, gracias al apoyo de la Fundación Rockefeller, se funda la *Film Library*—la primera institución de este tipo en el mundo—.<sup>11</sup> En paralelo, se escribe un informe donde se plantean varias consideraciones en relación a las tareas y responsabilidades que tendrá dicho departamento. Uno de los conceptos de mayor importancia que se detecta en el informe redactado es la equidad entre la imagen en movimiento y las otras disciplinas artísticas, por ello se propone exhibir y hacer circular esas películas de la misma manera que las pinturas, escultura, modelos y fotografías de arquitectura, y reproducciones de arte; sin ningún tipo de interés por competir con la industria del cine. En el transcurso del siglo la *Film Library* se destacará siempre por estar en la vanguardia y ampliará sus actividades hacia el video, las instalaciones y las nuevas tecnologías.

Otras experiencias que se conocieron como "cine expandido"<sup>12</sup> cuestionaron el modo de proyección y de percepción de las imágenes en movimiento, como Abel Gance que desarrolla la "polivisión" para la secuencia final de su film *Napoleón* (1927), consistió en una triple proyección simultánea y contigua que proponía una relación de aspecto total de 4:1. El espectador sentado en su butaca no podía ver las tres pantallas al mismo tiempo, era libre de decidir su propio visionado. En esta misma línea, alrededor de los años 1963 y 1965, el artista y arquitecto norteamericano Stan VanDerBeeck materializa su interés por una experiencia de cine expandido al crear el Movie-Drome, en el terreno de su propia casa en Stony Point, Nueva York. Construye, en un antiguo granero, una cúpula geodésica metálica de aproximadamente 9,5 metros de altura, el interior se convertía en una bóveda para múltiples proyecciones y disciplinas, como explica Jorge La Ferla "se proyectaban diapositivas, películas, *collages* electrónicos a la par que exhibían otras artes escénicas, como la *performance*. Un panorama mediático que convergía en ese tablado de

11 En 1935, el coleccionista Henri Langlois y el director Georges Franju crean un cineclub llamado el *Cercle du cinema*, que un año después dará lugar a la aparición de la Cinemateca Francesa, con el objetivo de coleccionar, conservar, restaurar y dar a conocer el patrimonio cinematográfico mundial.

12 El primero en usar este término será el artista Stan VanDerBeeck, y luego será el título del compilado de textos que realiza Gene Youngblood en 1970 sobre todas las prácticas con la imagen en movimiento experimentales que intentan correrse de los límites impuestos y proponen otro tipo de estado de conciencia.

arquitectura cóncava circular que recordaba los antiguos panoramas” (2013, pág. 10).



*Figura 2.* Stan VanDerBeek, Movie Drome, 1963-1965 tomado de <http://a401.idata.over-blog.com/4/06/17/09/2011/stan-vanderbeek.jpg>



*Figura 3.* Stan VanDerBeek, Movie Drome, 1963-1965 tomado de <http://www.medienkunstnetz.de/assets/img/data/2202/bild.jpg>

Cuando la acción de proyectar deja de estar en un lugar neutralizado y oculto entramos en el terreno de las *performances*, en tanto, quien proyecta pone su cuerpo

y decisiones estéticas a medida que lo hace, hay un intercambio constante entre quién, dónde, cómo, qué proyecta y quiénes están en el espacio. De alguna manera, por más de que la proyección no sea unidireccional y conviva con otras prácticas, la convivencia entre proyectorista y espectador traza un vínculo activo e interdependiente, que no tendremos en las instalaciones audiovisuales. Amén, de que debemos considerar a estas prácticas de cine expandido como una antesala de las instalaciones fílmicas, estas últimas suelen ser proyecciones en bucle autónomas e independientes de cualquier presencia humana. El visitante es liberado de su lugar de espectador al no limitarlo a una forma unívoca y establecida de aprehender una obra instalativa que, a su vez, funciona por sí sola más allá si hay alguien que la observe o no.

Entre 1962-64 el artista coreano Nam June Paik realiza *Zen for film*,<sup>13</sup> también conocida como *Fluxfilm no.1* debido a que es una obra que produce en el período en que forma parte del grupo Fluxus. Consiste en una proyección en 16 mm. de un *leader* fílmico, un fragmento de película transparente que no contiene imágenes. La versión original duraba alrededor de 30 min, luego, a fin de emular este gesto continuo de proyección, se instaló un proyector que funciona en bucle. La luz que atraviesa el acetato y el lente devela, casi de manera microscópica, los rastros de partículas volátiles que se adhieren al soporte y los rayones que se generan por el mismo arrastre. Una aparente nada, expone de manera inmaterial las mínimas y casi invisibles injerencias que sufre la materia en una proyección fílmica. *Zen for film* activa las reflexiones sobre el medio cinematográfico, el espacio de proyección y el lugar del espectador. Es una instalación fílmica que piensa sobre el dispositivo cinematográfico desde su propia esencia y génesis: expone al proyector como escultura cinética, su imagen es el *lienzo* cinematográfico vacío y su sonido es el propio ronroneo del proyector y la película corriendo. Paik, formula una crítica profunda al tipo de dispositivo cinematográfico dominante de la época, como si fuese contundente la necesidad de que la imagen en movimiento se mude de espacio y comience a tejer otro tipo de relaciones sígnicas con su entorno.

En este mismo período, Paik y Wolf Vostell comienzan a realizar obras con tubos de rayos catódicos, haciendo que un aparato doméstico ingrese a las salas de exposiciones y sea resignificado como objeto de arte. Este tipo de obras, que posteriormente, se denominarán videoinstalaciones, video-esculturas y video-objetos, resultarán ser las primeras piezas artísticas que contengan imagen en movimiento e ingresen masivamente a los espacios de arte. Es menester destacarlas porque a partir de este momento de interdisciplinariedad, muchos artistas dejarán de utilizar el fílmico y se mudarán al medio electrónico, lo que hará que el fílmico quedé relegado a sus usos tradicionales y reducido a un grupo de personas que continuarán experimentando. Solo para quienes el interés creativo no estaba dispuesto en la especificidad del medio en sí, sino en la capacidad de registro, accesibilidad y manipulación, el "nuevo" medio era ideal en comparación con el fílmico.

13 Nam June Paik *Zen for film* (1962-64), 8 min, b&w, silente, 16 mm film.

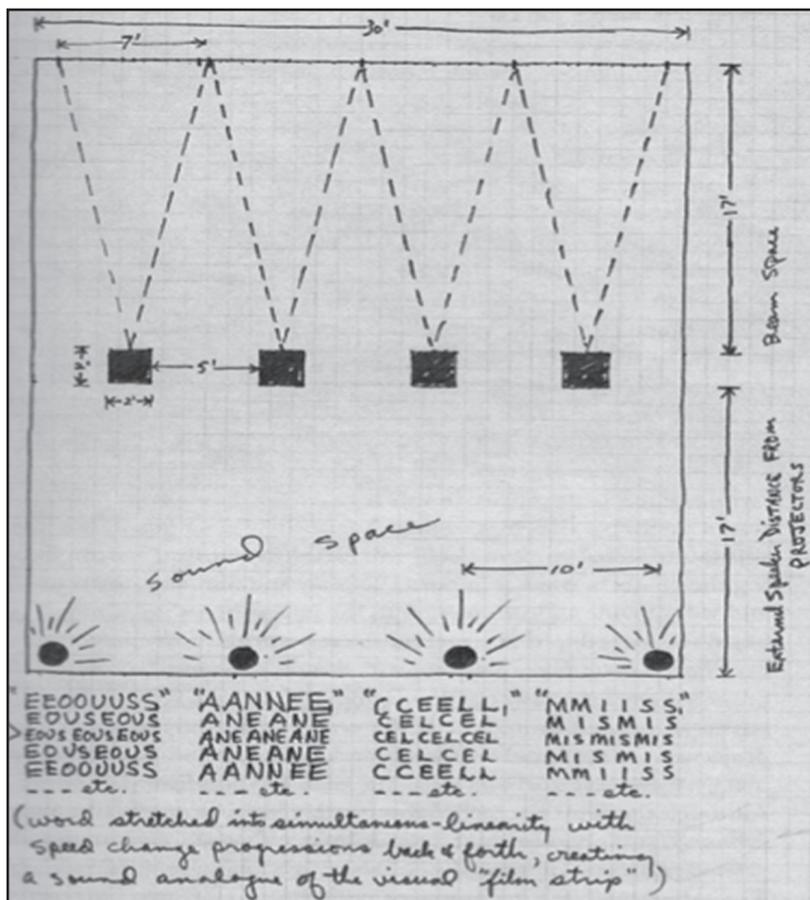


**Figura 4.** Oscar Bony *Sesenta metros cuadrados de alambre tejido y su información*.  
Instalación 1967. [http://www.roalonso.net/es/arte\\_y\\_tec/bony.php](http://www.roalonso.net/es/arte_y_tec/bony.php)

En medio de este contexto de hibridez y de asunción de la imagen electrónica a la esfera de las artes visuales, en Buenos Aires -Argentina- se llevó a cabo la segunda edición de *Experiencias visuales 1967* en el Centro de Artes Visuales del Instituto Torcuato Di Tella, en las mismas se combinaban obras de todo tipo de disciplinas y contó con la participación de artistas como: Alfredo Rodríguez Arias, Oscar Bony, Pablo Suárez, Antonio Trotta, Delia Cancela, Pablo Mesejean, Margarita Paksa, Ricardo Carreira, Edgardo Giménez, David Lamelas, Juan Stoppani, Oscar Palacio. En esta exposición el artista argentino Oscar Bony, instala “*Sesenta metros cuadrados de alambre tejido y su información*” (1967), una obra que marca el ingreso del cine a los espacios de arte. La misma consistía, en un proyector de 16 mm situado en una base sobre un alambre que cubría el piso de la sala la cual producía una situación de inestabilidad en la proyección generada por el mismo movimiento del proyector y por las personas que recorrían la sala. La imagen que atravesaba el haz de luz en un constante bucle, era un plano detallado del alambre. Esta instalación fílmica pionera en el arte contemporáneo argentino, nos recuerda a ciertas obras conceptuales que trabajan sobre el problema del signo, entre el significante y su significado, aquí el sentido se amplía aún más al incluir el recorrido del visitante como gesto que infiere directamente en el acto de proyección de ese mismo elemento. La obra nos obliga a reflexionar sobre el gesto de transcripción que propone el traspaso de lo real, su registro y su denominación, cuestionando las posibilidades del propio decir y mostrar; más específicamente, del decir y mostrar del dispositivo cinematográfico. En esta misma

línea y para reforzar el interés de Bony de evitar categorías y poner en crisis las propias teorías sobre el cine, cabe mencionar, que en la misma muestra se proyectaron una serie de cortometrajes en 16 mm de su autoría bajo el nombre *Fuera de las formas del cine*.

En aquel momento, el artista americano, Paul Sharits comienza a notar este movimiento de los artistas al soporte electrónico y toma conciencia del hecho de que, más allá de que el fílmico seguía vigente, pronto iba a volverse obsoleto. Quizá, parte de este contexto es lo que lo motiva a realizar instalaciones con proyectores, a las que denominó *locational film*, y a dejar sus ideas plasmadas en un manifiesto.<sup>14</sup> Allí contempla que el *film* pueda estar conformado por múltiples proyecciones y que el hecho de ocupar otros espacios, más allá de la sala teatral de cine, permita que entre en diálogo con las formas y escalas, tanto sonoras como visuales, del mismo, es decir, sea parte holística de la obra.



**Figura 5.** Paul Sharits, *Soundstrip/Filmstrip*, 1971-72. Diagrama del artista que indica la concepción de cómo instalar el sonido, la imagen y los objetos de la obra en relación con el espacio de la galería. Copyright Christopher Sharits.

14 Se hace referencia a *Statement Regarding Multiple Screen/Sound 'Locational' Film Environments- Installations*, escrito en 1974 y publicado en 1978 por la revista *Film Culture*.

*Soundstrip/Filmstrip* (1971-72) es la primera *locational film* que realiza en colaboración con Bill Brand. Consiste en cuatro proyectores de 16 mm puestos de lado y uno contiguo al otro, lo que resulta una imagen alargada conformada por cuatro películas proyectadas en bucle y de izquierda a derecha, en lugar de arriba hacia abajo. Sharits capturó diferentes superficies de colores, una vez rebelado, rayó el material y volvió a capturar la proyección de esa película ya intervenida mientras corría la misma de su lugar para que aparezcan las perforaciones de soporte. En la imagen final se pueden percibir la manipulación realizadas sobre el soporte y las perforaciones de manera horizontal. El sonido es la mezcla que resulta del ruido de los proyectores y la superposición de fragmentos de palabras que acompañan cada película. Aquí, cada uno de los elementos que componen la pieza, así como el espacio arquitectónico, articulan una obra opuesta a las estructuras ilusionistas a las que suele estar acostumbrado el espectador, tanto a nivel sonoro como visual. La percepción de la obra abarca: al espacio contenedor, al cuadrático de imágenes que expanden el cuadro en un todo mayor y muestran el proceso de manipulación en una puesta en abismo, el valor escultórico de los proyectores y el fílmico, y el sonido cuadrafónico que resulta de la sumatoria de los audios en el espacio. Todas estas decisiones estéticas confluyen en una obra que posiciona al visitante en una dinámica de total libertad de recorrer el espacio en el tiempo y forma que desee, a la vez que activa una relación de autorreflexión del contexto y del dispositivo cinematográfico en sí.

Si bien durante estos años encontraremos varias instalaciones filmicas para ser destacadas, cerraremos el siguiente apartado con *Two sides to every story* (1974) de Michael Snow, una obra que pone en tela de juicio el lugar del espectador tradicional. El artista dispone dos proyectores de 16 mm enfrentados que proyectan, en bucle y de manera sincronizada, a ambos lados de una pantalla de aluminio. En cada pantalla vemos los dos lados de una misma acción que consiste en una mujer pintando una hoja transparente con un aerosol, en el mismo encuadre podemos ver al camarógrafo y a Snow dando instrucciones respecto a la acción que está siendo filmada. Rebelo, como si fuera una meta puesta en abismo, toda la estructura que conforma la pieza: desde el fuera de cámara del registro hasta el aparato de proyección en la sala. Amén de todo este develamiento, construye el concepto de la obra en base a la imposibilidad, a lo inaprensible, a eso que queda fuera por más de que se muestre lo extra-diegético. Al espectador se le cuestiona la esencia misma de expectación, porque no hay manera posible de que la obra se contemple desde una sola perspectiva, requiere de él un movimiento en el espacio y una elección consciente de relegar una imagen, es decir, de dejar algo fuera del campo de visión más allá de que todo está siendo mostrado. Su acción ya no comprende 'mirar a' sino estar 'dentro de', así Snow, redefine la experiencia cinemática a una espacial más compleja, completamente opuesta a la posición pasiva, no crítica y no reflexiva del modelo del cine de la transparencia.

### 3. Obsolescencia y resistencia

Desde los primeros experimentos precinematográficos hasta la actualidad, la imagen en movimiento se ha vuelto cada vez más inmaterial atravesando un proceso teleológico que tiene por objetivo facilitar su registro, reproducción, manipulación y proyección, sin reparar en las propiedades pertenecientes a cada medio.

Hasta hace menos de una década<sup>15</sup> el soporte fílmico -sus aparatos de captura, revelado, edición y proyección- queda en desuso por la inminente llegada del digital más económico, versátil, liviano y con posibilidades algorítmicas de generar altas calidades de imágenes. Casi sin reparos fenomenológicos sobre las especificidades estéticas y simbólicas que este comprendía, los cines, los festivales, las productoras y los realizadores viraron a este nuevo dispositivo, y casi sin darse cuenta a un nuevo lenguaje. Ese tipo de imagen de esencia fotográfica y en movimiento que vimos en las salas de cine durante todo un siglo, no está más en los templos oscuros del cinematógrafo, la única manera de tener acceso a esa experiencia es gracias al arte contemporáneo que encuentra en la imagen en movimiento una nueva forma de atracción para el público y decide dar lugar a todo el espectro de prácticas que las trabajen.

Pauls Sharits vislumbra esta problemática y en 1974 escribe:

En mis obras de una sola pantalla y de múltiples pantallas, lo que es primordial para mí es esto: nuestro primer modo de registro de movimiento es casi obsoleto y, antes de que desaparezca en la memoria vaga, se deben registrar los documentos ontológicos de sus objetos-procesos. El artista de cine debe poner la responsabilidad social por encima de los motivos estéticos. En la actualidad, es comprensible que muchas personas no estén profundamente comprometidas con los dualismos sutiles del cine, tal vez porque el medio todavía es accesible. Esta actitud da lugar a una visión general de que lo más importante es lo que uno hace con el medio, cómo lo usa, más que sus modos de ser. No comparto esta sensibilidad general. Sin embargo, estoy muy preocupado por extender mi trabajo a un "público general" y, a través de la exhibición de cine "locational", permitir que ese público comparta conmigo un respeto y entusiasmo por las estructuras primarias del cine (Sharits, 1978, pág. 79).<sup>16</sup>

En la contemporaneidad, como en un gesto de resistencia varios artistas redoblan la apuesta y expanden las posibilidades creativas de esos viejos mamotretos -muchas de las cuales ya hemos nombrado a lo largo del escrito-. Algunos terminarán en la basura, otros en un museo de cine o de arte contemporáneo. La palabra alemana *museal* (propio del museo) tiene connotaciones desagradables,

---

15 No es fácil determinar una fecha de caducidad del fílmico, ya que, si bien fue un proceso sin retorno y acelerado en el último período, generar un cambio de esta dimensión conlleva primero el cese de la producción de dispositivos de máquinas de registro y proyección, luego de material fílmico, el fin de producciones en fílmico, el cambio en políticas de festivales y de proyectores fílmicos a digital en las salas de cine; por último el cierre de laboratorios de procesamiento de fílmico y la falta de continuidad del oficio de reparación de dichas maquinarias. Luego surge el conflicto de la conservación y restauración de ese patrimonio cultural.

16 Sharits sostiene que escribió esto por primera vez en 1974, de ahí la fecha citada en el texto.

describe objetos que están en proceso de extinción con los que el observador ya no tiene una relación vital. Deben su preservación más al respeto histórico que a las necesidades del presente. Museo y mausoleo son palabras conectadas por algo más que la asociación fonética.

En este atractivo paradigma, encontramos varios artistas que realizan instalaciones filmicas dentro de espacios de arte contemporáneos, se destacan las obras de: Tacita Dean, en particular *FILM* (2011) que instaló en la Tate Modern de Londres; *Steenbeckett* (2002) la laberintezca instalación filmica del director de cine independiente Atom Egoyan; y *La piel* (2007) de Thierry Kuntzel, una instalación en 70 mm.

Cerraremos el corpus de análisis con obras del cineasta experimental, artista y curador argentino Andrés Denegri que tuvo la oportunidad de experimentar en persona.<sup>17</sup> Desde el año 2013 cuando realiza una muestra en Fundación OSDE, en donde exhibe 8 instalaciones filmicas en toda la sala, comienza una seguidilla de muestras y exposiciones que lo han hecho ir profundizando y experimentando aún más sobre dicha disciplina.



**Figura 6.** Andrés Denegri *Éramos esperados (plomo y palo)* (2013)  
<https://verrev.org/2013/12/17/cine-de-exposicion-andres-denegri/>  
[andres-denegri-eramos-esperados-plomo-y-palo-2013-2/](https://verrev.org/2013/12/17/cine-de-exposicion-andres-denegri/andres-denegri-eramos-esperados-plomo-y-palo-2013-2/)

17 A diferencia de las películas, que podemos ver, consumir o tener acceso de diversas maneras, las instalaciones solo podremos experimentarlas si están exhibidas y esa experiencia será particular y única cada vez. Hasta aquí, todas las obras mencionadas fueron trabajadas a partir de registros y textos alusivos de las mismas, ninguno de estos análisis es el resultado de una experiencia física y concreta, lo cual es paradójico, si de lo que hablamos son de instalaciones que justamente lo que proponen es una experiencia holística entre los elementos instalados y el espacio, es decir, un borramiento de la diferenciación entre continente y contenido de una obra. Las instalaciones son el espacio.

Comenzaremos analizando *Éramos esperados (plomo y palo)* (2013) una de las obras exhibidas en la muestra de Fundación OSDE. La obra consiste en un proyector de 16 mm sobre unos andamios que proyecta hacia una estructura tubular imágenes de “represión policial y militar durante movilizaciones obreras y sociales realizadas a lo largo de todo el siglo XX” (Denegri, 2013, pág. 57). En la estructura tubular pasa la misma cinta de celuloide que está siendo proyectada, haciendo las veces de imagen y de pantalla de proyección, es decir, la película se proyecta sobre sí misma. La obra superpone las imágenes de violencia sobre la misma violencia fragmentada que cada fotograma expone. Denegri, nos devuelve una reflexión ya no únicamente sobre el dispositivo como objetualidad sino respecto a las representaciones de la realidad y de nuestra memoria que ha sido testigo este medio.

En el 2015 es invitado a exponer en el Centro Cultural Recoleta, donde presenta *Clamor* una gran instalación que agrupa 3 obras: *Éramos esperados (Súper 8)* (2012), *Éramos esperados (16 mm)* (2013) y *Éramos esperados (35 mm)* (2015).



*Figura 7.* Andrés Denegri *Clamor*(2015) <https://vimeo.com/142259091>

Cada una está compuesta por un diseño similar: dos proyectores de cine enfrentados disparan imágenes que se encuentran en una pantalla situada en el medio de ambos.

Por un lado, se proyecta la primera obra de la historia del cinematógrafo, *La salida de la fábrica de Lumière en Lyon* (1895) de Louis Lumière, y por el otro el remake<sup>18</sup> de la primera filmación argentina de Eugenio Py *La bandera argentina*. La sala de la galería se convierte en un conjunto de andamios, proyectores, fílmico y pantallas que replican las mismas imágenes fundacionales en diferentes tamaños:

18 Originariamente la película se realizó en 1897 pero se encuentra extraviada. Denegri emuló la imagen de la bandera registrada por Py.

en 35 mm el formato standard del cine industrial de largometrajes, en 16 mm el mayormente usado para documentales, registros televisivos y cineastas independientes; y por último en Súper 8 el formato amateur de las películas familiares y de los cineastas experimentales. Es un gesto repetitivo que nos saca a la luz las variaciones inherentes a cada soporte. El visitante a medida que vivencia la obra en su totalidad aprende las especificidades de cada formato, desde los proyectores, el tamaño de la película y su proyección, así como la calidad que cada uno tiene. A su vez, el hecho de ser una múltiple proyección hace que cada imagen proyectada sea interpelada por otra o por otras imágenes, revelando así un carácter intertextual, es decir, lo que vemos y leemos se constituye en el cruce entre imágenes y objetos. Denegri desnuda la esencia cinematográfica a través de la yuxtaposición anacrónica entre el origen del cine, el aparato obsoleto y el espacio de arte contemporáneo.

La última obra que nos interesa trabajar es *Mecanismos del olvido* (2017), obra que instala en el 2018, en el espacio expositivo de la Cinemateca y Archivo de la Imagen Nacional (CINAIN) en la Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica (ENERC) en una muestra que agrupa tres obras. Aquí, Denegri redobla la apuesta e interviene el funcionamiento del proyector de 16 mm, le genera una falla que hace que el arrastre se detenga un tiempo justo para que la película comience a derretirse y luego continúe su proyección. La película que se dispara y se destruye es el *remake* de *La bandera argentina* de Eugenio Py.



**Figura 8.** Andrés Denegri *Mecanismos del olvido* (2017) <http://chela.org.ar/archives/2172337>

De esta manera el cine, esa tecnología de la memoria, del documento, se transforma en una alegoría de los procesos del olvido y la negación de la historia (...) Cuando el film se detiene y el fotograma comienza a derretirse una ola de reflexiones y sentimientos encontrados nos invade. La película se quema, algo está mal, hay un error, debemos detener este daño. La pulsión es mayor en este presente tecnológico donde impera lo digital: en el universo de la

información inasible la destrucción física de la película nos angustia porque representa la pérdida de una cosa real. Pero, ¿quemás un original?, me preguntaron. No hay original, es cine. ¿Quemás la bandera? No, solo una imagen. Esta ansiedad frente a una pérdida que no es tal impide detenerse en lo realmente original, en tanto irreplicable, que es la imagen del fotograma en su proceso y transformación, resultado de una relación especial entre el proyector y la película. Poco vale la memoria si no es materia del presente. Solo así, la historia es nuestra. (Andrés Denegri, 2018. Texto del autor para la gaceta de la muestra *Mecanismos de olvido* curada por Fernando Madedo).

## Palabras finales

Las instalaciones fílmicas son la expresión artística y experimental de los aparatos expulsados y en desuso de la industria cinematográfica contemporánea. Sería un error considerarlas como la contracara o el negativo del cine, ya que son su continuidad. Ingresan a una nueva vida en la que se abre un nuevo juego de posibilidades. Para las nuevas generaciones serán la única manera de acceder a la experiencia cinemática -pero no a la tradicional-. Vivenciarán una reversión, una escultura expandida, un producto mutante y anacrónico posible gracias a la conciencia -e insistencia- de ciertos artistas que lo han llevado cada vez más allá del límite. Se posicionan en el lugar de la resistencia en contra de que una imagen en movimiento desaparezca, ávidos de seguir reinventándola. De recordar aquello que se olvida. De traer eso que está oculto. Aquello que es corrompido es su causa y su efecto. Aquello que desaparece, su tarea pendiente. En ese intersticio nace su interés y su compromiso. Desde aquí, desde este presente, amerita que volvamos a preguntarnos: ¿el cine ha muerto?

## Referencias

- Alonso, Rodrigo (1998). Oscar Bony. Fuera de la tiranía de la imagen (catálogo). *Página 12* (suplemento especial) / Museo de Arte Moderno. Buenos Aires.
- Denegri, Andrés (2013). "Éramos esperados (plomo y palo), 2013", en La Ferla, J. *Cine de exposición. Instalaciones fílmicas de Andrés Denegri*, págs. 57-58. Buenos Aires: Fundación OSDE.
- Dubois, Phillipe (2001). "Máquinas de imágenes: una cuestión de línea general", en *Video, cine, Godard*, págs. 9-30. Buenos Aires: Libros del Rojas/UBA.
- Foucault, Michel (1991) "El juego de Michel Foucault", en Foucault, M. *Saber y verdad*, trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, págs. 127-162. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- García, Ana Claudia (2015). "Cine instalado. El lugar de las imágenes fílmicas en el arte contemporáneo", en colab. de La Ferla, J. Aurora. *Instalaciones fílmicas. Andrés Denegri*, págs. 22-39. Salta: Ministerio de Cultura y Turismo de la Provincia de Salta. Museo de Bellas Artes.

- Krauss, Rosalind (1985). “La escultura en el campo expandido”, en Foster, H. (Coord.), *La posmodernidad*, edición española traducido por Jordi Fibla. págs. 59-74. Barcelona: Kairós, S.A.
- La Ferla, Jorge (2013). *Cine de exposición. Instalaciones filmicas de Andrés Denegri*. Buenos Aires: Fundación OSDE.
- Monloch, Kate (2010). *Screens: Viewing Media Installation Art*. Electronic Mediations, Vol. 30. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Oubiña, David (2009). *Una juguetería filosófica. Cine, cronofotografía y arte digital*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Païni, Dominique (2002). *Le temps exposé. Le cinéma de la salle au musée*. París: Ed. Cahiers du cinema.
- Parente, André (2009). “A forma Cinema: Variações e Rupturas”. En Katia Maciel, *Transcinemas*, págs. 23-47. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Sharits, Paul (1978). *Statement Regarding Multiple Screen/Sound “Locational” Film Environments- Installations*”, págs. 79-80 del núm. 65-66, New York: Film Culture.
- Youngblood, Gene (2012). “Cine Expandido”, edición en español traducido por María Ester Torrado. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Zielinski, Siegfried (2007). “El modelador mediático de Loyola. Athanasius Kircher en el contexto de una arqueología de los medios”, en *Genealogías comunicación, escucha y visión*, págs. 21-47. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Arte.



De la ambigüedad del mito  
*Sergio Espinosa Proa*

Reflexiones sobre la muerte  
*Dimitri Barreto Vaquero*

El dioniso de Hugo Mujica: Una estética panteísta  
*Juan Esteban Londoño*

Carl Gustav Jung y las entidades colectivas  
*Luis Fernando Macías*

Hacia una perspectiva ampliada de la historia de la literatura policial en la  
argentina: ¡*Estafen!* y *Caterva* de Juan Filloy y los usos del género negro  
*Martina Guevara*

Martínez y Mallarmé: El libro total en la nueva novela  
*Karolina Urbano*

Mística del tabernario: Bosque en llamas

*Raúl Serrano Sánchez*

Estética del humor en la novela de Carlos Carrión Figueroa

*Ruth Rodríguez Serrano*

# De la ambigüedad del mito

*Sergio Espinosa Proa*

Universidad de Zacatecas - México

sproa52@hotmail.com

*Recibido:* 4 – mayo – 2018 / *Aprobado:* 31 – mayo – 2018

## Resumen

El presente ensayo aborda la categoría “mito” desde un enfoque filosófico. El autor plantea comprender el mito desde la función interpretativa con que se construye el mundo, la civilización, el lenguaje, la política, la verdad y la razón misma. El autor postula retomar el análisis del mito más allá de las lecturas lineales de la psicología histórica y de la teología. El mito posee una arquitectura específica que preside la organización del mundo, de lo humano y lo divino, en todas las culturas; sin ésta, la filosofía misma no hubiese existido. La modernidad requiere precisamente de un análisis del mito desde su propio ordenamiento semántico y pragmático. El misterio y el peligro de lo irracional no tiene que ser ignorado ni combatido, es necesario comprenderlo.

**Palabras clave:** mito, tragedia, filosofía, psicohistoria.

## Abstract

This essay addresses the category “myth” from a philosophical approach. The author raises understand the myth from the interpretive function with which the world is built, civilization, language, politics, truth and reason itself. The author postulates resume the analysis of myth beyond the linear readings of historical psychology and theology. The myth has a specific architecture that presides over the organization of the world,

the human and the divine, in all cultures; without it, philosophy itself had not existed. Modernity requires precisely an analysis of myth from its own semantic and pragmatic system. The mystery and danger of the irrational not be ignored or fought, you need to understand.

**Keywords:** mito, tragedia, filosofía, psichistoria.

*Desaparecer es triunfar*  
Paul Éluard  
*168 dardos dadá*

I

La filosofía constituye, en su origen, un supremo esfuerzo de supresión de la ambigüedad lógica según la cual se presenta lo humano como enigma sin solución. La tragedia, por deliberación o desinterés, deja inacabada la efigie de este ente situado a la vez dentro y fuera del mundo: una interrogación abierta, una herida en y del ser. ¿Qué vínculo subsiste con el pensamiento mítico, por un lado, y con la filosofía, por el otro? El mito, por su persistencia en el tiempo, ha podido ser concebido como la matriz de toda invención o creación cultural; es el huevo primordial de Oparin, de cuya ruptura brotará la magia, primero, y, poco después, la filosofía y la ciencia, en una rama paralela a la religión y el arte: unidad de lo consciente y lo inconsciente, de lo racional y lo irracional, de lo afectivo y lo intelectual, que con la aparición y evolución de la civilización y de la historia se escinde sin dar lugar, hasta el momento, a una nueva conjunción en equilibrio. Se trata de una bifurcación lógica: pues existe, de una parte, lo mostrable, y, de otra, lo demostrable.<sup>1</sup> ¡Una idea bastante mítica del mito! Éste se presenta como una especie de *ruido de fondo*, el átomo primigenio de la creación cultural; sus categorías -invención de seres sobrenaturales, repetición ritual, permeabilidad social, suspensión del espacio-tiempo profano y de sus divisiones, indistinción de lo humano y lo no humano, de lo vivo y lo muerto... decaen y resucitan, transformadas, en los diferentes ámbitos de la creación cultural: el mito es la fuente y la desembocadura de todo lo humano. Es ésta una definición quizás excesiva; en rigor, se trata más bien de una teología del mito. Parece claro que debemos comenzar en otra parte (aunque volvamos aquí). Platón es, por cierto, el primer filósofo en pensarlo; y su examen -en su profundidad y en su ambivalencia- constituye el obligado punto de partida. El mito, para el filósofo, adolece de dos defectos fatales: en primer lugar es inverificable y en segundo su argumentación procede de manera desordenada, azarosa, contingente; la filosofía, por el contrario, se rige tanto por la verificabilidad como por la consistencia argumentativa. Pero es justo reconocer, cosa que sin reparos hace Platón, que el mito es superior a la filosofía en un rasgo esencial: si es cuestión de persuadir, e incluso de hechizar, nada como su eficacia: el mito es música para los oídos. “Aunque sea un discurso inverificable que no pretende un carácter argumentativo, el mito está investido de una eficacia mayor aun cuando transmite un saber de base compartido por todos los miembros de una colectividad dada donde, de hecho, puede desempeñar el papel de instrumento de persuasión con un alcance universal. Única alternativa a

1 Cfr. Eduardo Giqueaux, *El mito y la cultura*, Ediciones Castañeda, Buenos Aires, 1979, p. 14.

la violencia, permite la preeminencia en el alma humana de la razón sobre la parte mortal, y garantiza en la ciudad la sumisión de la mayoría a las prescripciones del fundador de la ciudad o del legislador, que son filósofos”.<sup>2</sup> En resumen, que el mito sea falso importa menos que el hecho de que sea (política y éticamente) inútil. No sabemos si es verdad lo que cuenta el mito, pero sí ayuda a regular la conducta de los individuos, si los torna obedientes a la ley, no hay razón para condenarlos. La filosofía es necesaria para el que manda, pero los que obedecen pueden pasársela muy bien alimentándose de mitos. ¡Realismo político!

## II

A diferencia de la tragedia y la filosofía, el mito no es un género literario; es un relato no escrito, un discurso apoyado en la memoria que cuenta historias dignas de ser contadas, es decir, conservadas y transmitidas de generación en generación. Como afirma Platón, es inverificable porque trata de entidades imaginarias o, dicho más enfáticamente, inexistentes: dioses, démones, héroes, personajes legendarios, monstruos, habitantes del Hades... Sus referentes son impermeables a la inteligencia y a la sensibilidad. Así aparecen, al menos, en una definición “operatoria” (que es la empleada por Luc Brisson): más allá no se puede ir. La insuficiencia de este ángulo es palmaria; no nos dice qué es sino qué no es un mito: un cuento no escrito que borda sobre seres que no existen. ¿Posee una lógica, una racionalidad propia? No lo sabemos; tendremos que acudir a otro lugar. Una vez más, la psicología histórica de Jean-Pierre Vernant, Pierre Vidal-Naquet y Marcel Detienne se presta como plataforma ideal: su premisa básica -quizá dotada de un remanente ligeramente idealista- es que ninguna creación humana es efecto del azar: hasta en lo más simple o absurdo subyace un régimen pensante. Simple o absurdo a nuestros ojos, que bizquean y se desenfocan como cualesquiera otros. ¿Qué voluntad subtiende la lógica del mito? Sin duda, una voluntad de comprensión, de ordenamiento del caos sensorial, un paso de danza en la oscuridad. A semejanza de la tragedia, el mito traza figuras ambiguas y equívocas en la superficie y el espesor de lo desconocido. La razón no acampa tan lejos; sólo procura erradicar esa ambigüedad y esa equivocidad por considerarlas nocivas para asegurar el éxito en su empeño de inteligibilidad. No es que la imaginación se halle ausente en la razón: lo que hace es cambiar de forma y, con ello, de estatuto. Si la lógica del mito es cualitativa, diferenciada, jerarquizada y proliferante, diríase orgánica -su modelo es la naturaleza-, la lógica de la razón -fuente de la filosofía y la ciencia- es geométrica, homogénea, reversible y abstracta. Tal vez desorienta un poco la idea de que hay muchas formas de la razón; la filosofía nos ha habituado a concebirla unívocamente; mas lo importante es conceder que, a semejanza del sueño, el trance y la locura, *el mito está estructurado como un lenguaje*.

2 Luc Brisson, *Platón, las palabras y los mitos, ¿cómo y por qué Platón dio nombre al mito?*, trad. José Ma. Zamora Calvo, Abada Editores, Madrid, 2005, p. 164.

Enseguida, admitir que tampoco existe El mito; descifrar su estructura significa -al igual que con la Tragedia- limitarse a un ámbito geohistórico: Grecia en el siglo VI a. C. No es lícito, adoptada esta perspectiva, proponer una estructura universal. Por lo demás, esa estructura o ese diseño emerge al aplicar el método -la psicología histórica- en un mito anómalo: en una versión escrita, estabilizada, “oficial”. Hechas estas salvedades, ¿qué articulación descubre el análisis del mito hesiódico de las razas?

### III

El mito posee una arquitectura específica. En absoluto se trata de referir una historia lineal; el relato está estructurado en estratos y oposiciones que desconocen o sobrevuelan la sucesión meramente cronológica. “Esta arquitectura que regula el ciclo de las edades es también la que preside la organización de la sociedad humana y del mundo divino; el ‘pasado’, tal como le compone la estratificación de las razas, se estructura sobre el modelo de una jerarquía intemporal de funciones y de valores”.<sup>3</sup> Georges Dumézil ha mostrado, para todo el horizonte indoeuropeo, una tripartición (inconsciente) regida por la Soberanía -legítima-, la Fuerza -militar- y la Fertilidad: son los tres estratos (reyes, guerreros, labriegos) que se leen en la elaboración que Hesíodo practica sobre este mito. Así como Freud descubre el “trabajo del sueño”, el análisis psichistórico encuentra un “trabajo del mito” consistente en establecer un sistema de correspondencias flexible y a la vez riguroso que, al filo de la narración, simboliza lo real: en el fondo, el mito griego, al menos tal y como lo articula Hesíodo, es un intento perfectamente racional de pensar la contradicción fundamental que atraviesa al mundo arcaico, a saber, la oposición entre *Diké* (lo justo) e *Hybris* (la desmesura). No se nos escapará que lo que hace Hesíodo es ya un re-pensar el material mítico: se sitúa en el surco que conducirá primero a la tragedia (y a la sofística) y enseguida a la filosofía. Desde luego, esta lectura acaso desafortunadamente estructuralista ha sido impugnada desde el principio; como no podemos entrar en el detalle de la crítica, baste decir que se le achaca un fatal descuido del componente diacrónico en aras de la sincronía (tara congénita del enfoque estructuralista). Lo interesante es que Vernant establece una correspondencia muy firme entre el pensamiento mítico y la sociedad aristocrática griega, cuya crisis desembarcará en la invención de la democracia. A esta sociedad totalmente nueva ya no le servirá la representación mítica y tendrá que darle lugar a la tragedia, primero, y a la filosofía, poco después. El examen del mito de las razas en Hesíodo no es un ejercicio puramente académico: defiende una tesis política, la justificación de la superioridad de la democracia sobre la tiranía -y, por extensión, de la filosofía sobre la tragedia y de ésta sobre la mitología-. Desde el principio, los datos están cargados. Pero, más allá de esta toma de posición, tan válida como cualquier otra, ¿se sostiene la idea de

3 Jean-Pierre Vernant, *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*, trad. J. D. López Bonillo, Editorial Ariel, Barcelona, 2001, p. 44.

que el mito piensa aristocráticamente y la filosofía lo hace democráticamente? Sería preciso, a fin de responder, detenernos en los mecanismos específicos merced a los cuales, dentro del mito y de su lógica, son concebidos el espacio y el tiempo -y, en particular, la memoria-, el trabajo y la técnica, la imagen (o el doble) y, por último, la personalidad (o la subjetividad).

#### IV

Insistamos: la perspectiva de estos autores es psico-histórica. Es decir: pos-mítica y pos-trágica: sin la filosofía jamás habría tenido lugar. Es una postura que tiende a remarcar las correspondencias de la estructura social con la mentalidad que la acompaña. El surgimiento de la filosofía (e incluso de la tragedia) resulta impensable en una sociedad monárquica como la de Micenas (o Persia, o Egipto). Fue necesaria una catástrofe del sistema jerárquico antiguo para hacer posible la institución de la *polis*, un giro que involucra -presupone y alimenta- la secularización del pensamiento. Todo se transforma en este trance: las instituciones y sus representaciones, las prácticas y sus legitimaciones. El lugar vacío dejado por el Rey será ocupado por la argumentación, un debate público ejercido abierta y libremente en el Ágora. El mito, en suma, ha dejado de ser funcional; de hecho, se ha vuelto casi ininteligible. La *polis* reclama su propia autorreflexión, que ya no le proporciona la imaginación mítica, articulada sobre la figura del soberano, del Dueño y Señor de la vida y la muerte. La *arkhé* (el poder) se humaniza, se recarga en la discusión y el acuerdo: los conflictos no son dirimidos por un individuo que concentra el poder divino, sino por un conjunto, por una multiplicidad continuamente renovada. Al inventar la *polis*, Grecia genera una atmósfera propicia a la palabra, abriéndose a una transmutación de la rivalidad física en competencia intelectual. Nace la política, pues, y con ella la retórica (o la sofística), como arte de la persuasión, y la filosofía, como una interrogación perpetua sobre la que la misma política ejercerá de mil maneras su sibilina violencia. El rey ha muerto, pero la *diké*, aterrizada en leyes y discursos, en normas y reglas sometidas a humano escrutinio, entrará al relevo. La religión no desaparece pero, convertida en culto misterico, se repliega en la interioridad individual. En ese doblez aparece la filosofía: entre la sabiduría misterica y la algarabía del Ágora, entre la penumbra del secreto y la luminosidad de lo público. De un lado, las sectas órfico-pitagóricas; del otro, la sofística profana. Una ambigüedad de la que nunca ha podido (o deseado) librarse. Como quiera que sea, el nuevo orden cívico -porque es un orden, o procura serlo- implica una adopción, una adaptación, una naturalización, una socialización de la *diké*: entre la monarquía y la anarquía, la iso-arquía. “Con Solón, Diké y Sophrosyné, bajadas del cielo a la tierra, se instalan en el Ágora”.<sup>4</sup> No sin problemas, no sin provocar efectos indeseados; la formación de sectas ascéticas cuasifanáticas es uno de ellos. Pero el movimiento de raciona-

<sup>4</sup> Jean-Pierre Vernant, *Los orígenes del pensamiento griego*, trad. M. Ayerra, EUDEBA, Buenos Aires, 1984, p. 69.

lización -sustitución de la fuerza por la persuasión, de la violencia por la ley, de la cólera y la ambición por la prudencia y la medida- continuará su marcha: la Grecia se aburguesa.

## V

“Nada existe que no sea naturaleza, *physis*”.<sup>5</sup> El universo se aplana, se hace asequible, se vulgariza. “No es lo original lo que ilumina y transfigura lo cotidiano; es lo cotidiano lo que hace inteligible lo original, ofreciendo modelos para comprender cómo se formó y ordenó el mundo”.<sup>6</sup> Sí, pero la lógica del mito prosigue su andadura en terreno profano. ¿Hasta la fecha? La *physis* misma exhibe su herencia, su entraña mítica. Los presocráticos, sin trazar teogonías a la usanza hesiódica, piensan con categorías impuras; mitad razón, mitad fábula. El clima, ciertamente, ha cambiado: los misterios se han convertido en problemas, los enigmas se han hecho accesibles a la inteligencia humana. La genealogía retrocede ante la geometría, la teología ante la logología. Sí, pero parcialmente, y circunscrito a pequeños segmentos de la sociedad: a sus cohortes ilustradas. Que ya no se invoque la sucesión de los dioses, que se hable ya sólo de leyes naturales y fuerzas impersonales, ¿modifica de raíz la concepción general del mundo? Vernant piensa que sí: el mito es solidario de la soberanía, de la realeza, del régimen despótico; todo gira en torno de semejante ordenamiento vertical y jerárquico. Extinguido éste, ¿qué futuro le resta? Ninguno, salvo la inesperada e indeseable resurrección del despotismo. El mito de la psicohistoria -su lógica- posee los rasgos siguientes:<sup>7</sup> 1. El mundo está jerárquicamente ordenado. El poder se confunde con la voluntad de sumisión, es decir, de dominación. 2. En cuanto tal, no es producto del azar, de un juego inocente de fuerzas, sino que ha sido instituido, instalado, “instaurado dramáticamente por la intervención de un agente”. 3. Ese agente, necesariamente sobrenatural, ejerce un dominio absoluto sobre todo cuanto existe: es su soberano, su Señor. ¡Maravillosa descripción del cosmos cristiano! El diagnóstico final -la autopsia- sobre la mitología griega parece haberse realizado en otro cadáver; en un cadáver que goza de una salud envidiable. Con este resultado, todo el análisis queda seriamente comprometido. La lógica del mito se fundió en cierto momento, inadvertidamente, con la teo-lógica, una infección contraída siglos más tarde en el desierto sirio-palestino. No se entiende, por decir lo menos, por qué, en un régimen eminentemente despótico, no existió una Iglesia formal en las *poleis* griegas, una casta sacerdotal, un libro sagrado, una tentación inquisitorial, un fanatismo social, tal como se produjo efectivamente en la cultura judeocristiana. No se entiende, quizás, porque la psicohistoria de Vernant asimila de forma muy precipitada, y por tanto indebida, la mito-lógica con la religión.

5 *Ibid.*, p. 82.

6 *Ibid.*, p. 83.

7 *Ibid.*, p. 92

## VI

Platón redujo el mito a su mínima expresión (inverificabilidad e incoherencia); la escuela de psicología histórica -racionalista y democrática, según se ha visto- terminó confundiéndolo con la teología. Por fortuna, no son las únicas vías de acceso a su núcleo; de hecho, en la actualidad existen demasiadas, lo cual ha llegado a erigirse como un verdadero problema. Es probable que el mito sólo al mito entregue su secreto (sospecha que ha movilizó buena parte de la obra de Claude Lévi-Strauss y, más recientemente, la de Hans Blumenberg). La verdad sea dicha: no todo en él revela un sistema de legitimación del despotismo (asiático o europeo), ni siquiera en la teogonía de Hesíodo. La imaginación mítica se extiende a un más allá de la historia, a un más allá de la religión; se confunde, eso sí, con la mentalidad arcaica o primitiva, con el “pensamiento salvaje”: con todo aquello que, al decir de Nilsson, se encuentra afuera o por debajo de la actividad técnica. Toda Ilustración se verifica en la superficie y en sectores más bien reducidos de la población; su alcance, a pesar de ciertos progresos espectaculares, es muy precario. El famoso paso del *mito* al *logos* aparece, en Grecia, como el reemplazo (parcial) del régimen genealógico por una proyección geometrizable de las cosas. No hay ni más ni menos realidad en una u otra, a pesar de lo que ha dicho William James: que es en “los estratos más oscuros y ciegos del carácter donde podemos sorprender auténtica realidad en formación”<sup>8</sup> Es una indicación notable: lo real no se “forma” en la luminosidad de la conciencia, sino ahí donde ella parpadea o está ausente. Dejemos por un momento esta discusión; contentémonos por lo pronto observando que los personajes y peripecias del mito no son menos verdaderos -aun perteneciendo a otro orden semántico y pragmático- que los axiomas y ecuaciones de la geometría: es una diferencia de profundidad, no de veracidad. La Ilustración ática presenta numerosas semejanzas con la europea (y americana) del siglo XVIII; cada una se va imponiendo con dificultad y cada una genera sus contracorrientes, reflujos que en ambos casos tienen que ver con la respectiva atmósfera mítico-religiosa de la que se desprenden. Los análisis de la Escuela de Francfort siguen brindando jugosos frutos; la “sociedad abierta” prohija a sus enemigos. La postura de estudiosos como E. R. Dodds es acaso más sobria y circunspecta; la Ilustración moderna tiene mucho que aprender de la antigua por un aspecto esencial: los racionalistas griegos “fueron profundamente conscientes del poder, el misterio y el peligro de lo Irracional. Pero sólo podían describir lo que acontecía por debajo del umbral de la conciencia en lenguaje mitológico o simbólico”. A los modernos -si no quieren incurrir en una regresión semejante a la de la época helenística- les toca cobrar conciencia de su fuerza. Ante lo irracional, ni combatirlo ni ignorarlo: comprender su necesidad y quizás, a fin de cuentas, establecer con él nuevas y más fecundas alianzas.

8 E. R. Dodds, *Los griegos y lo irracional*, trad. M. Araujo, Alianza Editorial, Madrid, 1981, p. 238.

## Referencias

- Brisson, Luc (2005). *Platón, las palabras y los mitos, ¿cómo y por qué Platón dio nombre al mito?* Trad. José Ma. Zamora Calvo. Madrid: Abada Editores.
- Dodds, E. R. (1981). *Los griegos y lo irracional*. Trad. M. Araujo. Madrid: Alianza Editorial.
- Giqueaux, Eduardo (1979). *El mito y la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Castañeda.
- Vernant, Jean-Pierre (1984). *Los orígenes del pensamiento griego*. Trad. M. Ayerra. Buenos Aires: EUDEBA.
- . (2001). *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*. Trad. J. D. López Bonillo. Barcelona: Editorial Ariel.



# Reflexiones sobre la muerte<sup>1</sup>

*Dimitri Barreto Vaquero*

Universidad Central del Ecuador

*Recibido:* 21 – septiembre – 2018 / *Aprobado:* 21 – diciembre – 2018

## Resumen

El presente manuscrito es un análisis filosófico y literario en torno a la muerte, uno de los temas de mayor preocupación a lo largo de la historia de la humanidad. No en vano autores como Goethe, Nietzsche, Cervantes, Tolstoi, Saramago y muchos otros, han resaltado en sus escritos la fatal circunstancia. Toda cultura tiene un lugar para la muerte y a su manera buscan interpretarla o comprenderla, pero sobre todo han tratado de evitarla o por lo menos prolongar su llegada. En la actualidad el debate en torno a la muerte se orienta en los límites y alcances de la tecnología, pasando por consideraciones bioéticas y culturales, donde conceptos como: eutanasia, suicidio asistido, cuidados paliativos, obstinación terapéutica y derechos del paciente terminal son una necesaria preocupación de la profesión médica y para determinadas legislaciones. La muerte digna es un derecho fundamental de todo ser humano.

**Palabras clave:** muerte, eutanasia, muerte digna, suicidio asistido

## Abstract

The present manuscript is a philosophical and literary analysis about death, one of the issues of greatest concern throughout the history of mankind. Not in vain authors like Goethe, Nietzsche, Cervantes, Tolstoi, Saramago and many others, have highlighted in their writings the fatal circumstance. Every

---

1 “Este ensayo fue escrito por el autor pocos días antes de su muerte”

culture has a place for death and in its way seeks to interpret or understand it, but above all they have tried to avoid it or at least prolong its arrival. Currently, the debate on death is focused on the limits and scope of technology, passing through bioethical and cultural considerations, where concepts such as: euthanasia, assisted suicide, palliative care, therapeutic obstinacy and terminal patient rights are a necessary concern of the medical profession and for certain legislations. Dignified death is a fundamental right of every human being.

**Keywords:** death, euthanasia, dignified death, assisted suicide

¡Oh condición mortal, oh dura suerte!  
Quevedo

La muerte del ser humano ha sido, es y seguirá siendo un tema de honda preocupación para el hombre de todas las épocas y todos los lugares. En torno a este momento, que es parte consustancial de la propia existencia, se han construido infinidad de conceptos, mitos, ritos, costumbres, creencias, temores y deseos. Toda cultura tiene un espacio para la muerte; espacio en el que se intenta: interpretarla, definirla, reverenciarla, aceptarla o rechazarla. La magia, la religión, la filosofía, la antropología, el arte y más tarde la medicina han constituido los pilares fundamentales para procurar comprender la dimensión de la muerte y sobre todo para satisfacer el anhelo humano de evitarla o prolongar su llegada de modo indefinido.

Cada ser humano vive una serie de profundas y constantes contradicciones frente al hecho de morir. De manera natural nadie lo desea, pero al mismo tiempo todos lo esperan. Cada individuo es absolutamente consciente de que le llegará el momento de morir, pero será incapaz de conocer lo que será su propia muerte. Simplemente se vive siendo espectador o testigo y algunas veces autor de la muerte ajena, sin llegar jamás a ser consciente de su propio final. Con absoluta razón Carlos Fuentes asevera:

La muerte espera al más valiente, al más rico, al más bello. Pero los iguala al más cobarde, al más pobre, al más feo, no en el simple hecho de morir, ni siquiera en la conciencia de la muerte, sino en la ignorancia de la muerte. Sabemos que un día vendrá, pero nunca sabemos lo que es.<sup>1</sup>

Frente a la muerte la actitud de cada individuo debe ser entendida como una construcción histórico-social y no como un proceso estrictamente personal. Es la sociedad a través de infinidad de mecanismos la que da un cierto sentido a la muerte individual. En las sociedades primitivas, el elemento central para enfrentar a la muerte fue la magia y la religión; con ellas el habitante de entonces construía un escudo protector para atenuar las angustias de su finitud. Con el paso de los siglos y el desarrollo de la humanidad, la ciencia explica y fundamenta a la muerte como parte de un proceso estrictamente natural: el ciclo vital. El pensamiento mágico-religioso, si bien no con la fuerza de los primeros tiempos, sigue manteniendo un peso significativo en su intento de tranquilizar al ser humano frente a su inexorable destino. La religión constituye para grandes conglomerados humanos el soporte para el consuelo.

El significado de la muerte no es unívoco, puesto que varía dependiendo del momento histórico, del contexto social y de la propia experiencia personal. A pesar de las diferencias conceptuales, hay un hecho común para todas las personas: la muerte es una realidad de la que nadie escapa, es la una única certeza que tenemos para el

futuro, es la verdad absoluta frente a la relatividad de todas las demás experiencias vitales. En un mismo individuo la conceptualización o la valoración de la muerte puede tener distintos significados dependiendo de infinidad de circunstancias: la edad, la formación académica, la actividad productiva, la postura ante la religión, la salud, la enfermedad y su ubicación en el contexto social. Esta diversidad tiene formas antagónicas, es el tema preferente para la divagación filosófica o religiosa como para la especulación o la certeza científica. Tan variados criterios van desde aceptarla como un hecho biológico natural o como el designio irrevocable de un “ser superior”; como la confirmación de la vida, puesto que se nace para vivir y se vive para morir y solo los seres vivos fallecen, o como el fracaso de la vida; como el final definitivo de un ser o como una transición para una vida eterna.

La aceptación, el rechazo, la negación, la ira, la tristeza, la culpa, la acusación, la tranquilidad, el alivio, la desesperación, el arrepentimiento, el llanto, el grito, la blasfemia y el silencio son las formas con que el hombre se expresa frente a un acontecimiento letal. No hay lugar para la indiferencia, para la apatía, la muerte convoca a expresarse a todos, es esa la “*nostalgia de la muerte*”.<sup>2</sup>

Cuando una persona muere termina para el futuro, su pasado tal vez subsista en la memoria de los que siguen vivos. Es probable que alguien lo recuerde, pero el difunto ya no tendrá la opción de evocar su propia existencia; la memoria de su vida se extingue para siempre. Persistirá en la memoria ajena, porque la muerte tiene memorias como también olvidos. Con la muerte se arriba al final de la conciencia, la materia organizada en un cuerpo dotado de inteligencia y sentimientos, se descompone y vuelve a la tierra como materia inerte, como polvo o ceniza, para integrarse a la energía universal.

El anhelo de inmortalidad, o al menos de una vida extensa, ha sido una constante en los seres humanos. En este antiguo y renovado deseo se sustentan las religiones del mundo; su razón de ser es la promesa de un mundo celestial más allá de mundo terrenal. Saramago afirma con severidad:

Las religiones, todas, por más vueltas que le demos, no tienen otra justificación para existir que no sea la muerte, la necesitan como pan para la boca... para que las personas se pasen toda la vida con el miedo colgado al cuello y, cuando les llegue la hora, acojan la muerte como una liberación<sup>3</sup>

El momento en que se alcanza la conciencia de finitud, se deja de ser niños y se inicia la aventura de vivir bajo la angustia de saber que ahora es una persona y más tarde ya no será. A pesar de lo completamente natural que es la muerte de cada individuo, se vive la paradoja de rechazar la simple idea de morir. La muerte es percibida como algo antinatural, irracional e indeseable. La naturaleza privilegia la persistencia indefinida de la vida de la especie mas no la vida individual. La muerte de cada ser particular es también una necesidad de la naturaleza como de la propia sociedad. Saramago en su novela *Las intermitencias de la muerte* nos pone en alerta sobre la

crisis que viviría el mundo ante la eventualidad de detener, solo por un momento, la muerte de los seres humanos. Al inicio la euforia colectiva se desata, pero con el paso de los días aparece la desesperación y el caos total. El periodista Lolo Lasso, nos recuerda otra obra en la que se constata lo absurdo de la inmortalidad.

La magistral novela de Simone de Beauvoir, 'Todos los hombres son mortales', muestra lo absurdo de una vida eterna. El príncipe Fosca está condenado a vivir para siempre y la consecuencia es la futilidad de sus actos, que dejan de ser únicos, pues se repetirán una y otra vez tornándose banales. Fosca quisiera morir pero no puede. La "bendita muerte" es para él una ilusión, como es para nosotros la eternidad.<sup>4</sup>

Para el común de los habitantes de la Tierra, hablar de la muerte es un tema tabú, difícilmente se lo aborda con objetividad y como un acontecimiento natural y necesario. Se buscan caminos alternativos, se le limita, se le escabulle, se le distorsiona y siempre constituye un evento ajeno; al fin y al cabo los demás son los que mueren y mientras se tiene la opción de hablar, de reír y de llorar la vida está presente y la muerte ausente. Es difícil aceptar que mientras más se camina más cerca está el final.

Que el hombre no acepte sin más su destino biológico, que viva la expectativa de la muerte como tragedia, como contrario a su naturaleza parece delatar una sed de eternidad en quien no se resigna a desaparecer.<sup>5</sup>

La certidumbre personal de la muerte nos *humaniza*, nos convierte en verdaderos humanos, en mortales, asevera Fernando Savater.<sup>6</sup> La muerte de un ser humano, reiteramos, no es un acontecimiento exclusivamente biológico; por lo contrario, es un momento fundamental en la biografía de cada ser, es un hecho socio cultural.

### **La medicalización de la muerte**

En ese complejo entramado ingresa la medicina para dar un vuelco completo a la tradición tanática: la medicalización de la muerte es un cambio histórico de profundas repercusiones. Pasamos al decir de Nietzsche, "*De la muerte soberana a la muerte anómala*". El hombre ha orientado su existencia bajo el concepto de que vivir es el estado normal en tanto que la muerte es su antítesis. Bajo esa premisa a la medicina se le ha "encargado" buscar para todos los seres humanos, una muerte lo más lenta y lo más tarde posible. Hacia allá se centran los mejores esfuerzos de la ciencia y la tecnología moderna; se alimenta la ilusión de una vida sin plazos, de un futuro muy extenso para cada individuo. La ciencia y la técnica están dispuestas para modificar o frenar las propias leyes de la naturaleza. Al fin y al cabo, el hombre no está simplemente para adaptarse al mundo, sino para transformarlo.

Ahora es la ciencia la que nos ilusiona con derrotar a la muerte. La nanotecnología, la biotecnología, la informática y las ciencias del cerebro ofrecen la posibilidad de reparar no solo

los órganos sino los tejidos y las células, crear órganos artificiales y colocar implantes electrónicos. Una portada de la revista Time decía que el 2045 puede ser el año en el que el hombre se vuelva eterno. El doctor Laurent Alexandre, autor del libro ‘La mort de la mort’, terminaba una conferencia reciente asegurando: ‘Mi convicción personal es que algunos de entre los presentes en esta sala, vivirán mil años’.<sup>7</sup>

Con la medicalización, el nacimiento y la muerte dejaron de ser asuntos inherentes al grupo familiar y comunitario y pasaron a convertirse en asunto de salud pública, institucionalizada y rigurosamente registrada en cifras y con diagnósticos precisos. La muerte en *sí*, no cuenta en estos registros, sino la enfermedad o la causa específica que, a criterio del médico, la ocasionó. Del hogar pasó al hospital o la clínica; antes la presencia de los familiares y allegados era la garantía de una buena muerte; ahora la disposición de equipos, fármacos y personal altamente calificado es garantía de una muerte inevitable. Antes en su propia casa se acompañaba al moribundo, ahora en los corredores del hospital se habla del moribundo.

Al final de la clásica novela de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha* recuperó la razón y dejó atrás sus delirios y reconoció llamarse Alonso Quijano el Bueno, murió en su propia cama, acompañado de los suyos: su sobrina Antonia Quijana, su amigo el bachiller Sansón Carrasco, el cura confesor, el escribano y el leal escudero Sancho Panza, quien acongojado y llorando le decía:

No se muera vuestra merced, señor mío, sino tome mi consejo y viva muchos años, porque la mayor locura, que puede hacer un hombre en esta vida es dejarse morir sin más ni más, sin que nadie le mate ni otras manos le acaben que las de la melancolía.<sup>8</sup>

Desde una perspectiva diferente en la *Muerte de Iván Illich*, el genial novelista ruso, León Tolstoi, pone de manifiesto la entrega del moribundo al poder del médico; en él vuelca toda la esperanza de ser sanado, de restituirle a la vida, de permitirle el retorno a sus funciones en la Corte de Justicia. La enfermedad avanza, el dolor físico va minando la voluntad de Illich, la incomodidad y la sensación de desamparo lo acosan y solo le queda la esperanza de ser salvado por su médico y sus remedios, mientras “*la muerte lo contempla como la fiera a la presa*”. Tolstoi, no deja de advertir sobre la frialdad del encuentro del médico con su paciente, de las severas limitaciones de la ciencia para comprender la enfermedad del moribundo y del drama de toda su existencia.

Entre tubos de respiración asistida, monitores, sondas, médicos, enfermeras y más enfermos, transcurre, en un hospital de Madrid, una de las más críticas etapas de la vida de Paula, descrita con sensibilidad y dolor de madre en la novela autobiográfica de Isabel Allende. El hospital y la sala de terapia intensiva constituyen el escenario de la historia; en una de sus camas la porfiria y un posible error en el tratamiento mantienen a la paciente en coma profundo, en espera de una muerte artificialmente prolongada. Allende demuestra su angustia e inconformidad por la

experiencia hospitalaria, por la desinteresada y poca profesionalidad de la atención de los médicos, por la presencia de cursos enteros de estudiantes de medicina que estudian a Paula, pero sin ningún signo de respeto. Su decisión final: llevarse a Paula a California, en donde morirá rodeada de los suyos.

En el mismo sentido de cuestionar la rigidez de algunos servicios de salud y los excesos de lo técnico sobre lo humano; de la “calidad” sobre la “calidez”, Eduardo Galeano, en su cuento *Terapia Intensiva* lo hace con marcada ironía.

Lo encontraron en su casa de Buenos Aires, caído en el suelo, desmayado, respirando apenas. Mario Benedetti había sufrido el más feroz ataque de asma de toda su vida.

En el Hospital Alemán, el oxígeno y las inyecciones lo devolvieron, poquito a poco, al mundo, o a algún otro planeta más o menos parecido. Cuando alzaba los párpados, veía muñequitos que bailaban, tomados de la mano, en la remota pared, y entonces volvía a sumergirse en un silencio aseñado y ausente. Estaba molido. Había sido aporreado por Joe Louis, Rocky Marciano y Cassius Clay, todos a la vez, aunque él nunca les había hecho nada.

Escuchó voces. Las voces iban y venían, se acercaban, se alejaban, y en alemán decían algo así como mal, mal, lo veo muy mal; un caso difícil, difícil; quién sabe si pasa de esta noche. Mario abrió un ojo y no vio muñequitos. Vio unas únicas blancas, al pie de su cama.

Con voz de bandera arriada, preguntó:

— ¿Tan grave estoy?

Lo preguntó en perfecto alemán. Y uno de los médicos se indignó:

— ¿Y usted por qué habla alemán, si se llama Benedetti?

El ataque de risa lo curó del ataque de asma y le salvó la vida.<sup>9</sup>

Un médico salubrista argentino que por muchos años laboró en organismos internacionales de salud y a lo largo de su vida ha realizado aportes conceptuales y metodológicos a la salud pública, el doctor Mario Testa, debido a una enfermedad cardíaca tuvo que ser internado de urgencia en una Unidad de Cuidados Coronarios de un Hospital de Buenos Aires. Su experiencia en este servicio la describe con patetismo y sarcasmo:

Después de una breve visita de Asia comienza la larga noche hospitalaria llena de ruidos, voces, alarmas de los monitores, quejas. Un paciente llama varias veces con pedidos que no logro identificar; al parecer quiere ir al baño, quitarse la guía, nada de ello es posible. Al día siguiente oigo a alguien que comenta que ese paciente no es apto para estar en ese lugar. A las cinco de la mañana me despiertan para tomarme un electrocardiograma de rutina, que se va a repetir durante los once días siguientes. Más tarde en la mañana aparecen una mujer y dos hombres al pie de mi cama. Deduzco por su actitud que son médicos. Uno de ellos –robusto, de bigote- dialoga con la mujer –petisa, rubia-, el otro –alto, flaco- se mantiene independiente. Los tres miran los electrocardiogramas: el que me tomaron al ingresar, otro de control después de la colocación del marcapaso y el matutino de rutina. Ninguno de los tres me mira ni me dice nada. Robusto de bigote mirando fijamente al centro de la galaxia: ¿el señor estaba tomando algún medicamento antes del episodio?; rubia petisa mirándome por primera vez: señor, ¿estaba tomando algún medicamento antes de éste episodio?, yo mirando a la rubia petisa: no; ella mirando a robusto de bigote: no. Intervalo silencioso; luego robusto

de bigote siempre con la mirada fija en el mismo punto del espacio exterior, ¿qué edad tiene el señor?, rubia petisa mirándome: señor, ¿qué edad tiene?; yo: sesenta y siete, ella mirando a robusto de bigote: sesenta y siete. La pareja dialogante se retira sin otro comentario. El flaco alto permanece un momento más siempre mirando los electrocardiogramas y luego se retira sin haber abierto la boca ni dirigirme una sola vez la mirada. Yo me quedo, no sé por qué pienso que puedo estar convirtiéndome en un pez.<sup>10</sup>

A raíz de la hegemonía hospitalaria en la atención a los pacientes en fase terminal, la muerte está sujeta a nuevas consideraciones, empezando por su propia definición y por los métodos para su constatación. El debate se orienta hacia los límites y alcances de la tecnología pasando por las consideraciones bioéticas y culturales; el uso extensivo de medicamentos analgésicos, hipnóticos y tranquilizantes, la respiración asistida, la alimentación parenteral. Conceptos tales como: eutanasia, suicidio asistido, cuidados paliativos, obstinación terapéutica y derechos del paciente terminal son ahora una necesidad y una exigencia en la formación profesional de los médicos y enfermeras; amen de constituir motivo de determinadas legislaciones y preocupación constante de la sociedad y los individuos.

La muerte digna en el momento actual es un problema técnico, precedida de una agonía limpia, aséptica, higiénica, controlada con monitores, aislada de su familia y prolongada todo cuanto sea posible, por lo que es oportuno recordar la sentencia de Nietzsche:

(...) muchos mueren demasiado tarde, algunos prematuramente. Aún no entra en los oídos la doctrina del morir a tiempo.<sup>11</sup>

La incertidumbre del médico no es ajena a este proceso, puesto que en cada paciente terminal está en juego una serie de circunstancias particulares que agitan sus sentimientos más profundos, los que contrastan con las posibilidades objetivas y reales que su saber, su experiencia y el desarrollo que la ciencia y la técnica ponen a su disposición. Cuando la enfermedad progresa irremediamente hacia la muerte, cuando los límites de lo posible han sido superados, al médico le embarga la duda sobre cuál es el camino más deseable para beneficiar al enfermo, atenuar las expectativas de la familia y satisfacer sus propios anhelos de realización profesional.

En síntesis, la definición y actitud ante la muerte es un acontecimiento que forma parte de todas las culturas y en cada una de ellas se expresa de forma diferente. Siendo un acontecimiento universal e inexorable, genera un conjunto muy vasto de reacciones, actitudes, ritos y mitos. En las culturas modernas el momento de morir de los seres humanos, se desplazó desde el hogar hacia las instituciones de salud; dejó de ser un acontecimiento familiar cargado de vivencias afectivas intensas para convertirse en un proceso técnico, frío y solitario. Es una muerte olvidada, oculta, triste, que se registra con precisión en los documentos médicos y en las estadísticas oficiales.

Nacer es empezar a morir; el último momento de la existencia individual es consecuencia del primero. Ambos acontecimientos son trascendentes y, por lo tanto, deben estar rodeados de todas las condiciones que les dignifiquen, porque ambos son expresiones de la vida. El uno, por ser inicio, es motivo de satisfacción social, el otro, por ser final, es causa de sufrimiento y pesar. Difícil, cuando no imposible, resulta pensar en qué sería la vida sin la muerte.

*Así, así es la Muerte: ningún triunfo; ninguna derrota.*

Charles Hamilton Sorley.

## Referencias

- 1.- Fuentes, Carlos: *En esto creo*. Alfaguara. México, 2008, pp. 191.
- 2.- Villaurrutia, Xavier: Citado por Carlos Fuentes en *Op. Cit.* (1)
- 3.- Saramago, José: *Las intermitencias de la muerte*. Alfaguara. Buenos Aires, 2005, pp. 45.
- 4.- Lasso, Lolo: *La muerte de la muerte*. El Comercio, 5 de octubre de 2013. Quito, pp. 10
- 5.- Ballester, M.; Ujaldón, Enrique. *Sobre la muerte*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2009, pp. 9-10
- 6.- Savater, Fernando: *Las preguntas de la vida*.
- 7.- Ballester, M.: *Op. Cit.* (5).
- 8.- De Cervantes Saavedra, Miguel: *Don Quijote de la Mancha*. Edición del IV Centenario. Edit. Alfaguara. Sao Paulo. 2004, pp. 1102.
- 9.- Galeano, Eduardo: *Cuentos cortos*.
- 10.- Testa, Mario: El hospital. *Rev. Salud, problema y debate*. Año V, N°9, 1993. Buenos Aires.
- 11.- Nietzsche, Friedrich: *Así hablaba Zaratustra*. Panamericana Editorial, Madrid. 2002, pp. 80.



# El *dioniso* de Hugo Mujica: una estética panteísta

*Juan Esteban Londoño*

Universität Hamburg  
londonojesteban@gmail.com

*Recibido:* 20 – enero – 2018 / *Aprobado:* 18 – marzo – 2018

## Resumen

El presente ensayo es un análisis del libro *Dioniso. Eros creador y mística pagana* del escritor argentino Hugo Mujica, en el que se presenta la estética de su obra poética. Para ello se analizan elementos como la musicalidad, los referentes poéticos y filosóficos, la simbología, la estructura del libro y los personajes míticos que danzan y actúan en la obra. El libro es una visión de la vida, de lo erótico, de la mística, de la potencia creadora de autor argentino.

**Palabras claves:** Hugo Mujica, poética, Dioniso.

## Abstract

This essay is an analysis of the book “Dioniso, Creator Eros and Pagan Mysticism” by the Argentine writer Hugo Mujica, in which the aesthetics of his poetic work is presented. For this, elements such as musicality, poetic and philosophical referents, symbology, the structure of the book and the mythical characters who dance and act in the work are analyzed. The book is a vision of life, of the erotic, of mysticism, of the creative power of an Argentine author.

**Keywords:** Hugo Mujica, poetic, Dionysus.



**H**ugo Mujica canta en silencio. Lo hace incluso en sus ensayos. Como sucede en el libro *Dioniso. Eros creador y mística pagana* (2016), donde el escritor argentino revela sus convicciones estéticas a partir de la máscara de un dios amado por la poesía y la filosofía.

El ángulo desde el que escribe Mujica –y siempre lo hace poetizando– es el de una visión de la vida, donde los dioses son personificaciones de un arrollador devenir, de una erótica de la creatividad donde siempre puede acontecer algo nuevo.

El libro es místico en su acepción más pura. El término significaba en el mundo griego lo referente a los misterios (*ta mystika*), a las ceremonias en las que el iniciado participaba en el proceso de muerte y resurrección de un dios. En este caso, el dios de la creatividad.

He aquí nuestra lectura ensayística de este libro, tocada por la poesía y por el canto báquico.

### **Música**

*Dioniso* se abre con un prelude, como en la música. El escritor no pretende elaborar una doctrina sobre el dios griego, sino cantar una rapsodia, como los antiguos videntes. De ahí que la mayoría de las referencias de este libro provengan de poetas y rapsodas antiguos, como Hesíodo, Homero y Eurípides, o traigan ecos de escritores más cercanos a nuestro tiempo (pero originarios en sus búsquedas), como Hölderlin y Nietzsche.

La manía dionisiaca llega con la música. La flauta y el tambor son los instrumentos para la invocación y la epifanía del misterio. La música y el movimiento se liberan en la manifestación artística que permite interpretar al mundo de una forma diferente y nueva.

“Soy lo que le está aconteciendo a la vida ahora, ahora que me acontece la vida; somos su creación si la creamos y la creamos si nos dejamos crear” (2016: 13). Esta es la trama del libro o, en otras palabras, la trama es *Dioniso*. En él y en su leyenda se personifican el brotar incesante, y también la procesión pagana que deambula por las ciudades incitando al baile y al desbordamiento.

### **Nacimiento**

De Caos nace Gaia y en ella todo es brote. La madre de todo lo viviente porque ella es lo viviente que se vive. La diosa más fecunda, adorada por cosmovisiones diversas. Gaia es una plena raíz en expansión. Gaia está abierta a Urano, hijo y consorte, padre. La creación más sagrada conocerá desde el principio la sexualidad y el erotismo.

El escritor argentino recuenta la *Teogonía* y en ella está la vida principiando, la que no tiene una moralidad ni una ley más que sus propios movimientos. Esa es la tierra y de ella nace el hombre. El hombre como palabra, porque el hombre y la mujer, o lo humano, es lo nombrado de la vida de la tierra y lo que nombra, el ser nombre de sí mismo, el animal con lenguaje.

Después aparece el dios, cuando es nombrado, o acontece en el acto de nombrar. Y llega gracias a la voz del sacerdote griego, el *hierofante*: “el que hace aparecer lo sagrado” en el reino de la palabra. Convoca a las almas a que elijan a su *daimon*, como símbolo de su existencia sagrada:

Cada uno, dice, escoge a su dios, se sitúa bajo esa imagen, se templa en su resplandor.  
Cada dios es una elección, cada una un destino.  
Una decisión  
(2016:18).

Hugo Mujica elige a Dioniso. No solamente quiere narrar al dios extranjero o presentarlo en imágenes poéticas, sino también narrarse a sí ante sí, cantar en presencia de los oyentes la elección totémica: el dios de la creatividad. El motivo de la elección está acompañado por dos palabras que atraviesan la obra de este escritor y resaltan en el libro: la *vitalidad* y la *creación*. Dioniso es el dios del nacimiento, deseo de vida y voluntad de crear.

En su confesión poética, Mujica enfrenta a dueños de leyes religiosas que han dejado sedimentar nombres y conceptos y habla con una voz distinta. Dios ni siquiera es, sino que acontece; y en este acontecer nace, no una vez, nace siempre, a cada instante.

Dioniso entonces es la personificación de la creación. No tiene una existencia independiente de la anchura de su territorio mas su región es inabarcable: la creatividad del cosmos. Las huellas del fuego quedan sobre la roca el día después de un culto delirante. Cuando se adora a las huellas se cae en la idolatría del encierro. Dioniso es más bien una crisis, imagen del dios que pregunta, efigie de rupturas.

Creación y vida: “La vida es un acto creador o deja de ser vida” (2016: 21). Así de radical es la proclama de Mujica. Pero no la reducción de la creación a un taller artesanal, ni de la vida a una incubadora. La creación se da viviendo. Se crea no solamente en la *techné*, sino también en el acontecer.

Así como la cultura es el lugar del nacimiento del hombre desde sus entrañas animales, el mito es el lugar del nacimiento de la narrativa. Y al narrarse, también el hombre nace. El mito es la poesía de las potencias de la naturaleza que irrumpen en la vida humana y toman una imagen sublimada y terrible de lo humano, de sus abismos y luces no alcanzadas, de sus chispas y el fuego inapagable. El contarle da origen al humano. El hombre y la mujer se dan a luz narrando el origen alrededor de la hoguera.

### **Panteísmo estético**

A diferencia de un pensamiento de unidad unificante, Mujica retorna a los dioses como diversidad y ruptura, o pluralidad del ser expandiéndose en corrientes y riachuelos para embeber la tierra. Diferente también a la concepción moderna de la natura-

leza como un dispositivo, una fuente de energía o una montaña a explotar, Mujica la ve como fuente del asombro y por esto los griegos la sentían poblada de dioses, seres fantásticos de los que germinaban la belleza y la fuerza irracional de las pasiones: el amor y la guerra, el relámpago y la ley. Mujica sitúa a Dioniso como la experiencia de algunos que viven el acontecimiento desde la creatividad estética y la mística erótica.

El acontecimiento dionisiaco es un aquí y ahora de lo divino en lo telúrico. No un más allá sino una presencia pura. Sin un detrás, sin una eternidad sosteniendo al tiempo, pues lo eterno es el instante donde acaece todo, la luz de la totalidad en la parcialidad del rayo.

“El Dios de todas las cosas -quienquiera que fuese-, ya que algunos lo llaman Naturaleza”, señala Robert Graves a la divinidad indefinida (2017: 47). No está lejos del dios de Mujica en este libro, para quien la palabra clave es *panteísmo*.

El panteísmo se vive con el cuerpo y se siente con las emociones, pero también se hace palabra en la medida en que teje mutualidad y apertura con todas las cosas y fundamenta una ética de solidaridad y simpatía con lo sintiente y lo sentido. En el panteísmo de Mujica, lo trascendente es la inmanencia y lo terrenal todo lo trasciende.

En este panteísmo estético también el vitalismo y la creatividad son dos fuentes de las que brota la paradoja de unidad y pluralidad. Una vida viviendo en el receptáculo de las vidas individuales conectadas al todo que también se está viviendo. Vida habitada por humanos y animales, por las plantas, sobre Gaia y bajo ella, siempre desde ella como un organismo viviente que a todos nos abarca, pero inabarcable e inacabado. Este habitar la Madre Tierra es el amor y la afirmación de la existencia como juego y combate, sin por qué ni para qué, sin distinciones.

Dioniso es la personificación de la fecundidad. Sus palabras van asociadas a los líquidos del placer: leche, miel y vino. La tierra es un retoño báquico:

La vida brota, es él: Dioniso brota,  
todo brote es él,

todo vitalidad es su vivencia  
toda vivencia  
su vida  
(2016:116).

“Brotar” es uno de los verbos más caros para el poeta argentino. El *brotar* es a la tierra lo que el *nacer* es a la vida y el *crear* a la poesía. El estado constante de la tierra es su brotar. Su ser es la fecundidad. Este concepto toma en el último libro de Mujica la máscara de Dioniso pero ya está presente desde sus primeros ensayos, como es el caso de *Origen y destino*, donde la naturaleza eclosiona, emerge y se despliega:

La esencia de la tierra se muestra en su brotar y crecer e, indesligablemente, se oculta en su permanecer y arraigar. Es por este aspecto de raíz, de esta coloración *nocturna*, que mirada a

la ligera la tierra parecería carente de expresión, pero al contrario, es esa nocturnidad la que resguarda lo inagotable de la obra, la sombra en la cual se custodia un sentido que no extenuará ninguna significación ni extinguirá ningún *mundo* (2014 a: 56).

A esa vida que se vive y se crea Mujica la llama Dioniso. Y por eso cimienta una teogonía desde abajo, no desde la cabeza como la hermana Atenea, sino una teogonía emergente, ya que hasta dios nace de las entrañas de la tierra, de su apertura seminal. En Dioniso, todo es dios y dios es todo y cada cosa mientras danza.

Dioniso es la vida siendo sentido de sí misma:  
dándose a sentir:  
sintiéndose en cada vida  
(2016: 100).

Pero también es una vida creada y creándose en la creatividad, nombrando el *hay* mediante la fabricación vital de nuevas experiencias y sus formas de expresarlas en el arte.

La particularidad de Dioniso que acentúa Mujica es la de la creatividad. Ella es un impulso vital, una avidez de ser. Como lo ha demostrado en su libro dedicado a la poética *Lo naciente. Pensando el acto creador* (2007), la característica por excelencia del ser humano, más allá de pensar, es la de crear. En esto se cifra la antropología de Mujica. Y su teología, si se puede decir, su discurso poético sobre lo divino, es la de un Dioniso creador y también creado, a quien se acoge en lo creado y se le crea en la creatividad, siempre abierto, nunca terminado:

el deseo erótico de plenitud:  
el crear y crearse;  
crear de la nada, en medio de la nada:  
crear contra la nada  
y crear para nada:  
por el gozo de crear  
(2016: 124).

Entre tanto el ser humano está asombrado, con la boca cerrada ante lo que produce maravilla: que todo fluya y sea. El ser y no la nada, sin por qué ni para qué. Y la respuesta es la del entusiasmo, llenarse de dios, sentirse pleno de existencia, cantar y contar, no solamente contemplar, sino también crear.

### **Extranjero**

En la tercera parte de su libro, Mujica caracteriza a Dioniso como el dios extranjero. Y según cuenta la leyenda, Dioniso viajó por diferentes territorios llevando la alegría y la lucha a muerte. Hera, celosa ante el hijo de Zeus, lo enloqueció y lo destinó a vagar por el mundo, acompañado por su preceptor Sileno

y un ejército salvaje de Sátiros y Ménades. Navegó rumbo a Egipto, llevando consigo el vino. Marchó junto a las amazonas contra los Titanes y triunfó sobre ellos. Llegó a la India y conquistó todo el país, al que enseñó el arte de la viticultura, dotándolo también de leyes y fundando ciudades. Regresó a Asia Menor y Grecia, donde invadió poblaciones y enloqueció a reyes y nobles cuando no participaban de las orgías sagradas. Contrajo matrimonio con Ariadna, venció a Perseo y finalmente ascendió al Olimpo para sentarse a la derecha de Zeus, entre los doce grandes dioses.

En *Las Bacantes*, Penteo, quien no busca la armonía de los contrarios sino la armonía mediante la imposición de un contrario sobre el otro, ve a Dioniso como la ruptura y entiende en cada ruptura lo inaceptable:

Dicen que ha venido un cierto extranjero, un mago, un encantador, del país de Lidia, que lleva una melena larga y perfumada de bucles rubios, de rostro lascivo, con los atractivos de Afrodita en sus ojos. ¡Y éste anda de día y de noche fascinando a nuestras jóvenes con los ritos místicos del evohé! (Eurípides, 1998: 234-240).

Mujica interpreta al dios extranjero desde la interiorización de su figura en la condición humana. La lejanía de Dioniso es la que mantiene las puertas abiertas del Olimpo para que lo otro sea posible: la alteridad completa inserta dentro de la comunidad de los iguales. El dios-hombre-animal baila y alucina, tan cerca de su hermana, diosa de la razón y de la guerra, y tan distinto a ella y a todos los demás. Por esto, para Mujica, “Dioniso es la diferencia” (2016: 107).

Esta diferencia no es solo la de ser, sino también la de pensar y decir. Dioniso “es la heterodoxia” (2016: 109). Trae consigo el decir de los otros, los que no están, y también dice lo otro, la palabra del disenso y la interpretación alternativa. Mientras Penteo está atemorizado de que los cuerpos de las mujeres se humedezcan y desborden y olviden las labores del hogar, Dioniso las incita, las excita a liberarse. Dioniso trae la otra versión del mensaje espiritual: la sub-versión del cuerpo; incluso, la per-versión. Pues lo subversivo de un sistema religioso y cultural reside en sus subversiones sexuales.

Mujica ve en Dioniso el ícono que abre lo otro de la vida: “la vida en carne viva”, y la dimensión de la oscuridad. Dioniso no encarna solo lo bello, también lo terrible. Lo sublime de su máscara no se limita al verbo *ser*, sino al desbordamiento del ser, con derivaciones que no pueden ser pensadas en términos morales, como la locura o la muerte.

Se hace notable en la interpretación que hace Mujica de *Las Bacantes* el poder que tiene el acontecer dionisiaco en el desajuste de lo cotidiano y las normas de la cultura. Dioniso es un salto de libertad o la alteridad en su expresión icónica. Por esto es lo sublime que, a diferencia de lo bello, no retiene sino que desborda y suelta, libera hacia toda desmesura.

## Máscara

Los griegos usaban máscaras en el teatro y en los funerales. Mediante el término *prósopon* se referían a lo que aparece ante los ojos de los otros y, por extensión, a la faz de los dioses.

Mujica emparenta a la máscara y a la *persona* humana porque la máscara es la representación de sí ante los demás. Pero hace la salvedad de que las máscaras de Dioniso no se llevaban puestas sino que se adoraban, pues la máscara es la vida misma, el rostro que se pone cada quién como armadura para enfrentar el combate, o como disfraz para danzar la fiesta.

“Dioniso no usa una máscara: la es” (2016: 138). Y en este sentido es máscara de sí y también de sus adoradores. La diferencia es que los adoradores sueñan que hay alguien tras la máscara, pero Dioniso es la representación del devenir:

Dioniso lleva una máscara, como llevamos todos,  
pero él la usa como nadie:  
debajo no está, no es, solo y siempre deviene otro, es lo otro,  
otro devenir de sí.

No otro de sí mismo:  
nunca lo mismo de sí  
(2016: 138).

Por esto es que los tebanos no reconocen a Dioniso. Dioniso habla de Dioniso como si no fuera él. Y los demás no pueden aceptar que pueda ser Dioniso, puesto que tiene la máscara de otro, o la máscara de sí mismo, la cual es la máscara del instante que le está aconteciendo y por lo tanto no puede aferrarse al principio de identidad.

Mediante la imagen de la máscara, Mujica piensa el cambio. Dioniso es deconstrucción de la uniformidad y el estatismo. No hay ser. Se juega a ser. El juego lo es todo. Y en el juego las esencias son móviles. El dios aparece y su aparecer es apariencia. Por ello la existencia estética trabaja con el reino del disfraz para la fiesta, la palabra como construcción, el logos de la narración de quien va creándose a sí mismo en la medida en que cuenta historias.

Para Mujica, la máscara es revelación. Ella muestra lo que cada persona se pone para vivirse. Todo es máscara y creatividad. El ser humano se crea a sí en la medida en que usa la máscara que lo presenta ante sí mismo y ante el mundo. Por esto el saber definitivo es el del movimiento. O como lo plantea en *Flecha en la niebla*: “también la máscara es ícono, el embozo revela. El disfraz desnuda” (2014: 404).

## Danza

La estética dionisiaca que presenta Mujica es una estética del cuerpo. En pocas páginas se repite la palabra *cuerpo* como en sus libros anteriores se hablaba con fre-

cuencia del alma: el cuerpo no se repliega en sí, el cuerpo emerge, el cuerpo danza, el ritmo del cuerpo, el olvido del cuerpo, el cuerpo en su gratuidad, el cuerpo liberado, el cuerpo desde sí abierto a sí.

La danza es una palabra relativamente nueva en el universo poético de Mujica. En su *Poesía completa* de Vaso Roto aparece apenas cuatro veces. Y en *La palabra inicial* es una metáfora para describir la cuaternidad heideggeriana. Es en el *Dioniso* donde toma un protagonismo llamativo, apareciendo en 38 ocasiones y tiene el rol de actor principal en la presencia de Dioniso.

Para Mujica, la danza es el cuerpo en expansión, tratando de alcanzar lo que no es, de tocar los demás cuerpos, de imitar al universo en movimiento. La danza es representación móvil del giro de las estrellas y de la atracción de los animales para producir más vida, bajo el ímpetu de una música inquietante.

En este danzar hay mucho de erotismo. En la danza se conjugan vitalidad y arte. Deseo de ser y de fundirse en otro. Del cuerpo nacen cuerpos y la danza es la forma en la que el cuerpo imita lo que hacen la tierra y sus habitantes. Es el sendero a la fecundación, la invocación a los dioses de la fertilidad y la representación de la cópula. La danza de los cuerpos encarna al cosmos, pero también encarna al humano en la piel de otro humano; es un encuentro vital de la comunicación.

¿Dónde está Dioniso en medio de la danza? Esquilo escribe:

Él, que se ocupa de esto: de guiar a su cortejo en las danzas, de reír al son de la flauta, y de aquietar las penas, en cuanto aparece el fruto brillante del racimo en el banquete de los dioses, y cuando en los festejos de los hombres coronados de yedra la vasija de vino despliega sobre ellos el sueño (1998: 375-385).

Mujica responde:

Dioniso no danza.  
Es la danza: se agita en los cuerpos.  
En los cuerpos se danza.  
En la danza los libra.

Es lo que en ella aflora y lo que en ella se deshoja.  
(2016: 144).

Muchos textos de Mujica parecieran dejar de lado el erotismo y un lector atento extraña las presencias lúbricas en sus páginas. En su *Dioniso* emerge una sexualidad pletórica aunque no se la mencione de forma directa y gráfica. El placer late en medio de sátiros y ménades. La danza imita el vaivén de los cuerpos en movimiento de marea, el ritmo de la vida y la respiración agitada.

Dioniso es la danza de los contrarios, la fiesta en la que el rey legalista se viste de mujer y baila entre las ménades. Mujica pone en juego ambas realidades de todo

ser humano y sociedad. Con Dioniso invita a reconocer lo reprimido y a vivir en el conflicto sin el cual la vida no fluye:

Una vez más  
la luz y las sombras, el conflicto irresoluble  
de estar vivos,  
el que todo lo inició, el que en cada epifanía inicia una nueva creación.

El que arraiga en las sombras  
y brota hacia  
la luz.  
(2016: 123).

### Manía dionisiaca

Aunque la manía dionisiaca podía ser vista por los no iniciados como peligrosa, también tenía para los griegos una dimensión artística e incluso cognoscitiva que podía ser liberadora:

En primer plano aparece el “frenesi” (*manía*), como elemento esencial del dios –comenta Giorgio Colli–. Esto significa un trauma del conocimiento, condicionado –como indican las alusiones textuales– por la música y por la ficción dramática (*mimoi*), es decir, por medio de elementos artísticos. Así surge una nueva visión de la realidad, basada en una ruptura con el conocimiento cotidiano (1995: 379).

Mujica valora a la manía dionisiaca como liberación, don del dios a sus adeptos. Y compara el desbordamiento que produce la locura con un río cuando sale de su cauce, cuando el yo rebasa.

En los santuarios donde se producía el vino más puro, como Theos y Andros (dios y hombre, por demás), era preciso beber en la fuente donde manaban; fuera de ella el vino era solamente agua. Para Mujica, no es el vino *per se* el que embriaga, sino la forma y la actitud del celebrante al beberlo.

Cuando el iniciado se dispone a que lo abierto se abra en él y lo expanda, aparece no sólo el efecto de la uva destilada sino que se manifiesta la deidad:

Brota Dioniso: es un dios griego: no hace ser al vino  
lo es,  
no lo crea con la palabra, se crea en él,

en lo que brota  
brota

se da a beber,  
se derrama, se escande,  
embriaga  
(2016: 163).

Mujica habla de dos experiencias de desbordamiento: el *entusiasmo* y el éxtasis. En el entusiasmo, el hombre y la mujer están poseídos dentro de sí, por algo que es más que ellos, un dios que impulsa e inspira. En el éxtasis hay algo *más* que el dios dentro de uno: es sentirse sacado de sí hacia una alteridad.

Mujica da énfasis a la dimensión extática de la manía, interpretándola desde una perspectiva existencial. En ella se diluyen el sujeto y el objeto. El cuerpo se siente uno con el mundo, o se siente mundo:

El ser humano, el existente, es su éx-tasis,  
su ser es ser fuera de sí,  
cumplir el *ex* de su ex-istencia  
(2016: 168).

Este afuera de sí lo pone en contacto con lo abierto, la desaparición de las rupturas porque todo es ruptura o hondura en la que se cae y desde la que brotan ramas. En varios libros de Mujica, como es el caso de *Lo naciente* (2007), lo abierto es una metáfora para la gran totalidad de todo lo ilimitado que ni siquiera cabe en la unidad. Lo abierto es la vida misma cuando aún no tiene nombres. La polis define las fronteras mediante murallas y leyes: dice hasta dónde se puede llegar. El éxtasis dionisiaco es la forma de lo abierto porque no hay tal limitación. El danzante quiere fundirse en la apertura. O como lo define Mujica en su *Dioniso*:

Lo abierto que nos abre  
y al abrirnos  
nos entrega  
al vértigo y al asombro:  
    al asomo de un infinito,  
        al vislumbre  
          de lo sin borde;  
          a la expansión  
                  inconmensurable  
(2016: 154).

Mujica presenta los misterios de Dioniso en la vida griega, o lo que se conoce de ellos, pues eran secretos. Trae a colación una descripción que hace Mirtida de Antedón acerca de los ritos dionisiacos (2016: 188), de la cual destacamos algunas palabras clave que hacen eco en el ensayo del poeta: misterios de Dioniso, bosques nunca hollados, simpatía de los seres y las cosas, el ser caliente y húmedo, la conciencia del todo, el éxtasis, reírse de la muerte.

Esta imagen femenina fundiéndose con el mundo, plena de humedad y fuego, es valorada por Mujica como el desbordamiento de la vida espiritual (*Zoé*) sobre la vida corporal (*Bios*) mediante la plenitud de la carne y no en negación o huida. De

modo que la *katharsis* trágica se realiza en la plena identificación de quien participa de la manía divina, yendo de éxtasis al reposo, sin separarse del sentimiento de pertenencia que le otorgó la *plérosis* báquica.

## Teatro

Hacia el final del libro, Mujica presenta una relectura de *Las Bacantes* a su modo, es decir, pensando con imágenes y no con conceptos. Saca a la luz las imágenes más fuertes y sugestivas de la tragedia y luego propone una coda o reflexión sapiencial, como suele hacerlo en muchas ocasiones, especialmente en sus poemas.

Los personajes de la pieza teatral de Eurípides son presentados por Mujica como personificaciones de la existencia: Penteo y Dioniso. Penteo es la máscara para la ley, las raíces, el gobierno y la moral. La *Paideia*. La religión cívica. La aristocracia. La razón. La misoginia. La xenofobia.

Dioniso es la máscara teatral que representa al extranjero y la transformación. No el individuo queriendo diferenciarse sino una cofradía que celebra tomándose la mano. Arte. Irracionalidad o transracionalidad. Otras formas de pensar. Sentimiento. Alteridad. Desborde.

Penteo no danza. Dioniso es la danza. Penteo es el cazador de bacantes. Dioniso, animal sagrado, quiere matar al cazador.

Pero Penteo y Dioniso son primos, casi hermanos. La razón y el arte se tocan las entrañas. La gracia es la contracara de la ley, ambas pertenecen a una misma superficie. Nietzsche establece la polaridad en el Olimpo y los santuarios, entre Apolo y Dioniso; Mujica, ceñido a Eurípides, la dibuja en el argumento trágico, haciendo a Penteo y Dioniso mucho más comparables a la condición humana.

Mujica lleva a sus lectores al Monte Citerón, lugar del sacrificio. Allí introduce a los personajes femeninos, las bacantes, representadas en Ágave, madre de Penteo. El rey, mientras tanto, las acecha, como el invasor a la mujer que busca violar. Las bacantes, anteriormente “atadas a la casa y la cocina”, se transforman en cazadoras que matan, desplegando todo su odio hacia el varón que las somete.

La tragedia se presenta como un juego infantil y letal. Mujica se detiene a reflexionar sobre la imagen de una madre poseída desmembrando a su hijo:

Ágave, furiosa, lo desgarró, sus manos lo destrozan, le arranca la cabeza a su propio hijo,  
lo ve como un animal más,  
lo ve.

No reconoce a su hijo como su hijo no reconoce  
a Dioniso como dios,  
no se abre a él,  
y -aprenderá trágicamente, aprenderá padeciéndolo- que lo que se opone a transformarse se  
expone a quebrarse,  
lo rígido a partirse,



poseer del dios; y también la máscara y danza del arte que viene desde afuera y nos posee sin negarnos, sin hacer a un lado nuestra carne o sacrificar el contacto de nuestra piel con el todo. Es la creatividad en carne viva y la carne viva como creatividad.

De este modo Mujica evoca la imagen que despliega en el prólogo de *Lo naciente*, cuando propone al dios como creación humana de la creatividad creándose y creándose. El dios que permite al hombre y la mujer salir de sí mediante el éxtasis de la vida y del arte para volver a sí de modo diferente, relacionándose con el mundo mediante un panteísmo estético que le da nuevas superficies a la existencia:

Sea que un dios creó al hombre a su imagen y semejanza o el hombre imaginó a ese dios a semejanza suya, lo cierto es que cuando el ser humano comenzó a contarse el inicio del mundo en el que se encontró viviendo, dio como atributo primordial a ese dios el ser creador, dijo, intuyó, que crear es el acto más inicial que un humano o un dios puede realizar, o el acto en que uno y otro son un mismo acontecer, una misma fecundidad (2014b: 149).

Para Mujica hablar de Dioniso es también hablar del ser humano y de lo que lo desborda. Porque hablar de un dios es hablar de lo que preocupa al hombre. Toda teogonía es una antropología. Al cantar a los dioses, nos cantamos a nosotros mismos y somos cantados por el canto. La máscara divina de la poética de Mujica posee el nombre de la tradición del misterio inacabado: Dioniso, la *morphé*, la forma en cambio inacabado:

*Los pies descalzos  
son un sendero  
y cerrar los ojos  
siempre fue atajo:  
lo que buscamos no existe,  
viviéndolo lo creamos*  
(2016: 25).

## Referencias

- Colli, Giorgio (1995). *La sabiduría griega. Dionisos, Apolo, Eleusis, Orfeo, Museo, Hiperbóreos, Enigma*. Madrid: Trotta.
- Detienne, Marcel (2013). *Dioniso a cielo abierto. Los mitos del dios griego del desenfreno*. Barcelona: Gedisa.
- Graves, Robert (2017). *Los mitos griegos I*. Madrid: Alianza.
- Eurípides (1998). *Tragedias III*. Traducción de Carlos García Gual y Luis Alberto de Cuenca y Prado. Madrid: Gredos.
- Hesíodo (1978). *Teogonía*. Introducción, traducción y notas de Aurelio Pérez Jiménez y Alfonso Martínez Díez. Madrid: Gredos.

- Mujica, Hugo (2016). *Dioniso. Eros creador y mística pagana*. Buenos Aires: El hilo de Ariadna.
- . (2014a). *Del crear y lo creado 2. Prosa selecta 1: Ensayos*. México: Vaso Roto.
- . (2014b). *Del crear y lo creado 3. Prosa selecta 1: Ensayos*. México: Vaso Roto.
- . (2013). *Del crear y lo creado 1. Poesía completa. 1983-2011*. Madrid / México: Vaso Roto
- Nietzsche, Friedrich (1988). *Die Geburt der Tragödie /Unzeitgemäße Betrachtungen / Nachgelassene Schriften*. Herausgeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Bd. 1. München: de Gruyter.



# Carl Gustav Jung y las entidades colectivas

*Luis Fernando Macías*

Universidad de Antioquia - Colombia

luisfmacias@gmail.com

*Recibido:* 6 – marzo – 2018 / *Aprobado:* 21 – junio – 2018

## Resumen

El presente ensayo busca comprender la noción entidad colectiva desde la concepción junguiana de arquetipo. Para ello el autor aborda algunos textos de la obra de Carl Jung, tanto biográficos como teóricos, lo cual permite comprender el origen de las categorías arquetipo y entidad colectiva como dos conceptos fundamentales en el desarrollo del psicoanálisis. Si bien ambas categorías, arquetipo y entidad colectiva, son parte de una misma naturaleza, se diferencian en función. Las entidades colectivas no son propiamente arquetipos, aunque participan de la naturaleza arquetípica, pues ambas pertenecen al repertorio del inconsciente colectivo y se manifiestan en los individuos. Sin embargo, los arquetipos son universales y las entidades colectivas son potencialidades que se encarna en ciertos individuos, no en todos. El análisis de la noción entidad colectiva tiene una potencialidad que solo se empieza a revelar hasta ahora y permite varias explicaciones del acontecer de los sujetos en la actualidad.

**Palabras clave:** entidad colectiva, arquetipo, inconsciente colectivo, Jung

## Abstract

The present essay seeks to understand the notion collective entity from the Jungian conception of archetype. For this the author addresses some texts of

Carl Jung's work, both biographical and theoretical, which allows us to understand the origin of the archetype and collective entity categories as two fundamental concepts in the development of psychoanalysis. Although both categories, archetype and collective entity, are part of the same nature, they differ in function. Collective entities are not properly archetypes, although they participate in the archetypal nature, since both belong to the repertoire of the collective unconscious and manifest themselves in individuals. However, archetypes are universal and collective entities are potentials that are embodied in certain individuals, not in all. The analysis of the collective entity notion has a potential that only begins to be revealed until now and allows several explanations of the events of the subjects at present.

**Keywords:** collective entity, archetype, collective unconscious, Jung

La noción de entidad colectiva solo hasta ahora empieza a revelarse. Creeríamos que alguien define estos conceptos y que, a partir de allí, ellos empiezan a obrar, pero no es así. El devenir es en su esencia, independiente de si es visto o no. Descubrir lo que sucede es labor de la conciencia: traer de las sombras. Alguien se encuentra de pronto con fenómenos que venían ahí y trata de elaborar las nociones que los nombran. Aquellos emergen en las palabras como formas que de pronto son iluminadas. Tal vez nos ocurre que vivimos en la oscuridad de la caverna y una pequeña luz va alumbrando ante nuestros ojos el sendero.

*Entidad colectiva* es una noción que se desprende de la concepción junguiana de arquetipo. Etimológicamente, arquetipo significa impronta originaria. Imagen primordial. Joseph Campbell escribió:

Si se examinan sin prejuicio las tradiciones religiosas de la humanidad, no tardan en encontrarse ciertos motivos míticos comunes a todas ellas, si bien se entienden y desarrollan de diferente manera en las distintas tradiciones: me refiero, por ejemplo, a la idea de la vida tras la muerte, o a la existencia de espíritus, que pueden ser protectores o malévolos. El médico, viajero y destacado antropólogo del siglo XIX Adolf Bastian (1826-1905), para quien fue creada la cátedra de Antropología de la Universidad de Berlín, llamó a esos temas y motivos recurrentes “ideas elementales”, *Elementargedanken*; e “ideas folklóricas” o “étnicas”, *Völkergedanken*, a las distintas maneras en que aparecen representados, interpretados y formando parte constitutiva de las artes y costumbres, mitologías y teologías de todos los pueblos del planeta” (Campbell, 2013: 13).

El doctor Jung escribió:

La vida se me ha aparecido siempre como una planta que vive de su rizoma. Su vida propia no es perceptible, se esconde en el rizoma. Lo que es visible sobre la tierra dura solo un verano. Luego se marchita. Es un fenómeno efímero. Si se medita el infinito devenir y perecer de la vida y de las culturas se recibe la impresión de la nada absoluta; pero yo no he perdido nunca el sentimiento de algo que vive y permanece bajo el eterno cambio. Lo que se ve es la flor, y esta perece. El rizoma permanece (Jung, 1996).

Podemos decir también que los arquetipos son elementos anímicos arcaicos que pueden inculcarse en el alma individual sin que procedan de la tradición. Con el término “anímico” se está designando algo que se produce en el paso de la nada al ser. Aquí el ánimo es el soplo que infunde vida. Para Jung los arquetipos son los contenidos de lo inconsciente colectivo que se manifiestan en el individuo. Valores universales que se realizan en cada uno.

En *Simbología del espíritu* dice: “La manifestación psíquica del espíritu demuestra que tiene una naturaleza arquetípica, es decir, que el fenómeno, que denominamos espíritu, se funda en la existencia de una imagen original, autónoma, que, en forma preconsciente, existe en la disposición de la psique humana, de manera universal (Jung, 2012: 19).

Para Jung, lo inconsciente personal está constituido principalmente por contenidos olvidados o reprimidos, y lo inconsciente colectivo, fundamentalmente, por arquetipos. En su proceso de comprensión, tomó inicialmente la noción de *imagen primigenia* de su maestro J. Burckhardt. Con ella se refería a mitologemas que se plasman a través de la historia en innumerables formas, dan cuenta del modo de comprender y de estar en el mundo y perviven en el hombre, en sus sueños, visiones, fantasías.

El término “arquetipo” fue tomado de la tradición platónica, pero reelaborado como fundamento psicológico, indispensable para Jung, apropiado para describir los contenidos de la psique. Lo introdujo a partir de 1919 y lo refiere como disposiciones que organizan el material captado conscientemente. Cabe precisar que no son representaciones heredadas, sino posibilidades heredadas de representaciones. Sus discípulos entienden los arquetipos como improntas o huellas en el alma, que como posibilidades son universales, pero como realidades ocurren en el individuo. Son innumerables, pero a Jung le alcanzó el tiempo sobre todo para estudiar “la persona”, “la sombra”, “el *anima-animus*” y “el sí-mismo”, que abarca la totalidad del ser: consciente e inconsciente, y se constituye en el centro de la personalidad, meta del proceso de individuación. Conviene también entender que se trata de un proceso dinámico, un devenir. Entre nosotros fue explicado sencillamente por Fernando González como “Ser siendo, entendiendo”.

Conviene agregar la siguiente precisión, tomada de *El hombre y sus símbolos*:

[...] son al mismo tiempo imágenes y emociones. Se puede hablar de un arquetipo solo cuando estos dos aspectos son simultáneos. Cuando meramente se tiene la imagen, entonces es solo una imagen oral de escasa importancia; pero, al estar cargada de emoción, la imagen gana numinosidad o energía psíquica, se hace dinámica y de ella han de salir consecuencias de alguna clase. Me doy cuenta de que es difícil captar este concepto, porque estoy tratando de emplear palabras para describir algo cuya verdadera naturaleza lo hace incapaz de definición exacta; pero, puesto que hay mucha gente que se empeña en considerar los arquetipos como si fueran parte de un sistema mecánico que se puede aprender de memoria, es esencial insistir en que no son meros nombres ni aun conceptos filosóficos, son trozos de la vida misma, imágenes que están íntegramente unidas al individuo vivo por el puente de las emociones. Por eso resulta imposible dar una interpretación arbitraria o universal de ningún arquetipo. Hay que aplicarlo en la forma indicada por el conjunto vida-situación del individuo determinado a quien se refiere (Jung, 1976).

La idea de los arquetipos, como muchas de las nociones de Jung, nace de un sueño:

Estaba en un lugar que me recordaba los Alys camps junto a Arles. Allí se encuentra una avenida de sarcófagos que se remontan hasta la época de los merovingios. En el sueño salía yo de la ciudad y veía ante mí una avenida parecida, con una larga hilera de tumbas. Se trataba de

pedestales cubiertos de losas, sobre los cuales estaban los muertos de cuerpo presente. Yacían vistiendo antiguos sepulcrales los caballeros en sus armaduras, pero con la diferencia de que los muertos de mi sueño no estaban esculpidos en piedra, sino momificados de un modo extraño. Me detuve ante la primera tumba y observé al muerto. Era un hombre de los años treinta del siglo XIX. Con interés contemplé sus vestiduras. De repente se movió y volvió a la vida. Separó sus manos y supe que ello sucedía solo porque yo lo estaba mirando. Con una sensación desagradable proseguí mi camino y llegué ante otro muerto que pertenecía al siglo XVIII. Sucedió lo mismo: cuando lo miré, volvió a la vida y movió las manos. Así fui recorriendo toda la hilera hasta que llegué, por así decirlo, al siglo XII, a un cruzado en cota de mallas, que también yacía con las manos juntas. Su semblante parecía tallado en madera. Lo contemplé largamente, convencido de que estaba realmente muerto. Pero de pronto vi que un dedo de la mano izquierda comenzaba lentamente a moverse.

El sueño me preocupó durante mucho tiempo. Naturalmente había aceptado anteriormente la idea de Freud de que en el inconsciente se hallan reliquias de antiguas experiencias. Sueños como este y la auténtica vivencia del inconsciente me llevaron a la opinión de que estos restos no son, sin embargo, formas muertas, sino que forman parte de la psiquis viva. Mis posteriores investigaciones confirmaron esta hipótesis y en el transcurso de los años surgió de ella la teoría de los arquetipos (Jung, 1996).

Hasta aquí podríamos conformarnos con la noción de arquetipo que se desprende de lo expresado desde diversas procedencias. Para lo que sigue, es decir, para la configuración de una idea de entidad colectiva, conviene tener presente la última nota de Jung sobre la condición de que pertenecen a la psiquis viva, pues estamos frente a un fenómeno dinámico de naturaleza cambiante.

Existen también como fenómeno psíquico las entidades colectivas. No son arquetipos propiamente dichos, pero participan de esta naturaleza. Expresado de un modo sencillo, las entidades colectivas son de naturaleza arquetípica. Con esto estamos entendiendo que pertenecen al repertorio del inconsciente colectivo y se manifiestan en individuos. Como el rizoma, subyacen y brotan de pronto, siguiendo leyes de carácter superior que todavía no podemos comprender, pero cuya comprensión seguramente algún día será alcanzada por la conciencia. Los arquetipos son universales, esto es, se manifiestan en la constitución del ser de cada uno, de todos. Cada quien configura su persona, su sombra, su sí-mismo..., en tanto que las entidades colectivas encarnan en ciertos individuos, no en todos. Y lo hacen de un modo selectivo, como una corriente secreta de sentido que rige la existencia humana.

De ciertas nociones de Jung, fácilmente se desprende, por ejemplo, que en el sueño de un niño una deidad olvidada puede despertarse. Los dioses no mueren, solo se olvidan, se confinan en los remotos parajes del inconsciente colectivo, pero pueden revivir en cualquier momento y obrar en las vidas de los hombres y de los pueblos. Así, los dioses que un día fueron patrones ordenadores de la vida de ciertas comunidades, de pronto encarnan en individuos que, sin explicación aparente, se vuelven portadores de sus características y valores. Esta es una de las manifestaciones del fenómeno de las entidades colectivas. Gaspar es una muestra

de ello: cada año una figura labrada en diversos materiales recorre los caminos del pesebre, es uno de los reyes magos que, según la leyenda, ofreció dádivas al divino niño de Belén; pero este no es el único Gaspar: existe también el Gaspar de la Nuit de Aloysius Bertrand; el Gaspar de la suite para piano de Rabel, basado en el de Bertrand, y el Gaspar de la noche de León de Greiff, autor de un libro de prosas, titulado *Prosas de Gaspar*. Comunes a todos ellos son los valores de la noche, del ser errante, de la relación con el misterio: el término viene del árabe Gizbar, que significa guardián del tesoro. Resumiendo, podríamos decir que existe una entidad, Gaspar, que se manifiesta en diversos individuos, nacidos en épocas diferentes y, en ellos, entraña ciertos valores.

Semejante a la entidad de Gaspar, podríamos vislumbrar la entidad de Hermes. El propósito de esta nota es aludir al hecho de que Carl Gustav Jung, de un modo que sería grato comprender, fue manifestación de Hermes, el alado mensajero de los dioses griegos.

Cuenta el anciano doctor Jung en su libro de memorias que a muy temprana edad tuvo el siguiente sueño:

Tenía entonces tres o cuatro años. La casa parroquial se erguía solitaria cerca del castillo de Laufen. Detrás de la finca de Mesmer se extendía un amplio prado. En sueños penetré en este prado. Allí descubrí de pronto, en el suelo, un oscuro hoyo tapiado, rectangular; nunca lo había visto antes. Por curiosidad me acerqué y miré en su interior. Vi una escalera de piedra que conducía a las profundidades; titubeante y asustado, descendí. Abajo había una puerta con arcada románica, cerrada por una cortina verde. La cortina era alta y pesada, como de tejido de malla o de brocado, y me llamó la atención su muy lujoso aspecto. Curioso por saber lo que se ocultaba detrás de ella, la aparté a un lado y vi una habitación rectangular de unos diez metros de largo, débilmente iluminada. El techo, abovedado, era de piedra, y también el suelo estaba enlosado. En el centro había una alfombra roja que iba desde la entrada hasta un estrado bajo. Sobre este había un dorado sitial. No estoy seguro, pero quizás había encima un almohadón rojo. El sillón era suntuoso, *como* en los cuentos, un auténtico trono real! Más arriba había algo, era una gigantesca figura que casi llegaba al techo. En un principio creí que se trataba de un tronco de *árbol*. El diámetro medía cincuenta o sesenta centímetros y la altura era de cuatro o cinco metros. La figura era de rasgos extraños: de piel y carne, llena de vida, y como remate, tenía una especie de cabeza, de forma cónica, sin rostro y sin cabellos; en la cúspide había un solo ojo que miraba hacia arriba.

El aire de la habitación, pese a que no había luz ni ventanas, era diáfano, y allí, en lo alto, reinaba bastante claridad. La figura no se movía; no obstante, yo tenía la sensación de que a cada instante podía descender de su tronco en forma de gusano y venir hacia mí, arrastrándose. Quedé como paralizado por el miedo. En un momento tan apurado oí la voz de mi madre, como si viniera de fuera y de lo alto, que gritaba: “Sí, mírale. *¡Es el ogro!*”. Sentí un miedo enorme y me desperté bañado en sudor (Jung, 1996).

Quien vivió el sueño fue el niño Carl Gustav; quien lo relata, es el anciano doctor Jung, ochenta y un años después. El relato se acompaña de su propia interpretación y del reconocimiento de que la figura del sueño era un enorme falo ritual.

Confiesa el doctor Jung que, aunque siempre recordó este sueño, solo se atrevió a hablarle de él a alguien, precisamente su esposa, Emma Rauschenbach, cuando ya tenía más de sesenta años, pero que no obstante siempre lo tuvo presente y este sueño obró en su existencia, no solo desde el recuerdo, sino desde las formaciones de lo inconsciente.

Si se observa con cuidado, lo más significativo es el hecho de que se trata del sueño de un niño; a este sueño del falo ritual se hace obligatorio relacionarlo con Príapo, el hijo de Hermes. Es cierto que innumerables culturas antiguas profesaban ritos de adoración al falo erecto, como símbolo de la fertilidad y como celebración de la continuidad de la vida. ¿Por qué un niño de tres años, sin ninguna experiencia previa que lo justifique, sueña con un falo ritual?

Para avanzar en el sentido de hallar respuesta a esta pregunta, consideremos la siguiente definición de “dragón alado”, ese ser mitológico que puebla la imaginación de los hombres desde tiempos muy remotos, ese otro símbolo:

Ruland (*Lex. Alch. s.v. draco*), confirma que el dragón alado es una variante de Mercurio, siendo que este último no es sino el mismo Hermes alado que se manifiesta en la materia. Según la simbología alquímica, Hermes alado, tributario del dragón alado y posterior a este, encarna el principio creador del mundo. En el *Codex Marcianus* (fol. 188 v.), procedente de Venecia, confeccionado entre los siglos X u XI, el dragón alado aparece como ouroboros, es decir, el que se devora su propia cola, y al pie de aquella imagen se consigna la leyenda *εν το παν, hen to pan* ('todo es uno' o lo uno, el todo). Este ícono expresa y resume paradigmáticamente la significación global del *opus alchemicum* en tanto la obra química consiste en aquella operación que hace surgir una cosa para regresar nuevamente a lo uno, en el sentido de un circuito que retorna sobre sí mismo. De ahí que el opus sea llamado, en ocasiones, *circulare, rota* (rueda). Según los bestiarios medievales, el dragón habita la región de la India y Etiopía, y le teme al árbol del *peridexion*, de cuya sombra se mantiene a una prudencial distancia, pues puede causarle graves heridas (Hoffmann, 2006: 8-10).

Consideremos esta definición al lado del relato del sueño del falo ritual y de la siguiente coincidencia:

Quando Jung, entre fines de 1915 y comienzos de 1916, escribe *Septem sermones ad mortuos* por Basílides de Alejandría —que expresan la situación mental del período de silencio en que lo sumergió su alejamiento de Freud, una enseñanza, además, de naturaleza esotérica, que autorizó a que se publicara solo después de su muerte—, no solo se presentaba como un autor que escribía sobre los gnósticos, sino que asimismo era vehículo de experiencias y de revelaciones gnósticas. En estos casos el símbolo que espontáneamente se le impuso para ilustrar su transformación personal mediante un dibujo fue la representación de la divinidad demiúrgica Abraxas, dios contradictorio del bien y del mal, que anuncia la posibilidad del renacimiento del joven luminoso Fanes desde el Huevo del Mundo alado que se abre. Sin mencionarlo, Herman Hesse utilizará y difundirá la figura de Abraxas en su *Demian*, escrito en Berna entre 1916 y 1917, en una época en que había sido asistido en Lucerna por el doctor J. B. Lang, alumno de Jung (Jung, 2005: xii).

Acaso ahora podamos afirmar que en Carl Gustav Jung se manifestó entonces la entidad colectiva de Hermes, el mensajero de los dioses, el antiguo Tot de los egipcios, portador de los misterios de la sanación y del secreto (“Toda mi juventud puede compendiarse bajo el concepto del secreto. A causa de ello me refugié en una soledad casi insoportable y hoy veo aquello como una gran obra, y también como tal el que yo resistiera a la tentación de hablar de ella con alguien. Se configuró ya entonces mi relación con el mundo tal como hoy es: también hoy estoy solo porque sé cosas y debo señalar que los demás no las saben y que, en su mayoría, tampoco quieren en absoluto saberlas”. Jung, 1996). Este hecho sencillo explica por qué en el campo de sus preocupaciones Jung realizó un estudio minucioso de la alquimia y, en general, de los símbolos, hasta trazar un puente entre la antigüedad remota, su presente y el futuro lejano, cuyo sentido remite a la comprensión de la existencia como un proceso por medio del cual el hombre proviene de una reunión de opuestos complementarios y vive para conjuntar esos opuestos en sí mismo, parábola que denominó proceso de individuación, mecanismo por el cual el hombre vive para ser lo que es. Sí mismo, la totalidad de lo consciente y lo inconsciente que somos.

Y este hecho, el de la revivificación de Hermes, explica también por qué de la obra de Jung se desprenden innumerables sistemas curativos y de sanación que abarcan desde procedimientos sencillos, como la costumbre hoy generalizada de dibujar mándalas, hasta formas complejas o arcaicas de la sanación, como los rituales mágicos.

Diríamos que el principio de sanación es inherente a la existencia, lo mismo que el principio de la enfermedad al que se opone, y que despertarlo desde las profundidades de lo inconsciente requiere de un procedimiento de orden mítico en el que un dios universal obra en el individuo para devolverlo al cauce de la realización de su existencia.

Cualquiera pensaría que el dragón tallado en el mango de plata del bastón de Jung no era más que un simple adorno. Un dragón que, alrededor del bastón, persigue la flor que lleva, en el centro de la cual se esconde una preciosa joya. La persigue sin alcanzarla nunca porque la lleva en su propia cola. Esta vez entre la joya y la flor que la contiene brilló la luz de un significado, el de las entidades colectivas.

## Referencias

- Campbell, Joseph (2013). *Las extensiones interiores del espacio exterior*. Barcelona: Atalanta.
- Hoffmann, Jürgen (2006). *Jung, Diccionario de alquimia y hermética*. Julio Ferrarás (Trad.). Buenos Aires: Quadrata.
- Jung, Carl Gustav (1976). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Luis de Caralt Editor.

- (1996). *Recuerdos, sueños, pensamientos*. Aniela Jaffé (Ed.). Barcelona: Seix Barral.
- (2005). *Psicología y alquimia*. Obra completa. Volumen 12. Francisco García Bazán y Bernardo Nante (introd.). Madrid: Trotta.
- (2012). *Simbología del espíritu. Estudios sobre fenomenología psíquica*. México: Fondo de Cultura Económica.



# Hacia una perspectiva ampliada de la historia de la literatura policial en la Argentina: ¡Estafen! y Caterva de Juan Filloy y los usos del género negro

*Martina Guevara*

CONICET- UBA

guevaramartina@gmail.com

*Recibido:* 21 – septiembre – 2018 / *Aprobado:* 19 – octubre – 2018

## Resumen

El propósito de este artículo es demostrar que las novelas *¡Estafen!* y *Caterva* de Juan Filloy, permiten ser leídas como narraciones policiales. Esta afirmación no solo busca diferenciarse de una producción crítica que eligió leer al escritor cordobés desde su atipicidad, sino que también tiene como objetivo discutir construcciones cristalizadas sobre los orígenes del género policial en la Argentina. De esta forma, nuestra clave de lectura pone en tensión tanto la concepción canónica que sitúa el comienzo del género en los años cuarenta como la idea de que las primeras manifestaciones de la vertiente negra comenzaron recién a finales de la década del sesenta.

**Palabras clave:** Juan Filloy, literatura policial, género negro.

## Abstract

The purpose of this article is to demonstrate that the novels *¡Estafen!* and *Caterva* by Juan Filloy are permitted to be read as noir novels. This affirmation not only seeks to differentiate itself from a literary critical production that chose to read Filloy only as a atypical writer, but also it aims to discuss

crystallized constructions about the origins of the detective genre in Argentina. By doing it this way, our interpretation of these two novels put into tension both the canonical conception that situates the beginning of the detective genre in the 1940s and also the idea that the first manifestations of the noir novel began at the end of the 1960s.

**Keywords:** Juan Filloy, police literature, black gender.

**E**stafen! comienza en un presidio, *Caterva* con prófugos escondidos bajo un puente. Relato de una fuga y relato de una persecución, proponemos que la trama policial hilvana los acontecimientos en estas dos novelas que, sin embargo, se encuentran excluidas en las historias habituales del género policial en la Argentina.

Los años en que ¡*Estafen!* y *Caterva* fueron publicadas, 1932 y 1937 respectivamente, colaboran para su omisión. Canónicamente, se ha estipulado como fecha de inicio de la literatura policial en la Argentina a la década del cuarenta. *Con la guadaña al hombro* (1940) de Diego Keltiber, *Seis problemas para Isidro Parodi* (1942, de Honorio Bustos Domecq,<sup>1</sup> *La muerte y la brújula* (1942) de Jorge Luis Borges, *Las nueve muertes del Padre Metri* (1942) de Leonardo Catellani y *La espada dormida* (1944) de Manuel Peyrou son los escritos de ficción catalogados como inaugurales y en su caracterización predominan los lineamientos de la literatura de enigma inglesa o de la novela problema. Esta construcción anglófila es tributaria, sin embargo, de una operación programática del grupo *Sur* cuya vindicación de una literatura normativizada según las leyes narrativas de la literatura fantástica y del policial de enigma (Settón, 2012) coincide de manera casi lineal con los textos especificados como representativos del género por la mayor parte de los estudios especializados hasta no hace mucho tiempo. Trabajos más recientes han fracturado esta imagen cimentada de la historia de la literatura policial en la Argentina. *La huella del crimen* (1877) de Luis V. Varela es para Pedro Luis Barcia (1989), Juan José Delaney (2006) y Román Setton (2012) la novela inaugural del género policial en la Argentina. En ella, se complementan elementos de la narrativa de Edgar Allan Poe con recursos del folletín de tradición francesa. Raúl Horacio Campodónico (2001), por otra parte, realiza un estudio del género policial entre 1919 y 1920. A su vez, Jorge Lafforgue en la segunda edición de *Asesinos de papel* (1996) propone a *El enigma de la calle Arcos* (1932), entregada por fascículos en el diario *Crítica*, como la novela inaugural del género policial en la Argentina; sugiere además que su omisión se corresponde al borramiento de otro género también considerado menor: el periodismo.

Sin embargo, aún en estas revisiones críticas, Juan Filloy no figura dentro de los autores propuestos para engrosar la lista de escritores de policiales en la Argentina.

Ya a esta altura, debe subrayarse que su omisión en las historiografías literarias no es del todo extraña para el caso del escritor oriundo de la provincia de Córdoba. Su presencia es también escueta en las historias generales de la literatura nacional. De hecho, es prácticamente un lugar común de la poca crítica especializada en Filloy hacer mención al lugar marginal que ocupa y ocupó en el campo literario. Por fuera de la hipótesis de la función estratégica que este ocultamiento tuvo para el escritor (Olmos, 2012) o de que esta suerte de misantropía literaria respondía a las repercusiones que sobre su trabajo de jurista podrían acarrear el estado público de los textos

1 Honorio Bustos Domecq es el pseudónimo de la escritura conjunta de

(Ambort, 1992), se puede, en principio, advertir tres factores que contribuyeron a la falta de conocimiento de la obra de Filloy. En primer lugar, se encuentra el hecho de que el sistema consagratorio argentino tiende a cercenar producciones del interior del país (Eujanian, 2013). En segundo lugar, más allá de las motivaciones que lo llevaron a esta decisión, Filloy prefirió que sus obras circularan solo a través de ediciones privadas y distribuidas de manera acotada. Finalmente, y es en este factor en el que nos detendremos en este capítulo, la propuesta estilística de sus novelas rehúye a los sistemas clasificatorios lo que dificulta su adecuación para ser catalogadas como representativas de la literatura policial local. De hecho, la atipicidad (Jitrik, 1997) es el rasgo preponderante con el que se caracteriza a la obra de Filloy en la mayoría de los abordajes críticos.

Proponemos, por el contrario, una lectura de dos novelas de Filloy ancladas fuertemente en la construcción genérica.<sup>2</sup> Trazamos como hipótesis que el desarrollo del género en *¡Estafen!* (1968) y *Caterva* (1937) se encabalga entre el modelo policial de tradición francesa y el género policial negro de origen norteamericano. Si bien con elementos en común, ambas vertientes de inscripción realista construyen sus convenciones de lo verosímil de modo diferenciado. La primera, cercana al folletín, busca atravesar la mente del criminal para encontrar las motivaciones psicológicas y sociales del crimen; la segunda pone el acento en el crimen ya que en él halla el reflejo y la refracción del caos y la corrupción social. La particular amalgama de estos dos modelos tensiona la obra y funciona como uno de los soportes privilegiados de la específica estilística filloyana: una prosa híbrida donde el aletargamiento de la acción y el preciosismo es constantemente socavado por insultos y pormenores violentos o escatológicos. En este artículo en particular nos centraremos en demostrar los vínculos de *¡Estafen!* y *Caterva* con el género negro en ciernes.<sup>3</sup>

### ¿Novela criminal o novela de detectives?

*Tenía la intuición de que el Auxiliar estaba colonizado por una emoción vinculada al delito* (Filloy, 1968, p. 163).

La novela criminal narra la historia de un crimen; la novela de detective, la historia de la revelación de un crimen. Esta definición, cercana a la tautología, con sus implicancias para el desarrollo de las tramas fue elaborada por Fritz Wölcken (1953)

2 La inscripción genérica no invalida, por supuesto, la especificidad. Las tensiones y vínculos entre la originalidad, la ruptura y los patrones constructivos del género ha sido analizado, entre otros, por Theodor Adorno (1983).

3 Este trabajo se inscribe dentro de una investigación más amplia y financiada por el CONICET sobre las configuraciones de la identidad nacional en la producción ficcional de Filloy en los años treinta. En relación al tema específico de este trabajo nos proponemos demostrar que en la novelística de Filloy se configura un uso específico del género policial en donde las 'formas' artísticas y los contenidos temáticos cifran el proceso de los cambios decisivos que ocurrieron en los años treinta, a la vez que reconfiguran la imagen identitaria de la Argentina.

y puesta en discusión por Richard Alewyn (1963). Si bien la diferenciación entre los dos tipos de historias no desarticula el vínculo de ambas formas con el género policial, la recuperamos en este capítulo para particularizar un núcleo estético-ideológico de las novelas de Filloy: la de adquirir el punto de vista de quien se encuentra fuera de la ley.

En *¡Estafen!*, la valoración del crimen cobra tal significancia que avanza metonímicamente sobre el nombre del protagonista. Los diversos planes de escape que el “Estafador” elucubra desde su reclusión en una cárcel cordobesa –en los que juegan un rol fundamental la manipulación, las habilidades adquiridas en su anterior profesión legítima de banquero y las destrezas aprendidas como estafador– construyen la trama de la novela.

Por su parte, *Caterva* narra la historia de “Longines”, “Katanga”, “Aparicio”, “Difunto”, “Lon Chaney”, “Viejo Amor”, “Fortunato”<sup>4</sup>, un grupo de “falsos” linyeras (más específicamente, de linyeras por elección), que tras cometer el desfalco a la líder de una banda de mendigantes de la que formaban parte en Buenos Aires se convierten, al huir hacia Córdoba, de simples ladrones en criminales políticos: deciden emprender un viaje por el interior de Córdoba con el fin de utilizar el dinero robado para apoyar económicamente a distintas agrupaciones clandestinas que buscan un cambio social. Las peripecias para lograrlo sin ser descubiertos por los representantes de la ley constituyen la trama fundamental de la novela, a la que se suman los desvíos narrativos propios del relato de viajes.

Este pasaje de criminal común a delincuente político es también insinuado en *¡Estafen!* El Estafador logra, a partir de credenciales falsas y a artilugios aprendidos por su actividad de falsificador y su ex oficio de banquero (actividades emuladas en la novela<sup>5</sup>), que las autoridades le pidan ayuda en la contabilidad de la prisión. En su tarea, descubre que el Secretario del Juzgado y el Director de la cárcel cometieron un desfalco de trece mil quinientos pesos por simular el pago por prestaciones no brindadas. Gracias a esto, puede extorsionarlos para obtener su recomendación de liberación ante el juez. No obstante, habiendo en simultáneo elaborado un plan de escape con compañeros de la prisión (puesto en marcha antes de asegurarse su exoneración por vías legales) decide finalmente huir con ellos por solidaridad. Como en parte lo presiente el propio Estafador, seguir con ese plan lo lleva a su muerte. En el momento en que agoniza alcanzado por las balas de la policía, un compañero de reclusión grita “¡Estafen!” (Filloy, 1968, p. 284). Aparte de referir a la idiosincrasia del recién fallecido, se trata de un grito de liberación político. En efecto, el acto de estafar es para el protagonista a lo largo de la novela, más allá de un medio

4 Los nombres entrecomillas pertenecen al texto. El subrayado de la anomia en el pseudónimo o el alias de los personajes guarda relación con el personaje del Estafador en *¡Estafen!* al que se lo nombra o bien por su accionar delictivo o bien por el número de su celda, como se observa en el epígrafe de este apartado.

5 El Estafador defiende con las siguientes palabras su actividad delictiva: “¡Sepa usted que he sido ocho años empleado de banco; que sé cómo roba el capital y cómo agota a los humildes!” (Filloy, 1968, p. 138).

para satisfacer sus intereses egoístas, la forma privilegiada de conseguir un cambio social. Discutiendo con un compañero de prisión anarquista, el Estafador explica su posición política:

Los delincuentes económicos somos los únicos que demostramos prácticamente la mala distribución de la riqueza, capando los excesos infecundos o arrasando lo superfluo banal ¿Por qué no nos imitan? ¿Qué ganan con la violencia? Está cercano el día en que la generalización del robo y de la estafa, en igual grado de audacia y astucia por doquiera, determinará la perfección humana en la imposibilidad de robarnos o estafarnos (Filloy, 1968, p. 243).

La exaltación del crimen no esconde en el caso de las dos novelas de Filloy la tradición literaria en la que se inserta. Uno de los referentes explícitos es *Del asesinato considerado como una de las Bellas Artes* (1929)<sup>6</sup> y de manera subrepticia las obras del Marqués de Sade. Si bien la estética “maldita” tiene otros adeptos en la época como Raúl Baron Biza, cuya obra *El derecho de matar* (1933) fue censurada por la dictadura de José Félix Uriburu, la adscripción no debe dejar de ser resaltada dada su escasa tradición en la Argentina. Aun así, lo que termina de particularizar a *¡Estafen!* y *Caterva* es la conexión de esa estética maldita con un modelo emergente de la criminalidad en los treinta: el gángster.

Para Caimari (2012), en los años treinta, “las andanzas de Al Capone han desplazado a las de la envenenadora parisina” (p. 70). Con esa frase, sintetiza el punto de quiebre que en 1930 se produce en el imaginario del crimen y en la representación de los delitos. En gran medida, la centralidad del gángster en las nuevas construcciones sobre el delito se debe a la importancia que en las redacciones argentinas adquieren las agencias de noticias norteamericanas *Associated Press* y *United Press* por sobre la agencia de noticias francesa Havas, dominante en América del Sur desde 1877. También, es causa de la difusión del cine estadounidense: entre 1930 y 1932 se estrenan *Little Caesar*, *Public Enemy* y *Scarface* que constituyen en las piedras angulares del desarrollo de los films sobre gánsters (Munby, 2009).

Lejos de ser el principal enemigo público, el gángster funciona operativamente en las novelas de Filloy como modelo fundacional de un nuevo tipo de sociedad, comparable, en el caso de *¡Estafen!*, al fascismo o al comunismo:

—¡Hay que abatir al pasado! ¡Hay que estructurar la sociedad futura sobre la única igualdad posible que es la igualdad del miedo!

—Usted aspira entonces a ser un prócer mundial como Mussolini, Dzerzhinsky o Al Capone (Filloy, 1968, p. 242).

6 La explicitación de la obra de Thomas De Quincey como antecedente de su propia escritura puede leerse como una operación crítica de una extraordinaria lucidez dada la incipencia del género negro para 1937, año de publicación de *Caterva*. En 1984, aunque aclarando lo discutible de su apreciación, Mempo Giardinelli (2013) ubica *Del asesinato considerado como una de las Bellas Artes* como un libro precursor del género policial en su vertiente negra. Ya antes, de manera menos específica, Juan Jacobo Bajarlía (1990) ubica ese mismo libro como antecedente del género policial.

Si bien la contestación del Estafador es la de alejarse de esos modelos ya que odia “el ocio político” (Filloy, 1968, p. 242), declaración que pondrá a prueba su veracidad a partir de la decisión de solidarizarse con sus compañeros de prisión, distinta ya es la relación que se establece en *Caterva*:

Lucha épica. ¡Qué diferencia con los canallas de Wall Street, que especulan con el hambre, la salud y el honor -¡lo imprescindible!- de media humanidad menesterosa! Los gángsters, por lo mismo que explotan lo superfluo de una minoría rica, han dignificado la profesión del delincuente. Ya no incurrían en el oprobio de saquear la menguada bolsa del caminante, sino practican el racketeering a los pulpos del comercio y a los tiburones de la banca: a quienes succionan y trituran precisamente los dineros del pueblo (...) Los gángsters son los próceres de esta actualidad turbulenta (...) El altruismo de los gángsters fue el único en Estados Unidos, durante la depresión. Después del crack de noviembre de mil novecientos veintinueve, la presunta filantropía de los potentados quedó manca. Su “conciencia” cohibía el brazo en actitudes roñosas. Lock-outs. Disminución de salarios. Unemployed gimiendo – “Buy an apple, buy an apple”... Mientras tanto, ellos expandían por doquiera su magnanimidad. Allanaba los tugurios sombríos de Pittsburg y San Francisco. Creaba refugios para desocupados en los muelles de Nueva York. Rescataba bajo los puentes a miles de ancianos ateridos. Y a las filas infames del Salvation Army y de la Cristhian Science toda una juventud demacrada por la mascaración del hambre (Filloy, 1937, p. 53-54).

A partir de lo citado, se observa que en el caso de *Caterva*, el gángster se instituye como la única fuerza contrahegemónica capaz de combatir al núcleo delictivo central del universo filloyano que es –como escribiría Ernest Mandel (1986) algunas décadas más tarde– el sistema capitalista. De todos modos, en los héroes filloyanos no prevalecen los métodos gangsteriles. El Estafador mantiene un accionar lejano a la violencia a la que considera “un sello ineludible de cobardía”<sup>7</sup> (Filloy, 1968, p.281); para “Katanga”, el director de la *caterva*, tampoco es una opción escaparse por medio de la fuerza física cuando lo apresan. No obstante, la relación con la violencia cambia entre ambas obras: en *Caterva* los pruritos de “Katanga” son evaluados como una falla de carácter: “y deplorando su falta de coraje, se consoló por contraste, con el don de superarlo mediante la astucia... ¡Pero no era lo mismo! Sorberse los mocos, amilanando, rumiando coartadas y escapatorias, no era tan elegante y persuasivo como accionar una Colt 45” (Filloy, 1937, p. 55). Por su parte, “Longines”, cuya autoridad “ocupa el primer rango” en el grupo, hace estallar una bomba para liberar a “Kananga” y, más adelante en la trama, asesina a un inspector de tren que iba a denunciar a un guarda por permitir viajar gratis al hijo enfermo de don Rufo, uno de los personajes secundarios de mayor importancia en la novela. Aun así, estos hechos se diluyen en una multiplicidad de acciones donde el disfraz, la elocuencia, la destreza física y, sobre todo el dinero, permiten sortear los obstáculos que frente a la autoridad atraviesa la *caterva*.

7 La construcción del estafador es más cercana al motivo del criminal artista: “Paralelamente, para él, que obraba con *esprit de finesse*, sus hechos eran obras de arte. Cada estafa lograda es como un cuadro cubista” (Filloy, 1968, p. 71).

Ya sea por medio de la fuerza física o gracias al ingenio, el peso del crimen como fuerza contrapuesta a un sistema social injusto es de una fuerza tal en las novelas de Filloy que termina desbalanceando los roles primariamente asignados. No solo los delincuentes comunes se transforman, como vimos, en criminales políticos, sino que adquieren finalmente el lugar que una normativa legal injusta y un sistema judicial corrupto dejan vacante: se transforman en detectives de un entramado criminal más dañino que el que ellos mismos accionan como delincuentes.<sup>8</sup> En sus nuevas funciones, el Estafador logra revelar una trama de corrupción que involucra al Director del presidio y al Secretario del juzgado que repercute en las malas condiciones en la que viven los presos. Los “falsos” linyeras de *Caterva* desvían su cometido de apoyar asociaciones clandestinas cuando descubren una conspiración nazi para invadir Latinoamérica y deciden que es prioritario combatirla.

El cambio en el rol de los protagonistas supera el de ser un simple golpe de efecto o incluso de operar como una suerte de redención final: la falta de límites claros entre ley y delito funciona como un motivo recurrente en *Caterva* y en *¡Estafen!* y se enlaza con el desarrollo de la industria de consumo cultural local que, hacia fines de los años cuarenta, terminará por consolidar una firme tradición literaria argentina en diálogo con las transformaciones operadas a nivel internacional (Saítta, 2014). Específicamente, consideramos que las obras de Filloy se vinculan de manera temprana con el género negro en incipiente auge en los años treinta.

## Modelos industriales

—Pero ¿qué mierda esperan? ¿No oyen que los habla el jefe? ¿O quieren que los ca-  
guemos a sopapos? ¿Dónde está el otro tipo?  
“ ”, azorado y tímido, balbuceó  
—Por lo visto...se ha mudado...  
*Una cachetada rotunda rubricó su ingenuidad* (Filloy, 1937, p. 27).

La industrialización de la Argentina tiene su auge como fruto del cierre de los mercados internacionales y la disminución acentuada de inversiones extranjeras tras

8 Esta caracterización del detective, como desarrollaremos, es propia del género negro. Tanto el crimen como el investigador en la vertiente negra del policial están al servicio de “revelar las miserias de la decadencia capitalista” (Portuondo, 1982, p. 57). En Argentina, señala José Pablo Feinmann (1991) que el policial se ha utilizado como metáfora o parábola de la realidad política por lo cual es inimaginable ligar un héroe a la institución policial y Carlos Gamero (2006) ratifica este punto de vista al afirmar que, en la literatura policial posterior a la última dictadura militar, es imposible pensar en un detective privado que no fuesen indefectiblemente ex policías o ex servicios, por lo que la investigación la debe llevar a cabo un periodista o un particular. Este impedimento de pensar el policial latinoamericano por fuera de su inscripción con el marco sociopolítico específico llevó a Padura Fuentes (1999) a acuñar el término de ‘neo-policial latinoamericano’ para definir la literatura policial posterior a la década de 1960, a diferencia de los juegos posmodernos primantes en otras partes del mundo, el neo policial latinoamericano tiene como característica central el ejercicio de crítica social

la crisis de la bolsa norteamericana de 1929. Si bien la industrialización no fue un objetivo económico del gobierno de facto para alterar la estructura agraria tradicional (tal como lo demuestra la firma del tratado Roca-Runciman, los precios sostén al trigo, maíz y lino a partir del control de cambios, y la creación de la Juntas Reguladoras de los productos agrícola) terminó por cambiar la economía argentina. A partir de entonces, su eje se desplazó de la venta de productos primarios en el mercado internacional a la producción destinada al mercado interno, con una marcada presencia en la industria (Cattaruzza, 2001). De este modo, la producción industrial creció en aproximadamente ocho por ciento anual entre 1932 y 1934. A su vez, durante el período de la Segunda Guerra Mundial, se registró el incremento más alto de las tasas de crecimiento industrial que llevó a que la participación de la industria en el PBI superase al del sector agropecuario hacia el final del conflicto bélico (Korol, 2001).

En consecuencia, los profundos cambios que en el orden social produjo la crisis iniciada con el crack de la bolsa en el año 1929 no solo se evidenciaron en sus facetas más terribles como las villas miserias. También el crecimiento de la población urbana, producto en buena medida de las migraciones internas<sup>9</sup> que se trasladaban del campo en recesión hacia los nuevos puestos industriales que prometían los centros urbanos, amplió la masa de consumidores integrados al mercado (Lida, 2014); y entre ellos, se encontraba el gran número que se avocó a la adquisición de bienes de consumo culturales.

La industria cinematográfica tuvo en los años treinta su etapa dorada (Di Núbila, 1998) y se sumó al nuevo impulso industrializador que la Argentina comenzaba a vivir (Salvatori, 2001). La innovadora técnica fílmica por sistema óptico permitió dejar de importar discos sincronizados y que el público pudiese escuchar su idioma en las salas de cine.<sup>10</sup> La disminución de la dependencia del cine extranjero impulsó la industria local. En 1933, se inauguraron las productoras Argentina Sono Film y Lumiton, y se presentaron las dos primeras películas sonoras *Tango* y *Los Tres Berretines*. El sistema de estrellas y la estabilización de los géneros ejercieron su influencia no solo en la producción a gran escala de objetos manufacturados, sino también en la cultura popular transformada por la incorporación de cines en cada barrio y los nuevos modelos aspiracionales “sobre el que los espectadores configuran sus deseos y obsesiones” (Manetti, 2014, p. 30). Generaron, además, reconfiguraciones del colectivo identitario nacional articuladas con demandas específicas de los sectores populares (Karush, 2007).

---

9 “El crecimiento industrial fue causa y consecuencia de un acentuado proceso de urbanización. La crisis del sector agropecuario expulsó a trabajadores rurales a las ciudades (...) El Gran Buenos Aires recibió a las industrias que escapaban de la saturación de la capital y a sus operarios, muchos nacidos en el interior. En 1943, los migrantes internos representaban el 28 por ciento de la población del Gran Buenos Aires, y la mitad de los trabajadores de esa región tenía menos de cinco años de residencia en la gran ciudad” (Gerchunoff y Llach, 2003, p. 145)

10 No obstante, las películas de Hollywood seguían constituyendo el 90% de las proyectadas en Argentina.

La floreciente industria cinematográfica repercutió de manera significativa en los procedimientos narrativos de los escritores del treinta. El imaginario cinematográfico funcionó en las tramas como contraparte imaginaria de la rutina (Viñas, 2017, p. 397) y como modelo de una nueva sexualidad (Ibíd., p. 401). A su vez, cobijó a escritores que “eran distanciados de los espacios literarios más tradicionales” (Ibíd., p. 396). Una dinámica similar operó entre la literatura y el periodismo. Durante la década del treinta la mayoría de los escritores ocupó algún tipo de rol en las redacciones de los periódicos, lo que produjo modificaciones en el templo de la escritura congruentes con una variante moderna del escritor profesional (Sarlo, 1988).

En gran parte posibilitado por el considerable aumento de la tasa de alfabetización —que reduce para mediados de 1930 al 2,39 por ciento los analfabetos nativos y por la duplicación de alumnos encuadrados dentro del sistema educativo (Sarlo, 1988)— también la industria editorial se volvió un mercado prolífico. La ampliación del público lector dentro de las capas medias modeló a la vez que consolidó la industria editorial, cuyos casos más emblemáticos los representaron Claridad y Losada;<sup>11</sup> además promovió y mantuvo en vigencia una variada cantidad de revistas culturales: *Sur*, *Contra*, *Metrópolis*, *Nervio*, *Columna*, *Conducta*, *Claridad*, *Nervio*, *Letras*, *Megáfono*, *Verbum*, *Criterio* (Gramuglio, 2013). Gran parte del nuevo público lector se abocó al consumo de novelas detectivescas y policiales. La Editorial Tor lanzó, en 1929, la publicación *Magazine Sexton Blake*, inspirada en los *pulps* norteamericanos y, en 1931, impulsó la colección Misterio. En los cuarenta, esta tendencia se profundizó con la publicación de “Selecciones Bibliotecas de Oro” de Molino; la “Serie Naranja” y “Evasión” de Hachette; “el Club del Misterio, Rastros y Pistas”, de editorial Acme Agency; y “El séptimo círculo” de Emecé (Lafforgue y Rivera, 1996, p. 15).

Si bien desde *Sur* se promovió un tratamiento del género policial en auge que respetase la normativa del policial clásico inglés a partir de una operación crítica que subrayara su carácter de ejercicio intelectual, se desarrolló, en paralelo, una escritura cuyos modelos se fundaron en las nuevas formas del cine y la literatura policial norteamericana. De este modo, en el panorama literario, se generó una modificación significativa en los modos de narrar el crimen al ampliar una divergencia, si bien ya existente, nunca tan vasta (Caimari, 2012). Modelado fundamentalmente por el país que dio lugar al crack financiero de 1929 e inaugurado canónicamente, ese mismo año trágico, por *Cosecha Roja* de Dashiell Hammett, el policial negro cambió el tinte del relato policial. Crudamente realista, el género negro se caracterizó por la representación de la sociedad, a la que se entendía corrompida y en descomposición, a partir de tópicos recurrentes como la violencia, la conspiración, la marginalidad, el dinero, la corrupción de los representantes de

11 Fundada por un exiliado español, esta última empresa que promueve la publicación de colecciones diferenciadas (Lida, 2014) se aúna además a las importantes repercusiones que la Guerra Civil Española tuvo sobre la esfera cultural local.

la ley y la exacerbación de la sexualidad (muchas veces traducida en sexismo). Por sobre todo, el género negro desplazó el enigma propio del policial clásico y puso en el centro del relato al crimen al que entendió como “espejo de la sociedad” (Pigliola, 2000). El delito, por lo tanto, “no es tratado como un episodio o una motivación, sino como tema básico, del cual se derivan o con el cual están relacionados, en uno u otro grado, todas las acciones, dramas y conflictos humanos” (Rainov citado por Giardinelli, 2013, p. 63). Consecuentemente, a diferencia del detective del policial clásico, donde el desciframiento del delito se consigue únicamente a través de la razón y desde el ascetismo del escritorio, el detective en el policial negro se involucra en la acción al recurrir muchas veces a su propio instinto o experiencia personal, lo que no descarta el uso de la violencia.

Volviendo a las novelas cuyo tratamiento motivan este capítulo, podemos proponer que la dificultad en el discernimiento entre el rol de delincuente y el de detective observada en los protagonistas de *¡Estafen!* y *Caterva* se inscribe dentro de las características del género negro que refiere a la imposibilidad de descifrar con claridad cuál es el espacio de la ley y cuál el lugar del crimen en una sociedad que se parece “más a un caos que a un orden sustentado por ley alguna” (Setton, 2012). Haciendo referencia a sus compañeros de cárcel, el Estafador advierte que es la pobreza lo que los condujo a las celdas: “en ellos se ensaña el derecho de castigar y las medidas de seguridad, poniendo al hambre y la falta de trabajo como si fueran actividades delictivas. Pero son sufridos ¡pobres conejitos de las experimentaciones criminológicas!” (Filloy, 1968, p. 68). En *Caterva*, también la desigualdad social pone en cuestión el sistema judicial: “Katanga” logra sortear ser maltratado por la policía gracias a la mostración de credenciales falsas de pertenencia a los sectores de la elite.<sup>12</sup> De manera más o menos explícita, ambas novelas parecen preguntarse hasta qué punto pueden las instituciones seguir encubriendo una realidad que a todas luces desmienten sus fundamentos. Esta contradicción, a su vez, supera el estamento judicial para abarcar la razón de Estado:

Lo que afectó hondamente al Estafador fue la posición irreductible del Jefe.<sup>13</sup> Representaba a maravilla la «razón de estado», que pugna siempre, bien o mal, contra la razón individual; la razón de estado que emerge como instinto social y zahiere cuando le place todo derecho y todas las Ligas de Derechos del Hombre” (Filloy, 1968, p. 21).

En el género negro norteamericano, la violencia emergente de la crisis del treinta y de La Gran Depresión es el principal sujeto criminal. En el ámbito local, debe sumarse a este factor la violencia institucional producto del primer Golpe de Estado de la Argentina y del aval de la Corte Suprema de Justicia hacia ese gobierno de facto.

12 Este recurso, ya empleado también en *¡Estafen!*, refuerza su carga simbólica al resultar también efectivo en alguien vestido con harapos.

13 Se hace referencia al Jefe de investigaciones

Por lo tanto, “la razón de estado” de los años treinta argentinos a la que se opone el protagonista de Filloy no refiere a la misma “razón de estado” de la de la democracia norteamericana de Roosevelt: en el ámbito local, a la razón individual se opone la institucionalización del Fraude y la legitimización del uso de la violencia física por parte del Estado. En este punto, si como indica Link (2003), toda teoría de los géneros discursivos plantea una esfera de mediaciones entre la totalidad de lo social y el sentido de un texto en particular, habría que preguntarse qué usos del género negro en Filloy manifiestan un sentido propiamente local del contexto social. O más específicamente habría que interrogarse cómo la regularidad genérica de la violencia social en tanto principal sujeto criminal del género negro media con el contexto represivo particular en el que se inscriben *¡Estafen!* y *Caterva*.

A partir de 1930, además de los grupos históricamente excluidos del imaginario nacional se sumó la clase media urbana. No tanto por las consecuencias económicas de la crisis, ya que, como indican Murmis y Portantiero (2004), este sector logró recuperar gran parte de su capacidad de consumo a partir del año 1933, sino debido a que, luego de la caída del radicalismo, pierde el lugar central que ocupaba en el orden político (Rocco Carbone, 2007). Como es sabido, el fraude electoral se constituyó en los treinta el símbolo de la época. Si bien parte de esa construcción responde, como indica Macor (1995), a operaciones historiográficas posteriores, la implementación del fraude marcó un hito en la experimentación de la vida política. Su incidencia, si bien y es importante remarcar, fue aleatoria y divergente según la zona del país, tuvo la contundencia junto con la proscripción del radicalismo de expulsar del imaginario comunitario nacional a un espectro importante de los sectores medios y populares. Quienes controlaron el aparato del Estado fueron, a partir de entonces, las fuerzas conservadoras. Como hecho icónico el convenio Roca-Runcinam trajo aparejado el predominio del grupo ganadero más privilegiado en la orientación de la economía argentina: “se trataba de la consolidación de la supremacía del grupo social que había sido desplazado del poder político en 1916” (Murmis y Portantiero, 2004, p. 69.). De hecho, el radicalismo alvearista que, con complicidad al fraude, entró en el juego político a partir del año 1935, no representaba a las capas medias industriales sino solo a los sectores medios dedicados a los servicios y a los sectores subordinados del agro. De este modo, la clandestinidad de la militancia política de izquierda y radical en los treinta hace que el juego entre legalidad e ilegalidad de los personajes filloyanos cobre un cariz ineludiblemente realista. Si como dijimos, en *Caterva* se inicia el tiempo de la acción narrativa con unos prófugos escondidos bajo un puente también se puede decir que comienza con la requisita de una policía actuante bajo nuevas leyes que criminalizan la participación política. Quienes duermen en colchones en la calle no son solo mendigos víctimas del capitalismo y de su más reciente crisis, sino también los expulsados por la nueva construcción del Estado nacional.

A su vez, la nueva legalidad que “la revolución de septiembre” instituyó en nuestro país se vio acompañada de una serie de prácticas represivas por parte del Estado inéditas hasta el momento. En este punto, coincidimos con Finchelstein (2010) al afirmar que la tortura fue una experiencia central en Argentina durante la dictadura de Uriburu:

La tortura era el primer paso práctico en un proceso en el cual se consideraban a las refriegas callejeras y eventualmente el asesinato político como medios no sólo apropiados, sino incluso sagrados de acción política. Una diferencia evidente entre la tortura y la violencia callejera era que esta última no se negaba posteriormente, sino que se presentaba como una acción heroica (p. 141).

La práctica de la violencia ayudó a los nacionalistas a compensar la ausencia de Uriburu después de su muerte en 1932 y hacer sentir su espíritu. Expresaba un *ethos* de la acción y también un símbolo tangible de cómo Uriburu representaba un elemento unificador para los nacionalistas. Durante las refriegas callejeras, e incluso durante las sesiones de tortura, los nacionalistas avivaban a Uriburu como si su evocación verbal legitimara la violencia empleada y el heroísmo con que los nacionalistas se veían a sí mismos (Finchelstein, 2002). En Córdoba, los miembros del Partido Fascista Argentino atacaron sistemáticamente, junto con sus aliados de la Acción Nacionalista Argentina (ANA) y de la Legión Cívica Argentina, cines donde se proyectaban filmes que consideraban ofensivos e incluso hostigaban con armas a los participantes de las reuniones de los partidos de izquierda y de los radicales. En 1933 asesinan al representante socialista José Guevara.

La violencia es también un límite claro que define la inscripción genérica de las novelas de Filloy. El trato acomodado y digno de un *bon vivant* que recibe el Estafador, las pequeñas anécdotas del interior del presidio que conforman un aparente retrato ingenuo del régimen represivo durante la dictadura de Uriburu se desdibujan en los momentos en que la violencia se vuelve una realidad latente: “Sólo minutos después, al oír el alerta de los centinelas que rondaban en los parapetos, cayó al abismo en que estaba. Se palpó los muslos y el tórax. ¡Seguía ileso!” (Filloy, 1968, p. 91).

Se encaminaron acto seguido, sin hablar. A sus pasos se abrieron y cerraron tres puertas de barrotes. Sus goznes secos, constantemente chirrían como lamentos en la noche. Los presos novicios se escalofrían, se demudan, y trasponen el marco de hierro acuciados por el miedo. Los gendarmes, alevos y burlones, conocen su efecto y suelen asustar a los pusilánimes apresurando el manipuleo de los cerrojos que producen un ruido idéntico al de cargar maúseros o carabinas. Ello les sugiere eléctricamente un aparato de fusilamiento (Filloy, 1968, p. 87).

Para que los goznes de una puerta puedan confundirse con los ruidos de carabinas y con el preanuncio de un fusilamiento, estos asesinatos deben efectivamente existir en un contexto que enmarca la acción narrativa: la violencia simulada se fundamenta en una violencia real que sobrepasa.

En *Caterva* el contexto represivo también irrumpe una escena que se mantenía dentro de los códigos de la picaresca. Cuando la policía no tiene éxito al buscar pruebas incriminatorias en lo que aparenta ser un campamento de simples mendigos, subyace al juego de la autoridad socavada por la astucia de los estratos marginados de la sociedad la construcción detalladamente realista de los temores experienciales del protagonista:

Acto continuo ocuparon en su memoria los sujetos de la B.E.C.E.C. Por delitos forjados: “portación de armas”, instigación a la rebelión”, había caído cierta vez en sus garras. No pudo evitar otro escalofrío. Su espalda fue curtida a gomazos. Sus testículos habían sido retorcidos como un cordón. Su vientre estaba tatuado por la sensación terrible de la “picana eléctrica”. Su garganta conocía el fuego de la sed provocada por los arenques y otras gourmandises policiales (p. 28).<sup>14</sup>

Esta mención a la tortura bajo picana eléctrica es tal vez la primera en toda la literatura argentina. Junto con el resto de los métodos de tortura mencionados en el fragmento escogido, su continuidad en la historia de nuestro país exhibe las implicancias estremecedoras del inicio de la participación de las Fuerzas Armadas como actor directo en el juego político. El fusilamiento de Severino de Giovanni es otro de los crímenes de Estado que tuvo la significancia de caracterizar la violencia estatal de los treinta. En la construcción de su dimensionalidad simbólica participan Roberto Arlt con su famosa aguafuerte, “He visto morir”, y, posteriormente, Osvaldo Bayer con su novela histórica, *Severino di Giovanni: el idealista de la violencia*. También, desde una relación más problemática, lo hace Filloy con *¡Estafen!*

El vínculo entre el anarquista y el Estafador es probablemente uno de los ejes más interesantes para analizar la reestructuración simbólica de lo político en el espacio de la ficción que propone *¡Estafen!* Pero es en el momento de la muerte del Estafador donde se evidencia de manera más contundente una “posición ilustrativa” (Derrida 1975) de la novela articulado desde los recursos narrativos. En la escena de la huída, la bala que en espacio de lo social fue dirigida a un anarquista se redirecciona hacia el pecho del estafador. Simbólicamente parece indicar que quien verdaderamente amenaza al orden que da lugar a la violencia de la dictadura vivida es aquel que logra poner en jaque al sistema económico que lo patrocina.

## La trama del dinero

*La honradez es la cosa más cara del mundo*  
(Filloy, 1968, p. 149).

14 En *Caterva*, a la vez, se suma otra estrategia y decide por momentos “contaminar” los recursos estilísticos, tan caros de la suntuosidad de su prosa, con la crudeza de la violencia social: “El deber le punzaba el corazón como si fuese una picana” (Filloy, 1937, p. 111).

El dinero, en específico el entramado social que articula su circulación, construye la matriz narrativa tanto de *¡Estafen!* como de *Caterva*<sup>15</sup> e inscribe, también en este sentido, a las novelas dentro de las construcciones modélicas del género negro. En su conocida cita, Piglia (1993), pensando en Roberto Arlt, caracteriza al dinero “como el mejor novelista del mundo” (p. 124) y señala, en textos posteriores (2000), su vinculación con el policial negro:

El único enigma que proponen -y nunca resuelven- las novelas de la serie negra es el de las relaciones capitalistas: el dinero que legisla la moral y sostiene la ley es la única razón de estos relatos donde todo se paga. En este sentido, yo diría que son novelas capitalistas en el sentido más literal de la palabra: deben ser leídas, pienso, ante todo como síntomas (...) Sin tener nada de Brecht -salvo, quizás, Hamett- estos autores deben, creo, ser sometido, sí, a una lectura brechtiana. En ese sentido hay una frase que puede ser un punto de partida para esa lectura: ¿Qué es robar un banco comparado con fundarlo?, decía Brecht, y en esa pregunta está -si no me engaño- la mejor definición de la serie negra que conozco (p. 70).

En *¡Estafen!*, son las transacciones pecuniarias las que habilitan la interacción humana que genera el desarrollo de la trama. Es la adulteración de un cheque lo que lo hace ingresar a la cárcel, la posesión de divisas en el encierro lo que le deja pagar el telegrama que, a su vez, le permite fingir sus contactos en el poder y su pertenencia a una clase social elevada; es también el dinero lo que le otorga la complicidad de su madre para reforzar esta artimaña que junto con la dilapidación del mismo construye su falso estatus. Operación doble que le otorga tanto la amistad con otros reclusos como la confianza del personal jerárquico. Y que lo lleva, a la vez, a planear en simultáneo -gracias también a su financiamiento- una fuga con sus compañeros y a ser colocado en un puesto administrativo que le permite consultar los libros de contabilidad para, finalmente, descubrir el desfaldo capaz de garantizarle su liberación. La decisión final de ser leal a los otros reclusos frente a efectivizar su propia excarcelación a través de la extorsión y que le otorga, para concluir, a la exclamación que da lugar al título su carácter combativo es producto de esta bifurcación en la trama impulsada por el dinero. A modo simbólico, se suma al recurso de que el delito de la estafa reemplace el nombre propio del protagonista el hecho de que pase a ser llamado también por un número: el recluso “14 Pabellón 3” (Filloy, 1937, p. 109). Nombre, como reflexiona el protagonista, que, “en francés, significa número” (Filloy, 1937, p. 109).

---

15 Siguiendo el estudio de Laéra (2014) se podría leer a ambas obras como “ficciones del dinero”, es decir como novelas que crean “matrices narrativas subsidiarias del dinero” (p. 31). Si bien Filloy no es mencionado ni trabajado por Laéra, en su análisis de Arlt se puede ver una disposición similar, sobre todo al destacar que “*Los siete locos. Los lanzallamas* es la primera novela argentina en la que se trama inflexiblemente la relación entre economía y política” (Laera, 2014, p. 312). Como demostraremos, el móvil económico y el móvil político son indisolubles también en la novelística de Filloy aunque desde una realidad económica y política del interior provinciano entendida como alegoría privilegiada de la crisis nacional. Es decir, las ficciones de Filloy intervienen en el sistema literario atravesado por la crisis económica internacional poniendo en escena una lógica económica y política alterna frente a las consecuencias específicas que el capitalismo produce en economías primarias y periféricas.

Crisis y fraude se ligan en *¡Estafen!*: fraude de las democracias por no asegurar el bienestar económico de toda su población, gobierno fraudulento impulsado por una crisis. A su vez, si el dinero es el medio principal para resquebrajar las democracias fraudulentas es, en consonancia con la serie de contradicciones que le dan su carácter a la prosa de Filloy, a partir de la ficción de la posesión. No solo en las operaciones fraudulentas que el Estafador organiza a través de la creación de una máquina para falsificar cheques, sino sobre todo en la dilapidación del capital. Hay una relación que parece intuir Filloy entre la acumulación y la crisis económica:

Tenía una tesis propia y la seguía con orgullo. Estimaba que el que junta más dinero es el que más debe. Quien tal hace, acapara por especulación, suerte o astucia un fondo que pertenece a los demás; un fondo que debiera estar circulando; un fondo que ha dejado manos vacías en la miseria o manos exangües en la privación. Allí, en esas capas de infortunio, están los acreedores verdaderos, los acreedores incógnitos, que el derecho actual repudia, ¡pero un día cercano han de cobrarse! Se jactaba de ser un precursor. No hacía más que aplicar un coeficiente noble a la astucia: apropiarse de ese fondo para repartirlo de nuevo. Cobrador anticipado, según su tesis, difundía “lo cobrado” con prodigalidad, adelantándose al desmoronamiento de la riqueza de tales “deudores” por la herencia, el despilfarro o la revolución (Filloy, 1968, p. 82).

La tesis del Estafador permite ser asociada el cambio de paradigma económico que acontece en esos años a partir de las medidas keynesianas. Revirtiendo el modelo que indicaba una reducción del gasto público ante escenarios de crisis, en las medidas anti cíclicas propuestas por Keynes<sup>16</sup> se promovía compensar la caída del gasto privado con el aumento de las compras gubernamentales (Gerchunoff y Llach, 2003). Extremadas en *¡Estafen!*, el dinero es solo útil en la destrucción, en el despilfarro; construcción y destrucción, en Filloy, se acompañan: “¡Estafen! ¡Estafen!... Sólo así, tras el derrumbe de las fortunas, sobre el escombros de la iniquidad, marcharemos como quería Hugo, en un solo e inmenso movimiento de ascensión hacia la luz” (Filloy, 1937, p. 265).

Dilapidar el dinero significa también desentronizar su valor simbólico. Como recordará Piglia (1993) el dinero es un objeto mágico, un papel que acredita el Estado y lo convierte en “el signo vacío del poder absoluto” (1993, p. 124). En consonancia, para el Estafador de Filloy “el dinero -a no ser en donde corre en discos de oro<sup>17</sup>, plata níquel, etc.- no tiene ningún valor material. Bástale simbolizar la potestad del Estado, imponiendo en la convivencia nacional la unidad de su fuerza adquisitiva. Omíto señalar sus oscilaciones”<sup>18</sup> (Filloy, 1968, p. 76).

16 Si bien, las ideas de Keynes fueron adoptadas a partir de la recesión norteamericana de 1937-1938, es posible leer en *¡Estafen!* el clima que prefiguran esos cambios y cuyo resultante más claro en la Argentina va a ser el plan Pinedo de 1940.

17 El patrón oro se abandona en Argentina en 1929.

18 En este sentido, Filloy se adelanta a una característica que Laéra (2014) verá recién en los escritores argentinos de finales del siglo XX que es la de saber “muy bien que el dinero es artificio, que es mutable, volátil y abstracto” (p. 26).

En *Caterva* es el gasto de dinero el medio privilegiado para revertir un orden social injusto, motivo por el cual se moviliza el grupo por el interior cordobés. Los setenta y tres mil pesos, “secuestrados” (p. 501) a Freya Bolitho en Buenos Aires y que inician el viaje de la banda de linyeras, presentan en paralelo su propio recorrido. En Río Cuarto, donan diez mil pesos a huelguistas locales; en Almafuerie dan un monto no declarado a don Rufo para que los deje dormir en la estancia donde es capataz, cien pesos para que salde una deuda que tiene con un peón (el doble de lo que debía) y mil pesos más por su hospitalidad. Se suman, en la misma localidad, veinte pesos pagados a unos “industriales del pantano” (p. 158) para que los ayuden a sacar su camioneta del lodo y un monto no aclarado pero sustancioso para arreglar el vehículo y comer luego de liberarse del apremio. También le dan trescientos pesos a Ruperto Alaniz, una suerte de gaucho “caído en desgracia”, para ayudarlo a huir de la policía; esta, a su vez, le confisca a caterva dos mil pesos que tenían destinados para la Juventud Obrera de Almafuerie y su lucha por la liberación de unos colonos de Río Tercero a punto de ser deportados. Se restan a los billetes robados a Freyra otros dos mil pesos para serles otorgados efectivamente a la Juventud Obrera y, luego, unos mil más que los caudillos con el poder para liberar a los colonos exigen. Ya en Rumipal, pagan una cifra no especificada por su estadía en una hostería humilde, bastante dinero tampoco aclarado por comer acorde a su gusto, 30 pesos por un paseo por el lago y alegran a un canillita dándole una propina de 70 centavos. En Río Tercero, va a un prostíbulo que cuesta quince pesos la “acostada”. El accidente fatídico que sufre “Lon Chaney” en Embalse lleva a gastar cien pesos para que un chofer vaya a buscar al médico de urgencia, diez pesos por solicitar un permiso de entierro fuera de hora y una cantidad de dinero no detallado para los costos del funeral. Para llegar a Córdoba, sacan por primera vez, con un billete de cincuenta, boletos de tren por un costo total de veinte pesos con diez centavos y el dinero del vuelto se lo queda el *chauffeur* que los llevó hasta la estación. En Córdoba, pagan alojamiento, un almuerzo elegante y alquilan dos autos para recorrer las sierras, donde también se hospedan; sin embargo, el mayor gasto en la ciudad capital se da cuando “Fortunato” fallece: más de trescientos pesos sale el funeral. El grupo se disgrega cuando se reparte la plata sobrante: las dos acciones son simultáneas. “Longines” saca cuentas y son treinta y cuatro mil quinientos pesos los que se invirtieron en “el viaje de turismo al ideal de los demás” (1937, p. 96). Esta cifra, que, como se puede observar, no queda evidenciada en su totalidad numéricamente resulta, aun así, verosímil.

No es tanto la cantidad de gastos del viaje lo que vuelve creíble el elevado monto, sino la actitud dispendiosa, similar a la del Estafador, con la que los llevan a cabo. Del dinero restante (treinta y ocho mil quinientos), le corresponderían cinco mil quinientos para cada uno si “Lon Chaney” y “Fortunato” todavía viviesen. Los cincuenta y cinco mil quinientos de Fortunato son para saldar una deuda de siete mil pesos que dejó especificada en su testamento: “Katanga” agrega de su parte los mil quinientos faltantes. El dinero de “Lon Chaney” se lo reparten equitativamente,

pero nuevamente “Katanga” dona su fracción para que a Dijunto alcance la cifra necesaria para comprarse el terreno propio con el que siempre soñó e impedir así que “la fortuna que uno engendra, preñando la tierra, la rapten y la becerren unos cuantos señoritos” (Fillo, 1937, p. 93).

El deseo de “Dijunto”, que expresa la relación universal entre el dominio de la tierra y el sistema capitalista, adquiere tintes propiamente locales en el marco de la crisis del treinta. El crack del 29 y el cerramiento de los mercados internacionales se manifestaron en la Argentina en la imposibilidad de sostener su inserción económica en el mundo. En específico, la división internacional del trabajo en la que la Argentina cumplía el papel de granero del mundo y a partir de la cual construye su ideal de progreso comenzó a evidenciarse en esos años como dependencia. De este modo, la restauración de los grupos conservadores al poder (esta vez a partir de un gobierno de facto) demostraron hasta qué punto su propuesta de Nación debía ser desmoronada al compás de su idea de progreso económico. Los nacionalismos en el territorio local, tanto desde posiciones de izquierda y de derecha, subrayaron el antiimperialismo económico.<sup>19</sup> En el caso de las visiones de izquierda o populares se asoció expresamente el ordenamiento económico del modelo agroexportador con la explotación del campesinado agrario. En consonancia, a lo largo del recorrido de la caterva se subraya la distancia entre el modelo idealizado de una economía primaria y la suerte de sus trabajadores:

La campaña argentina, colmada de terratenientes, no ofrece ninguna similitud a las campañas ecológicas del Lacio ni a las colinas perfumadas de la Campania. El latifundio extiende su planicie yerma o exuberante, sin mayores encantos para los ojos, sin otra sugestión que la desigualdad para las almas (p. 170).

Si bien este tema no será trabajado en detalle en este artículo, nos interesa señalar que la importante ayuda económica que los miembros de la caterva brindan a don Rufo y a su pequeño hijo enfermo es consecuente con su proyecto político. Luego de la inicial donación de diez mil pesos al Comité pro Huelga de Almafuerte y la

19 Buchrucker (1987) advierte que no “existía un pensamiento único en el gran tema del antiimperialismo. Para los restauradores filofascistas esa bandera era otro “argumento” tendiente a descalificar la democracia como “instrumento” de la dominación extranjera. Todo lo contrario opinaban los populistas, quienes consideraban a la oligarquía y al uriburismo como agentes de esa dominación, mientras que postulaban la participación popular masiva como base política de toda estrategia nacionalista” (p. 271). Agrega luego “para los populistas las exigencias nacionales se condensaban en el federalismo, la sociedad tendencialmente igualitaria y el Estado democrático” Sin embargo, luego dice: “en el decisivo problema de la legitimidad y la participación política de las masas los populistas mantenían las convicciones básicas del yrigoyenismo. Pero puesto que el régimen argentino de aquellos años constituía el perfeccionamiento técnico de una pseudodemocracia, se desarrolló en FORJA y en importantes sectores de la población una creciente desconfianza, incluso un desprecio, frente a las instituciones legales pero no legítimas [...] Surgió así una contraposición entre “democracia del pueblo” y democracia teórica o formal. Tales conceptos pueden servir como fructíferos puntos de partida para la búsqueda de formas de organización democráticas novedosas y perfeccionadas, así como para formular propuestas reformadoras de la Constitución. Pero FORJA no se ocupó de desarrollos ulteriores de este tipo, por lo cual su crítica podía ser interpretada como una sobrevaloración romántica del papel de las multitudes” (p. 272).

subsiguiente ayuda de tres mil pesos a los colonos de Río Tercero, es a don Rufo a quien destinan la mayor parte del dinero robado a Freya: no sólo obtiene el costo del hospedaje, los mil pesos por la hospitalidad y los cien pesos para su deuda, sino que, además, el grupo de linyeras le encargan que recupere los dos mil pesos confiscados por la policía (a quien don Rufo conoce) y, en un documento que piden que no abra hasta que obtenga el dinero, indican que se los quede:

Don Rufo: El dinero que le devuelvan esos cachafaces – el Comisario de Amboy y el Juez de Paz de La Cruz- si no da con los deudos de Domitilio Sayavedra<sup>20</sup> - que no dará...- resígnese a aceptarlo como una ofrenda de todos nosotros para que afronte cuanto antes la operación de su hijito (p. 249).

Lejos de la caridad a la que repudian, darle esa plata a un trabajador rural implica comenzar a desestabilizar las jerarquías sociales impuestas por la Nación agroexportadora y que hacen, por ejemplo, que el hijo de quien produce las riquezas del país no pueda recibir atención médica o quiera ser echado del tren por posibles infecciones cuando por fin reúne el dinero para ser hospitalizado. El dinero que marca la trama de *Caterva* es también el que define su rumbo político, es la causa del crimen y también su posible solución porque como explica “Longines” en una discusión acalorada que mantiene con “Katanga”, el otro líder y el miembro más idealista de la *caterva*:

Las ideas...las ideas... ¿Para qué diablos sirven las ideas? Lo que el pueblo necesita es plata. Plata ¡Nada más que pata! Plata para educarse en la revolución que empieza en la intimidad de cada uno, frente al contraste de la realidad. Plata para oponer al poder armas similares a la que detenta merced a un ominoso control de clase. Plata para dinamitar el armatoste jurídico que soportamos. Plata. Plata ¡Nada más que plata! (p. 97).

### **Conclusión. Los límites del género**

La ambigüedad entre el espacio de la ley y del crimen, el relato de la violencia y la trama del dinero vinculan a *¡Estafen!* y *Caterva* con el género negro en ciernes. En este sentido, nuestro análisis se distancia también de la crítica especializada y la canónica (Lafforgue-Rivera, 1996; De Rosso, 2012) que coloca el inicio del policial negro a fines de la década de 1960.<sup>21</sup> Sin embargo, si en estos núcleos temáticos el desarrollo de la trama tiene una matriz compositiva vinculada fuertemente con la vertiente negra del policial, esta relación es problemática cuando se focaliza en el tratamiento de la prosa. La escritura extremadamente sobria y centrada principal-

---

20 El pago a los deudos del inventado “Domitilio Sayavedra” es la excusa que pone “Aparicio” cuando el Comisario y el Juez de Paz de Almafuerte descubren que lleva dos mil pesos consigo.

21 En este punto, nuestro trabajo guarda relación con María Laura Pérez (2016) quien propone a partir del análisis de la obra de Víctor Guillot que los años de la llamada ‘Década Infame’ crean el contexto para la aparición en nuestro país de los primeros relatos de la vertiente negra del policial

mente en la acción que define al género negro (Corcuff, 2016) es ajena a la estilística filloyana que, si bien en varios momentos la frase depurada, breve y directa, la con-  
juga con barroquismos, monólogos interiores, pluralidad de voces, fonomímesis,  
pastiches burlescos y giros modernistas.

Filloy cuenta<sup>22</sup> que una día paseando por Corrientes encuentra en una mesa de  
saldos una novela de su autoría que había dedicado “con afecto” a Borges. Lejos  
de turbarse con el hallazgo, compra el ejemplar, escribe “con renovado afecto” en  
su primera página y vuelve a enviar la novela al escritor de *El Aleph*. De ser cierta  
la anécdota que Filloy relata, podríamos adivinar que parte de las causas que lleva-  
ron a Borges a desprenderse inicialmente del ejemplar pudieron estar en las largas  
diatribas, racontos biográficos y monólogos interiores de los personajes filloyanos.  
Elementos formales, todos ellos, opuestos a “la economía de recursos” defendida  
por Borges desde la revista *Sur* y cercanos a lo que en su prólogo a la *Invencción de  
Morel* llamó “el pleno desorden” (Bioy, 2008, p. 43) de la novela psicológica de  
tradicción rusa.

El desdén de Borges por la novela “psicologista” de tradición rusa tal vez solo se  
compare, siguiendo la teoría de Saer con su francofobia (Setton, 2012). La negación  
de la ascendencia francesa del género policial plasmada en lo que se denomina la  
polémica Borges-Caillois<sup>23</sup> se traduce en una conformación del género escindida del  
hecho social. Los orígenes del género estaban para Borges en la literatura misma,  
específicamente, en *Los crímenes de la calle Morgue* de Edgar Allan Poe. La primacía  
del género policial (y de la literatura en general) de habla inglesa derivaron en una  
construcción de estilo no realista inspirada en Poe y sobre todo en Chesterton. Ya  
en 1933 en “Leyes de la narración policial” prescribió que el genuino relato policial  
rehúsa de las aventuras físicas y la justicia distributiva. En 1935 y desde las páginas  
de *Sur* abogó por un relato policial sujeto al “límite discrecional de seis personajes”,  
“declaración de todos los términos del problema”, “avara economía en los medios”,  
“primacía del cómo sobre el quien”; “pudor a la muerte”; “necesidad y maravilla en  
la solución (sin aplicación a lo sobrenatural)” (Citado por Capdevilla, 1995, p. 4).

La vindicación del carácter abstracto de la tradición anglosajona se constru-  
yó en Argentina en oposición a la literatura folletinesca, la tradición francesa y  
las investigaciones usuales de la policía empírica (Settón, 2012). A partir de esta  
posición estética se configuró “la transformación de los géneros” destacada por  
Gramuglio (2013) para caracterizar la literatura de los treinta. Fue una búsqueda  
innovadora que se orientó hacia los géneros fantástico y policial desde procedi-

22 La anécdota es recuperada por Gerardo Tipitto (2007) quien titula su capítulo sobre Filloy, “Con renovado afecto”, en  
alusión a la misma.

23 Caillois publica en 1941 *Le Roman Policier*. Su tesis de corte sociológico sostiene que el policial nace del sentimiento de  
horror que inspira el surgimiento de la policía secreta de Fouché. Junto con la reivindicación de la tradición francesa, el  
ensayo de Caillois refutaba los postulados de Borges en “Leyes de la narración policial” volviendo a inscribir al policial  
dentro de las contingencias sociales.

mientos que difieren de los ensayados por la narrativa realista y el costumbrismo coloquial (Saítta, 2014); también a partir de estas manifestaciones se conformaron los lineamientos desde los que la historiografía leyó, como ya señalamos, los orígenes del género policial. Sin embargo, es desde las vertientes obliteradas<sup>24</sup> en dinámica constructiva con las formas recientes del policial negro, que *¡Estafen!* y *Caterva* producen su propia transformación del género desde un realismo novedoso. Renovación que, en el caso de la literatura de Filloy, genera una distinción en los modos de pensar la literatura nacional.

Finalmente, en la hibridez y anomalía de una escritura que recurre a formas genéricas emergentes, pero se conforma a la vez con motivos y estilemas del género que el canon epocal no realista comenzaba a relegar, se explican las dificultades en leer a *¡Estafen!* y *Caterva* como literatura policial. Pero, más aún, se percibe la necesidad de incluir a la obra de Filloy como parte de una historia crítica ampliada del género policial en Argentina.

## Referencias

- Adorno, Theodor (1983). *Teoría estética*. Buenos Aires: Orbis-Hyspamerica,
- Alewyn, Richard (1963). *Definitionen*. Frankfurt: a/M.
- Ambort, Mónica (1992). *Juan Filloy, el escritor escondido*. Buenos Aires: Aguilar
- Bajarlía, Juan Jacobo (1990). *Historias de crimen y misterio*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Fraternal.
- Bioy Casares, Adolfo (2008). *La invención de Morel*. Buenos Aires. Argentina: Colihue.
- Buchrucker, Cristian (1987). *Nacionalismo y Peronismo. La Argentina en la crisis ideológica mundial (1927-1955)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Caillois, Roger (1946). *Sociología de la novela*. Buenos Aires: Sur.
- Caimari, Lila. (2012). *Mientras la ciudad duerme: pistoleros, policías y periodistas en Buenos Aires, 1920-1945*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Capdevila, Analía. (1995). “Una polémica olvidada (Borges contra Caillois sobre el policial)”. En Cueto, S. A Giordano y otros. *Borges. Ocho ensayos*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Cattaruzza, Alejandro (2001). *Nueva historia argentina. Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*. Buenos Aires: Sudamericana
- Cerezo, Iván Martín (2006). *Poética del relato policiaco: de Edgar Allan Poe a Raymond Chandler*. España: Universidad de Murcia.

---

24 En específico, y como desarrollaremos en futuros trabajos, Filloy se verá influenciado por la vertiente psicológica de tradición francesa (y no tanto por la de influencia rusa mencionada por Borges). En este sentido, su literatura, en la que la dimensión humana del detective y la explicación psicológica del crimen tiene un rol preponderante permite ser vinculada con la literatura de Emile Gaboriau, de alta difusión en la Argentina. Para una explicación más detallada de la literatura policial francesa y sus diferencias con la tradición anglosajona ver Narcejac (1982) y Cerezo (2006).

- Derrida, Jacques (1975). The purveyor of truth. *Yale French Studies* (52), pp. 31-113.
- De Rosso, Ezequiel (2012). *Nuevos secretos. Transformaciones del relato policial en América Latina (1990-2000)*. Buenos Aires: Liber Editores.
- Di Núbila, D. (1998). *La época de oro—Historia del cine argentino I*. Buenos Aires: Ediciones del Jilguero.
- Feinmann, José Pablo (1991). “Estado policial y novela negra argentina”. En Giuseppe Petronio, Jorge B. Rivera y Luigi Volta (eds.). *Los héroes “difíciles”. Literatura policial en Argentina y en Italia*. Buenos Aires: Corregidor.
- Filloy, J. (1937). *Caterva*. Buenos Aires: Ferrari Hnos.
- . ([1932] 1968) *¡Estafen!* Buenos Aires: Paidós.
- Finchelstein, Federico (2002). *Fascismo, liturgia e imaginario. El mito del general Uriburu y la Argentina nacionalista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . (2010). *Fascismo trasatlántico. Ideología, violencia y sacralidad en Argentina y en Italia, 1919-1945*, Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gamero, Carlos. (2006). *El nacimiento de la literatura argentina y otros ensayos*. Buenos Aires: Norma.
- Gerchunoff, P. y Llach, L. (2003). *El ciclo de la ilusión y el desencanto. Un siglo de políticas económicas argentinas*. Buenos Aires: Ariel.
- Giardinelli, Mempo (2013). *El género negro. Orígenes y evolución de la literatura policial y su influencia en Latinoamérica*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Gramuglio, María Teresa (2013). *Nacionalismo y cosmopolitismo en la literatura argentina*, Rosario: e(m)r.
- Karush, Matthew (2007). *The melodramatic Nation: Integration and Polarization in the Argentine Cinema of the 1930s*. *HAHR*, 87(2), pp. 293-326.
- Korol, Juan Carlos (2001). “La economía”. En Cattaruzza, A. *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Lafforgue, Jorge y Rivera, Jorge B. (1996). *Asesinos de papel. Ensayos sobre narrativa policial*. Buenos Aires: Colihue.
- Lida, Miranda (2014). *Años dorados de la cultura argentina. Los hermanos María Rosa y Raimundo Lida y el Instituto de Filología antes del peronismo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Link, Daniel (comp.) (2003). *El juego de los cautos. La literatura policial: de Poe al caso Guibileo*. Buenos Aires: La Marca.
- Mandel, Ernest (1986). *Crimen delicioso: historia social del relato policíaco*. CDMX: Universidad Nacional de México.
- Munby, Jonathan. (2009). *Public enemies, public heroes: Screening the gangster from Little Caesar to Touch of Evil*. Chicago: University of Chicago Press.
- Murmis, Miguel y Portantiero, Juan Carlos (2004). *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Narcejac, Thomas (1982). *La novela criminal*. Barcelona: Tusquets.

- Olmos, Candelaria (2012). Juan Filloy o la invención del escritor. *Orbis Tertius*, 17 (18).
- Pérez, María Laura. (2016). Víctor Guillot: una aproximación temprana al policial negro. En Román Settón y Gerardo Pignatiello (Comp.), *Crimen y pesquisa: el género policial en la Argentina, 1870-2015: literatura, cine, televisión, historieta y testimonio*. Buenos Aires: Título.
- Piglia, Ricardo. (1993). *La Argentina en pedazos*. Buenos Aires: Ediciones de la Urraca.
- . (2000). *Crítica y Ficción*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Portuondo, José Antonio (1982). En torno a la novela detectivesca. En *Por la novela policial*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Sáitta, Sylvia (2014). Historia crítica de la literatura argentina.
- Salvatori, Samanta Mariana. (2001). *Sociedad, sectores populares y cine: Los años 30 en la Argentina* (Bachelor's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Sarlo, Beatriz (1988). *Una modernidad periférica. Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Setton, Román. (2012). *Los orígenes de la narrativa policial en la Argentina. Recepción, y transformación de modelos genéricos alemanes, franceses e ingleses*. Madrid: Iberoamericana.
- Tipitto, Gerardo. (2007). “Con renovado afecto. A propósito de Juan Filloy” en Viñas, David. *La década infame y los escritores suicidas*. Buenos Aires: Paradiso.
- Viñas, D. (2017). *Literatura argentina y política*. Argentina: Santiago Arcos.
- Wölcken, Fritz. (1953). *Der literarische Mord*. Nest Verlag.



# Martínez y Mallarmé: El libro total en la nueva novela

*Karolina Urbano*<sup>1</sup>

Universidad Nacional de Colombia  
curbanog@gmail.com

*Recibido:* 30 – agosto – 2018 / *Aceptado:* 1 – octubre – 2018

## Resumen

De la inmensa variedad intertextual que se encuentra en *La nueva novela* de Juan Luis Martínez, en este artículo se analiza la presencia de la poética de Mallarmé y cómo incide en el funcionamiento general de este polémico libro, especialmente en consonancia con la idea del Libro total que el poeta francés defendió. En *La nueva novela* subyace una idea de totalidad que permite hacer relación con la ambiciosa e imposible concepción del Libro total. También se muestra el conocimiento que Martínez tenía de los aportes realizados por Mallarmé: independencia del lenguaje poético y el fin de la representación, y la manera como el poeta chileno los presenta en la estructura formal de su libro experimental.

**Palabras clave:** libro total, visualidad, totalidad, intertexto.

## Abstract

From the immense intertextual variety presented on Juan Luis Martínez's *La nueva novela*, this article analyzes Mallarmé's poetic presence and the way it influences the general function of this controversial book, being bonded to

---

1 Profesional en Filosofía y Letras por la Universidad de Caldas, Magíster en Filosofía por la Universidad Nacional de Colombia. Este artículo es un apartado de la tesis en curso para la Maestría en Literaturas Española y Latinoamericana de la Universidad de Buenos Aires, titulada *La poética visual y política de Juan Luis Martínez*.

the idea of total book defended by the french poet. In *La Nueva Novela* an idea of totality is set up, being able to enhance an ambitious and impossible relationship between the conception of total Book. Also, Martinez's knowledge is shown along with the ideas given by Mallarmé: poetic language independence and the end of representation, and the way how the chilean poet presents these elements inside the formal structure of his experimental book.

**Keywords:** total book, visuality, totality, intertext.

*Invento una lengua que debe brotar necesariamente de una poética muy nueva*  
Mallarmé

*Pretendo un libro intolerable*  
J.L. Martínez

## La nueva novela y la poesía visual

**L**a *nueva novela* es un libro experimental que nos remite a los géneros que surgieron gracias a prácticas mixtas como la poesía visual, género fronterizo entre la plástica y la literatura porque obliga dos tipos de lectura: la del signo lingüístico y de la imagen. Si bien en la antigüedad se encuentran indicios de poesía visual, los caligramas, por ejemplo, es a finales del siglo XIX cuando la relación imagen-texto representa el inicio de una nueva poética con el libro *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard* (1897) del poeta francés Stéphane Mallarmé. La conciencia del espacio, el signo, la tipografía y la composición presentes en este poema, hacen que Mallarmé le devuelva al signo su materialidad y esto será la punta de lanza para las generaciones siguientes. Cuando se logra esta conciencia de la espacialidad del signo, el lector ya no va tras su contenido abstracto únicamente, pues “la imagen textualizada quiebra la linealidad del discurso” (Gache, 2006, p. 137) y el significado deja de estar separado de su disposición material, conforman una unidad. La palabra toma importancia como objeto. La conciencia de esto lleva a una transformación paradigmática de la poesía: es el fin de la representación. A partir de Mallarmé, las vanguardias de principios del siglo XX retoman y experimentan con este género: aparecen los caligramas de Apollinaire, *Calligrammes* (1918), *Las palabras en libertad futuristas* (1919) de Marinetti y los *collages* Dadá. En Latinoamérica encontramos los caligramas de Vicente Huidobro, como “El triángulo armónico” del libro *Canciones en la noche* (1913), *5 metros de poesía* (1927) de Carlos Oquendo de Amat, entre otros.

Para la segunda mitad del siglo XX, la poesía visual ve la luz gracias a la Poesía Concreta y el Letrismo. Sin embargo, estos movimientos siguen ligados a las primeras vanguardias, a la experimentación con la tipografía, el collage y el libro como objeto artístico. A partir de los años 70 con las segundas vanguardias empieza otra relación entre la literatura y las artes plásticas, puesto que expresiones artísticas (instalación, performance, *objet trouvé*, etc), están más consolidadas, se introducen en la institución del arte, hacen parte del *establishment* que se pretendió superar en el momento de su aparición. Teniendo en cuenta los estudios de David Miralles (2004) y Mauricio Ríoseco (2013), algunos representantes de la neovanguardia en Chile son los poetas Raúl Zurita, Rodrigo Lira y Diego Maquieira.

Estos son algunos antecedentes al libro más importante de Martínez: *La nueva novela*, los cuales llevarían a cuestionar la originalidad de este libro que no fue muy

bien recibido en su momento. No obstante, la densidad conceptual e intertextual, así como la forma en que incorpora lo visual, lo convierten sin duda en un caso aislado y único dentro de las letras chilenas de los años 80. En este artículo se intenta mostrar que detrás de esa complejidad recursiva de *La nueva novela*, se encuentra la influencia de Mallarmé, de su poética y de cierta relación con la idea del libro total.

La disposición textual es uno de los recursos más importantes en *La nueva novela*, por lo tanto, lo visual es un tema central. No se trata únicamente de una relación de la imagen con el texto, sino de un dispositivo (Agamben, 2011) capaz de alterar la recepción de los géneros. Sabemos que se trata de un libro que se inscribe dentro de la poesía chilena, pero que no contiene poemas en el sentido tradicional, que tiene el título de ser una novela sin serlo, que tampoco se trata de cuentos. El libro mantiene un formato para cada una de las intervenciones de cada página. Cada página tiene un título y un collage, o una intervención que configura una unidad. Esta tiene un significado individual, aunque interactúe a través de varios mecanismos (especialmente la cita o el pie de página) con otras páginas y sus respectivos contenidos. Más que hablar de poesía visual, se trata de una visualidad que sirve de alerta al lector para seguir un camino, un recorrido o simplemente de orientación ante una cantidad de información que parece caótica, que es a la vez todo y nada.

Por ejemplo, lo primero que percibimos en la portada es que hay dos nombres, como si fueran dos autores: Juan Luis Martínez y Juan de Dios Martínez, su *alter ego*, ambos tachados, que ambos estén tachados necesita de una marca que señala la negación y nos lleva a pensar en la negación del autor, el deseo del anonimato, el rechazo al nombre y la autoría como tal. Su visualidad, entonces, está en el texto atravesado por la línea, es la que informa la intención. En la portada vemos que todos sus elementos conducen a la idea de crisis: la foto de una casa de barrio destruyéndose como sucede en los terremotos, fenómeno frecuente en Chile.<sup>2</sup> Pero no es un terremoto, es una inundación el desbordamiento de las aguas desestabiliza la tierra firme. Esta imagen de destrucción nos remite a otras metáforas: una analogía recurrente, especialmente en la época de las dictaduras en Latinoamérica, es la relación entre la casa y el país. El país como la casa se derrumba. De ahí en adelante hay una constante en el libro: ningún elemento está en su lugar, nada corresponde a lo que conocemos como “un libro de poesía”. El título no es un índice de lo que vamos a encontrar en el contenido, el libro no es una novela en el sentido tradicional del género, tampoco podría ser nueva poesía o nueva narrativa. El libro se divide en siete partes o capítulos en los que no se narra una historia como tal, es un libro donde el texto se conjuga con la imagen y la página en blanco se convierte en algo más parecido al lienzo que a un simple material para contener palabras. Tipografía,

2 En la interpretación que da Araya (2006), no se trata de un terremoto sino de una inundación, por el agua que se puede observar encima de las casas. Sin embargo, no hay en la imagen de las casas presencia de agua. Solo de inestabilidad, de inminente caída. Quizás una ambigüedad propia de Martínez.

fotografía, iconografía, texto e intertextualidad, es lo que encontramos página por página en un juego con el que Martínez quiere expresar que la poesía está en crisis. Al final del libro sabemos que todo se derrumba, lo que se ha desestabilizado es la realidad en su totalidad.

Esto lo que analiza Araya (2006) bajo el ítem de “la escritura”, pues allí señala los recursos visuales, de los cuales resalta la falta de uniformidad del texto y, por esto, también es imagen. Los cambios en la tipografía y el uso de los signos de puntuación hacen que la página deba leerse y observarse con mucha atención. Podemos notar también una “composición gráfica más o menos homogénea” de una sola página para cada “texto” y siempre con los títulos en mayúscula, negrita y sin acentos.

La multiplicidad de recursos utilizados en *La nueva novela* da la impresión de un objeto inasible, inabordable en su manipulación como en la comprensión de su contenido. La cantidad de intertextos resulta una labor extenuante para quien quiera seguir la pista. Pero es precisamente esta idea la que Martínez quiere dar para que el libro tenga la apariencia de una totalidad: tanto en su contenido como en lo formal. Desde el contenido la totalidad estaría representada en todas las esferas del ámbito cognitivo humano: la ciencia, el arte, la literatura, la historia, la política. No siempre están explícitas estas esferas. En el caso de la ciencia, es más importante de lo que parece con la simple observación de los textos que se ocupan de las matemáticas, es con la escritura como reconocemos un aire de objetividad, de “cientificidad”, especialmente en los títulos, subtítulos, notas, citas y epígrafes. En estos se juega con un lenguaje descriptivo (propio de la ciencia), con el soporte de la cita y/o epígrafe de una autoridad y la presentación del texto o imagen de manera esquemática, numerada, en lista, muchas veces a la manera de un silogismo. Algunos títulos muestran el tono “científico” o erudito que raya con la ironía y el absurdo: “Tania Savich y la fenomenología de lo redondo”, “Primeras investigaciones sobre las burbujas en la superficie del café contenido en una taza” (Martínez, 1985 p. 112-114). Para Araya (2006, p. 6), este juego con la “escritura” muestra la polifonía del texto (en el sentido que le da Bajtin), porque no se presenta como un texto fijo y cerrado, sino abierto y en constante devenir debido a las interrupciones, espacios en blanco, cambio en la tipografía, etc. Las citas ponen al descubierto cierta erudición, pero como en Borges, es una trampa para el lector, el cual queda enfrentado a entenderlas como el soporte argumentativo que da la autoridad, o la duda de la autenticidad de la fuente o, incluso, de su existencia.

En la mayoría de los casos, a pesar del formato del texto, en la lectura nos percatamos de la cadencia y musicalidad de la poesía. Ignacio Valente (1977) considera que Martínez elimina el yo lírico y lo reemplaza con un lenguaje impersonal, axiomático, como en el lenguaje científico. De esta manera la poesía, entendida como la expresión de los sentimientos, se convierte en el pensamiento ontológico de la realidad. Pero es una fabulación de la realidad, así que predomina la ironía y el sinsentido.

Con la presencia de estos recursos, Martínez logra una delimitación espacial en donde el contenido del mensaje debe ser leído (lectura de los signos), pero también visto (lectura de la imagen). Con la presentación formal de la prosa eleva los temas al descubrimiento de verdades acerca de las grandes preguntas del ser humano: el espacio, el tiempo, el lenguaje. Vemos, entonces que el proyecto de Martínez es tan ambicioso como excesivo, extravagante. Ambicioso en el contenido, literalmente quiere abarcar la totalidad (quizás por ello, el primer título era “Pequeña cosmogonía práctica”), y hay una incorporación de los recursos que va creciendo a lo largo del libro hasta saturarlo. La transgresión de Martínez en el uso de recursos finalmente satura el libro y lo desborda.

Este desbordamiento también se puede entender como un homenaje a sus “ídolos”, muy al estilo de Martínez, en una aparente búsqueda por estar al mismo nivel que ellos: la ironía que predomina en *La nueva novela* en algunas ocasiones se transforma en la búsqueda del sinsentido a la manera de los juegos metafísicos propios de Lewis Carroll; el desbordamiento intertextual emulando a Borges, el desbordamiento máximo si lo comparamos con el ambicioso e imposible proyecto mallarmeano del libro total.

### **La nueva novela y el libro total**

Las características de *La nueva novela* que nombramos al principio, como claves para ubicar el libro de Martínez dentro del contexto neovanguardista de su época, se pueden relacionar con las intenciones que cruzaban por la mente Mallarmé para construir su idea del Libro total: un libro que abarcaría la totalidad del mundo, porque el mundo era, en realidad, un libro, como señala Salvador Elizondo en la introducción de *Stéphane Mallarmé* (2008, p. 5):

Transcurrida entre 1842 y 1898 la vida de Mallarmé sólo registra un acontecimiento digno de ser tenido en cuenta: la revelación que tuvo en 1866 de que el mundo era un libro que él estaba escribiendo, obra pura soñada en la que se ocuparía hasta el fin de su vida.

Como si estuviera tras una ontología, Mallarmé pensaba en una idea de la poesía totalizadora y universal, su conciencia del lenguaje es similar a la búsqueda de algunos filósofos que ven la posibilidad de una simetría entre el lenguaje y el mundo, una equivalencia entre uno y otro. En este caso, no sería a través del lenguaje de la ciencia sino del lenguaje poético. Pero esta conciencia es una de las consignas básicas del Romanticismo y del Simbolismo, tendencia, esta última, en la que se identifica la poética de Mallarmé. Si bien es uno de los principales representantes del Simbolismo, Mallarmé significa un momento de ruptura, un referente de renovación poética de finales del siglo XIX, ya sea por la originalidad de su poética o como iniciador de una nueva apuesta por la poesía visual. En 1897, Mallarmé rompe con el canon poético con la publicación del poema “Un golpe de dados jamás abolirá el azar”, en el cual encontramos: variación de la tipografía (mayúsculas, versales, redondas y

cursivas), diferencia en el tamaño de la fuente, así como la alusión a los “blancos”, la relación con una partitura y el prefacio al poema donde deja en claro sus intenciones. Es posible que tantos permisos fueran concedidos porque fue un texto que se publica por primera vez en una revista, en *Cosmópolis*. Al respecto dice Valery:

Mallarmé había estudiado muy cuidadosamente (incluso en los carteles, en los periódicos) la eficacia de las distribuciones de lo blanco y lo negro [cómo no acordarnos aquí de los colores que conforman un dado], la intención comparada de los tipos... En su sistema, una página debe, dirigiéndose al vistazo que precede y envuelve la lectura, intimar el movimiento de la composición; hacer presentir, por una especie de intuición material, por una armonía preestablecida las diferencias de marcha de nuestros sentidos, lo que va a producirse en la inteligencia. Introduce una lectura superficial que encadena la lectura lineal. (Citado por Liquete (2000) del libro *Antología de Stéphane Mallarmé*, 1991).

Este poema será el inicio de una concepción de la poesía ambiciosa porque anhela a la totalidad y la universalidad. De ahí que la ruptura (un antes y un después) de la poética de Mallarmé se entiende desde dos aspectos centrales: en primer lugar, la idea totalizadora se encuentra en la pureza del poema, más exactamente, en la pureza del signo, lo cual tiene como consecuencia que el sentido del poema recaiga en el lenguaje mismo. Al respecto señala Derrida (1989):

La pureza del signo sólo se advierte en el punto en el que el texto, remitiendo sólo a sí mismo, señalando su inscripción y su funcionamiento al tiempo que simulando referirse sin retorno a algo distinto de sí, “se queda sin siquiera un sentido”, como lo “numérico” (p. 60).

El número es en sí mismo, en tanto no hay un referente que sea el número uno, el signo, entonces, el signo 1 es su referente, una abstracción que no tiene correlato en la realidad. Así mismo, no hay que buscar el sentido del poema fuera de sí, el lenguaje poético no es representación de la realidad es el lenguaje mismo. Esta es la primera gran revelación de Mallarmé, lo que Rancière (2014) va a establecer como la característica central del último régimen del arte (el régimen estético): el fin de la representación, es decir, la completa autonomía del arte con respecto de la realidad. Por esto en *La palabra muda*, para Rancière (2009, p. 21) hay tres escritores franceses que se imponen como precursores de este régimen: Flaubert y el libro sobre nada, Mallarmé y el poema como idea (que retomamos aquí para desarrollar la propuesta del Libro total), y Proust con la formación del novelista. Son tres escritores conscientes de una nueva concepción de lo que es el escritor, donde ya no impera el genio, en su inconsciente y vidente manera de crear, sino un autor consciente de lo que quiere con la obra, de lo que la obra es. Rancière lo menciona como “querer” la obra y enmarca dicha consciencia en una forma “absoluta” de ver.

Es en la correspondencia entre Flaubert y Louis Colet, donde se encuentra claramente el pensamiento de este escritor, como si fuera una confesión o una declaración de principios:

Lo que encuentro bello, lo que querría hacer, es un libro sobre nada, un libro sin ligaduras exteriores que se sostendría a sí mismo por la fuerza interna de su estilo, como la tierra se sostiene en el aire sin ser sostenida; un libro que casi no tuviera tema, o en el que el tema, de ser posible, fuera, prácticamente invisible. Las obras más bellas son aquellas en las que se encuentra menos materia; hay tanto más belleza, cuanto más se acerca la expresión al pensamiento, cuanto más la palabra se le adhiere y desaparece. Creo que estas son las vías del porvenir en el arte. (Citado por Rancière, 2009, pp. 137-138).

También es de Flaubert de donde toma Rancière la idea de lo “absoluto”, pues en la misma carta señala que desde el punto de vista del “arte puro” ya no hay que preguntarse por el tema de la obra, solo queda el “estilo” y es el estilo “una manera absoluta de ver las cosas”. Lo absoluto será interpretado por el filósofo como lo “desligado”, es la separación del arte, de su lenguaje con respecto del mundo en cuanto forma de representación de él. Al separarse de todas las formas de representación, dice Rancière, también se desliga de “todo su régimen de significación” (p. 140). En este punto coincide con la interpretación que Derrida hace de Mallarmé, en tanto es la pureza del signo, como pureza del significado (blancura) lo que lleva a la pérdida del sentido (silencio).

Rancière estudia la poética de Mallarmé desde la perspectiva de la pérdida de significado en términos generales, desde el simbolismo y su relación con los presupuestos románticos que defienden la autonomía del arte, y no desde la idea del Libro total (tan semejante al “libro sobre nada” de Flaubert), que es la intención de este apartado por su relación con Martínez. No obstante, la importancia de mencionar a Rancière, como a Derrida, radica en el énfasis que queremos dar a la multiplicidad de recursos y técnicas de la poética de Mallarmé en *La nueva novela* como piezas angulares que determinan su estructura, como ya se ha mencionado varias veces: la autonomía del arte, el fin de la representación, el lenguaje poético como aquel que deriva de, y cuya intención no puede ser más que el lenguaje mismo. Algo que sin duda retoma del romanticismo alemán y que se puede resumir en esta cita de Novalis que hace Rancière: “Es un error prodigiosamente ridículo el pensar, como lo hace la gente, que se habla en razón de las cosas. Todos ignoran lo que es propio del lenguaje, a saber, que no se ocupa, sencillamente, más que de sí mismo” (Rancière, 2009, p. 59).

Por el exceso de intertextos, es arriesgado aseverar una influencia predominante sobre la nueva novela, un hipotexto en términos de Genette. Sin embargo, lo que diferencia la presencia intertextual de Mallarmé, de los otros, es el ambicioso proyecto, por no decir imposible, de la idea del libro total. De hecho, no es una idea muy clara, pero podemos dimensionarla con *La nueva novela* que bien podría ser la materialización del libro total en cuanto pretende abarcar todas las esferas del universo cognoscible: matemáticas, física, literatura, filosofía, política, literatura, artes, música, desde un juego que parece ser infinito, o al menos, tiene unas posibilidades infinitas de interrelación entre sus partes. Mallarmé y Martínez son igual de excén-

tricos en sus ambiciones poéticas, que son menos excentricidades y más intuiciones fuertes sobre lo que sería una renovación poética.

A pesar de la distancia cronológica entre Mallarmé y Martínez, y si mantenemos al margen el aspecto contexto sociocultural en el que se publica *La nueva novela*, podemos observar que la influencia de Mallarmé es mucho más importante que las demás referencias intertextuales de esta obra dado que como hemos demostrado es el eje principal que articula el texto. Teniendo en cuenta que, como se explicó a lo largo de este texto, *La nueva novela* tiene como estructura las ideas de: desestabilización del concepto de realidad, de autor, del Libro como contenedor de significados para ser él parte del significado, lo cual nos lleva a la materialidad del libro y del signo, así como el carácter metapoético, entre otros, nos llevan a considerar que dicha estructura equivale a los presupuestos mallarmeños, utilizados intencionalmente por Martínez. La idea es la misma, la diferencia está en los recursos de los que se vale Martínez para expandir dicha idea, que son mucho más amplios que aquellos con los que podía contar Mallarmé en el siglo XIX.

Es interesante observar que de los cinco poemas de autoría de Martínez, dos de ellos tengan una relación muy estrecha con la poética de Mallarmé, además hay que resaltar que en ningún momento lo menciona directamente, tampoco a Borges. Las similitudes entre ambos las encontramos también en el artículo de María José Jara “Una lectura de Guillén y Martínez, lectores de Mallarmé” (Jara, 2007) quien también menciona la pureza del signo y la desaparición del autor como centrales en la poética mallarmeña en conjunción con la de Martínez. La diferencia, por la distancia cronológica entre los poetas, también es clara, la intención de Martínez no dista mucho de la de Mallarmé, pero hay otro contexto, otras preocupaciones y sobre todo otros medios para embarcarse en la idea de una renovación poética tanto en lo puramente lingüístico como fuera de él. Lo que en Mallarmé queda como un esbozo, una idea del Libro total a mitad de camino, en Martínez parece materializarse: la complejidad en temas, técnicas e intertextos que se presentan en *La nueva novela* se entienden como la totalidad: el mundo que podemos conocer. Finalmente se desarrolla la idea de que ante la imposibilidad de abarcarla (o por abarcarla realmente en su totalidad) se vuelve a la nada. Las ideas centrales del libro total de Mallarmé se hallan explícitas en *La nueva novela*, tanto en esos recursos que podríamos considerar extraliterarios: tipografía, imágenes, collage, etc., como en los estrictamente literarios, especialmente en el poema “El cisne troquelado”.

En el capítulo VI de *La nueva novela* titulado “La literatura” encontramos la siguiente secuencia: una página en blanco (titulada así), el poema “El cisne troquelado”, y en las siguientes páginas los textos e imágenes referidos a “Observaciones sobre el canto de los pájaros”, otro poema de Martínez. En estos poemas se hace referencia a la poética de Mallarmé que ya hemos señalado hasta ahora, por lo que consideramos que no es solo un intertexto o un homenaje al poeta francés, es la revalidación de una concepción del lenguaje poético. Veamos entonces de qué manera se explicita en el poema.

## El cisne troquelado

“El cisne Troquelado” (Martínez, 1977, p. 87) se divide en tres partes, la primera corresponde a “La búsqueda”. Allí aparece en primera instancia el componente esencial con que identificamos a Mallarmé: la página en blanco y la apertura que esta conduce al texto y su proceso: manuscrito, texto corregido y lectura. La página en blanco como una condición de posibilidad, la naturaleza del signo.

### EL CISNE TROQUELADO

#### I (La Búsqueda)

La página replegada sobre la blancura de sí misma.  
 La apertura del documento cerrado: (EVOLUTIO LIBRIS).  
 El pliego / el manuscrito: su texto corregido y su lectura.  
 La escritura de un signo entre otros signos.  
 La lectura de unas cifras enrolladas.  
 La página signada / designada: asignada a la blancura.

La segunda parte “El encuentro” sigue siendo una corroboración de la poética mallarmeana: “Nombrar / signar / cifrar: el designio immaculado:/ su blancura impoluta: su blancor secreto: su reverso blanco”. Estos versos, como si fueran una paráfrasis de las palabras de Derrida sobre Mallarmé, nos remiten a una relación entre el nombre, el signo y el número, términos autorreferenciales, de ahí la pureza: “designio immaculado, blancura impoluta...”; y con la pureza el silencio. A continuación la disolución del autor: “la página signada con el número de nadie:/ el número o el nombre de cualquiera: (LA ANONIMIA no nombrada). El resto de la estrofa se refiere a una paradoja: así como la naturaleza del signo está en la página en blanco, la unidad del libro como tal, del libro total, resulta imposible: “El proyecto imposible: la compaginación de la blancura./ La lectura de unos signos diseminados en páginas dispersas./ (La Página en Blanco): La Escritura Anónima y Plural:/ El demonio de la analogía su dominio: La lectura de un signo entre unos cisnes o a la inversa”. Podríamos decir sobre esto último: la analogía por excelencia: el *signe* y el *cygne*. El cisne como el poeta.

#### II (El Encuentro)

Nombrar / signar / cifrar: el designio immaculado:  
 su blancura impoluta: su blancor secreto: su reverso blanco.  
 La página signada con el número de nadie:  
 el número o el nombre de cualquiera: (LA ANONIMIA no nombrada).  
 El proyecto imposible: la compaginación de la blancura.  
 La lectura de unos signos diseminados en páginas dispersas.  
 (La Página en Blanco): La Escritura Anónima y Plural:

El Demonio de la Analogía: su dominio:  
La lectura de un signo entre unos cisnes o a la inversa.

En la tercera parte “La locura”, el tema central es el borramiento del autor, en su habitual paradoja menciona a los autores (Mallarmé, Swan de Dios, Jxuan de Dios) para hacerlos desaparecer: “analogía troquelada en anonimía”, de todo lo creado finalmente no queda nada. El todo y la nada será una constante de *La nueva novela*, porque también está en el libro total, su imposibilidad.

III (La locura)

El signo de los signos / el signo de los cisnes.  
El troquel con el nombre de cualquiera:  
el troquel anónimo de alguno que es ninguno:  
'El Anónimo Troquel de la Desdicha':

	SIGNE	CYGNE
Le	blanc de le	Mallarmé
	CYGNE	SIGNE

(Analogía troquelada en anonimía):  
el no compaginado nombre de la albura:  
la presencia troquelada de unos cisnes: el hueco que dejaron:  
la ausencia compaginada en nombre de la albura y su designio:  
el designio o el diseño vacío de unos signos:  
el revés blanco de una página cualquiera:  
la inhalación de su blancura venenosa:  
la realidad de la página como ficción de sí misma:  
el último canto de ese signo en el revés de la página:  
el revés de su canto: la exhalación de su último poema.  
(¿Y el signo interrogante de su cuello (?) ?):  
reflejado en el discurso del agua: (¿): es una errata).

(¿Swan de Dios?)

(¡Recuerda Jxuan de Dios!): (¡Olvidarás la página!)  
y en la suprema identidad de su reverso  
no invocarás nombre de hombre o de animal:  
en nombre de los otros: ¡tus hermanos!  
también el agua borrará tu nombre:  
el plumaje anónimo: su nombre tañedor de signos

borroso en su designio

borrándose al borde de la página...

Miralles (2004, p. 75), en su tesis doctoral, analiza la obra de Martínez desde la Teoría de la Enunciación, señalando, una vez más el carácter intertextual y meta-poético de *La nueva novela*. Dado el contexto sociopolítico y los recursos empleados en este libro Miralles considera que esta obra de Martínez es disruptiva por la “persistente desestabilización del concepto de realidad”. En el análisis de “El cisne troquelado” nos muestra uno de los recursos más interesantes de Martínez: la desaparición del hablante:

El hablante se encuentra configurado en su grado cero de presencia formal. Se trata de un hablante formalmente indeterminado, cuya ‘presencia subrepticia’ le imprime a la frase un carácter de proposición asertiva impersonal (p. 75).

En otras palabras, en el poema desaparece el “yo poético” (algo que ya se había explicado en el primer capítulo, pero al hacerlo Araya alude a la desaparición del yo lírico a cambio de un lenguaje impersonal propio de la ciencia, las matemáticas y la lógica) y este recurso permite privilegiar el texto, lo dimensiona y manifiesta el carácter signifiante de la materialidad del texto: el signo, la página en blanco, la página como tal. En suma, diríamos recordando a Chartier (1992) se refiere a la materialidad del libro como parte del significado. Nuevamente retornamos a la idea del libro total de Mallarmé. Con respecto a la metapoética presente en Martínez (y Mallarmé) es otra manera de confluir en lo que ya se había mencionado: el texto que habla de sí mismo, que no es otra cosa que lenguaje, el poema que habla sobre la poesía en sí, es decir, el poema que es idea y no solo dato sensible. De ahí que Araya (2006) insista en “el intelecto”, en la exigencia de un lector activo desde el conocimiento y no solamente desde la idea.

El poema como idea, el arte como idea, propio del Romanticismo y del Simbolismo es la apertura al arte conceptual y a lo que podemos llamar arte contemporáneo cuando nos referimos a performances, instalaciones, *ready-made*, *objet trouvé*, etc. Martínez, sin duda retoma el legado de todas estas propuestas artísticas en las que los géneros, como el autor, también se diluyen, incluso desaparece el “yo lírico”. Para Miralles, en “El cisne Troquelado” y como alusión directa a Mallarmé, “‘El hablante lírico’ desaparece para acceder al absoluto” (2004, p. 83). El absoluto es la insistencia a la necesidad de la pureza, a lo esencial de la poesía que es el lenguaje.

### **El canto de los pájaros**

En la página siguiente a “El cisne troquelado” encontramos otra fuerte relación con la poética de Mallarmé, se trata de la música. En la página 88 (Martínez, 1985) solo hay una imagen dividida en dos: en la parte de arriba una partitura y en la de abajo una variedad de aves entonando melodías. En la página 89 está el texto sobre el pajarístico o el canto de los pájaros. Como en el caso de “El cisne troquelado”, es un texto que podría ser leído como un poema, pero tiene elementos que nos alejan

tanto de su forma, como del lirismo propio de los textos versificados. De entrada, el título es bastante largo, complejo e inquietante: “Observaciones relacionadas con la exuberante actividad de la ‘confabulación fonética’ o ‘lenguaje de los pájaros’ en las obras de J.P. Brisset, R. Roussel, M. Duchamp y otros”. Allí no hay alusión alguna a Mallarmé, sino a dos escritores y un artista plásticos de los que habría que indagar el motivo por el que están ahí. Me apresuro a decir que es para desorientar al lector y con ironía decir que Mallarmé se encuentra en esos “otros”, pues claramente el texto nos remite a él. Si en “El cisne troquelado” aparece la pureza del poema y la página en blanco como ejes principales, en “Observaciones...” todo apunta a la música.

El texto está dividido en cinco partes que bien podrían ser estrofas, porque como se dijo antes está en verso, de no ser porque hay una enumeración de cada una de ellas, con un lenguaje que parece más un conjunto de premisas, descripciones a la manera de un texto científico o un cuestionario en el que hay que seleccionar la respuesta correcta. Veamos, entonces su relación con la música.

- a). A través de su canto los pájaros comunican una comunicación en la que dicen que no dicen nada

En este apartado Martínez la música es el canto de los pájaros y con este vuelve al silencio como función del lenguaje, tal como se explicó en “El cisne troquelado”, dado que es una característica del lenguaje no representativo, del lenguaje cuyo sentido está en el lenguaje mismo. No fuera de él. Sería un lenguaje intrínseco, mudo, porque el desarrollo del lenguaje, sabemos, solo es posible con la interacción del sujeto con el mundo externo.

- b). El lenguaje de los pájaros es un lenguaje de signos transparentes en busca de la transparencia dispersa de algún significado.

Aquí también la transparencia como equivalente a la pureza, el lenguaje de los pájaros es el lenguaje de la poesía. La pureza entendida de la misma manera que en “El cisne troquelado”.

- c). Los pájaros encierran el significado de su propio canto en la malla de un lenguaje vacío; malla que es a un tiempo transparente e irrompible.

- d). Incluso el silencio que se produce entre cada canto es también un eslabón de esa malla, un signo, un momento del mensaje que la naturaleza se dice a sí misma.

Alusión al lenguaje en sí mismo, la malla es el silencio, el sentido se repite porque al referirse al lenguaje de los pájaros el sentido del texto se vuelve críptico, pues no es distinto a lo que ya había dicho en “El cisne troquelado”.

e. Para la naturaleza no es el canto de los pájaros  
ni su equivalente, la palabra humana, sino el silencio,  
el que convertido en mensaje tiene por objeto  
establecer, prolongar o interrumpir la comunicación  
para verificar si el circuito funciona  
y si realmente los pájaros se comunican entre ellos  
a través de los oídos de los hombres  
y sin que estos se den cuenta.

Al mencionar a la naturaleza, el lenguaje es producto de esta y no un artificio humano, aunque el lenguaje de los humanos sea equivalente al lenguaje de los pájaros, se comunican entre sí, pero “sin que estos [los hombres] se den cuenta”. Es decir, no es el lenguaje materno el que comunica, el que se equipara al de los pájaros, es el lenguaje de la poesía.

Al final de la página hay una nota aclaratoria (estas notas generalmente no aclaran nada) y en donde se reitera lo ya dicho: el lenguaje de la poesía es el canto de los pájaros: la música. Es aquí donde vemos la presencia de Mallarmé. En “Un golpe de dado...”, en el prefacio, el poeta menciona cómo la página en blanco constituye una unidad, así también un verso o una línea perfecta, el papel, los trazos sonoros, los versos “son subdivisiones prismáticas de la idea”. Ya sabemos que para Mallarmé el lenguaje poético es idea, por lo que hay que indagar qué clase de idea es, puesto que no puede ser la idea como concepto, por lo que dice: “Debo añadir que de este empleo desnudo del pensamiento con retiradas, prolongamientos y escapes, y de su dibujo mismo, resulta para el que quiere leer en voz alta, una partitura”, las letras de molde, las variaciones en el espacio contribuyen a esa musicalidad que es la idea.

La idea, entonces, será expresada a través de la música del lenguaje poético, no del concepto, pero esto en vez de llevarnos a la lírica, nos lleva a la prosa, pues es el camino que traza el verso libre y el poema en prosa, en palabras de Mallarmé:

Hoy, sin presumir del futuro que saldrá de aquí (nada o quizá un arte), reconozcamos fácilmente que la tentativa participa, de repente, de las búsquedas particulares requeridas por nuestro tiempo: el verso libre y el poema en prosa. Dicha reunión se cumple bajo una influencia que sé extranjera: la de la Música escuchada en los conciertos (p. 12).

“La idea de la poesía es la prosa” dirá Benjamín, que cita Rancière con relación a la noción de idea en Mallarmé, puesto que todo va encadenado y es el simbolismo el que entra en esos terrenos de reforma poética: la música, la poesía como el

lenguaje detrás de la literatura y de los demás géneros, el verso libre, la prosa, la idea. Rancière señala:

Para que surja “la noción pura”, el acto poético debe operar musicalmente (...) Porque lo propio de la música es hacer desaparecer al mismo tiempo la densidad de las cosas y la organización representativa de las palabras. Solo la música propone un lenguaje estructuralmente purificado de la representación, en el que esta se desvanece en favor de la vibración, es decir, de la espiritualización de la materia. Está “cerca de la Idea” porque es la tumba de la imagen y del reportaje (2009, p.172).<sup>3</sup>

## Conclusión

Es difícil pensar que se puede hacer un análisis exhaustivo de la poética de Martínez, al analizar a profundidad uno de los intertextos, surgen otros y otros. Queda pendiente, por ejemplo, la relación con Borges, con Lewis Carroll y tantos otros, mencionados o no, existentes o no. Los procedimientos señalados y los autores explicitados se tomaron con el fin de hacer énfasis en la visualidad de *La nueva novela*. Son elementos que nos permiten entender de qué manera Martínez rompe con la lectura habitual de un texto, la cantidad de direcciones, asociaciones, interpretaciones, tiempos que un lector puede tomar para seguir el libro de principio a fin o en el orden que desee, quizás ningún orden, también es posible no llegar a un final del libro. Consideramos que la ambiciosa apuesta de Martínez, similar a la de Mallarmé, bien pueden compartir las palabras de Valéry (citado por Blanchot, 2005) cuando dice que Mallarmé logró hacer de la página en blanco un cielo estrellado.

## Referencias

- Agamben. (2011). «¿Qué es un dispositivo?». *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Araya, P. (2006). “L’imagination matérielle: écriture, texte, page, livre. Pour une approche de La nueva novela de Juan Luis Martínez”. file:///D:/Usuario/Downloads/L\_imagination\_materielle\_ecriture\_texte.pdf.
- Blanchot, M. (2005). *El libro que vendrá*. Madrid: Trotta.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Derrida, J. (1989). “Mallarmé” (Francisco Torres, trad.). *Anthropos, Revista de Documentación Científica de la Cultura*, Suplemento, 13 pp. 59-69.
- Elizondo, S. (2008). *Stéphane Mallarmé*. CDMX: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gache, B. (2006). “La poética visual como género híbrido: entre las fronteras entre leer y ver”. *Páginas de guarda: revista de lenguaje, edición y cultura escrita*. (2) pp. 137-152.

3 Lo que está en comillas es lo que cita de Mallarmé.

- Herrera, J. (2007). “La nueva novela de Juan Luis Martínez: poesía protohipertextual en el contexto de la videósfera”. *Acta Literaria*, 35, 9-27.
- Jara, M.J. (2007). “Una lectura de Guillén y Martínez: lectores de Mallarmé” recuperado de <https://web.uchile.cl/.../0,1255,SCID%253D21061%2526ISID%253D731,00.html>
- Liquete, C.L. (2000). “Una lectura de múltiples lecturas en torno a *Un Coup de dés...* de Mallarmé”. Recuperado de <http://www.lapaginadenadie.com/t2/page3.asp?Id=87804&Rf=34&Rt=3&Np=342>
- Mallarmé, S. (2010). *Un golpe de dados jamás abolirá el azar*. Recuperado de [https://issuu.com/pleamar/docs/golpe\\_de\\_datos](https://issuu.com/pleamar/docs/golpe_de_datos)
- Martínez, J.L. (1985). *La nueva novela*. Recuperado de <http://www.juanluismartinez.cl>
- . (1978). *La poesía chilena*. Recuperado de <http://www.juanluismartinez.cl>
- Miralles, D. (2004). *Poéticas de la postmodernidad: literatura chilena neovanguardista durante la dictadura militar (1973-1990)*. (Tesis doctoral). Universidad de Oregon.
- . (s.f.). *El cisne y el signo: nota sobre la metapoesía en un texto de Juan Luis Martínez*. Recuperado de: [http://www.archivochile.com/tesis/09a\\_narrpoe/09a\\_narrpoe00004.pdf](http://www.archivochile.com/tesis/09a_narrpoe/09a_narrpoe00004.pdf)
- Rancière, J.J. (2014). *El reparto de lo sensible*. Buenos Aires: Prometeo
- . (2009). *La palabra muda*. Buenos Aires: Eterna cadencia
- Rioseco, M. (2013). *Maquinarias deconstructivas: poesía y juego en Juan Luis Martínez, Diego Maquieira y Rodrigo Lira*. Santiago: Cuarto Propio
- Valente, I. (20 de noviembre de 1977). “La poesía experimental de Juan Luis Martínez”. *El Mercurio*.

# Mística del tabernario: Bosque en llamas<sup>1</sup>

*Raúl Serrano Sánchez*

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador  
raul.serrano@uasb.edu.ec

*Recibido:* 1 – diciembre – 2018 / *Aceptado:* 28 – diciembre – 2018

## Resumen

El presente ensayo es un análisis del poemario *Mística del Tabernario* del escritor ecuatoriano Raúl Vallejo, que en el año 2017 ganaría el premio literario José Lezama Lima en la Habana. En las siguientes páginas se dará cuenta de la relevancia literaria del libro y, sobre todo, de la relevancia literaria del autor ecuatoriano. *Mística del Tabernario* es una obra que homenajea al autor salvadoreño Roque Dalton en el que concentra lenguajes, escenarios, simbología, discursos y estrategias del autor para presentar una obra fundamental en la poesía latinoamericana de los últimos años.

**Palabras claves:** Raúl Vallejo, Roque Dalton, poesía, literatura

## Abstract

This essay is an analysis of the poetry book *Mística del Tabernario* of Ecuadorian writer Raúl Vallejo, who in 2017 would win the literary prize José Lezama Lima in Havana. In the following pages you will realize the literary relevance of the book and, above all, the literary relevance of the Ecuadorian author.

---

<sup>1</sup> Este texto, con algunas variantes, fue el prólogo a la edición local del poemario *Mística del tabernario* de Raúl Vallejo, publicado por la Casa de la Cultura Ecuatoriana en 2018 en su Colección Letras Claves.

Mística del Tabernario is a work that pays homage to the Salvadoran author Roque Dalton in which he concentrates languages, scenarios, symbology, speeches and strategies of the author to present a fundamental work in Latin American poetry in recent years.

**Keywords:** Raúl Vallejo, Roque Dalton, poetry, literature

*El lenguaje de un poeta es un  
lenguaje historizado, una relación.*

E. Montale, "Intenciones (Entrevista imaginaria)"

**E**n 2015 Raúl Vallejo lanzó en Colombia el poemario *Mística del tabernario*,<sup>2</sup> texto que en 2017 mereciera el premio latinoamericano José Lezama Lima otorgado por Casa de las Américas de Cuba; institución que en ese mismo año puso a circular una cuidada edición de este título que es una *summa* de libros, por tanto un tejido de voces que dan cuenta de una diversidad de lenguajes, de situaciones y estrategias escriturarias que convierten a este texto en una especie de performance en la que conviven una pluralidad de discursos así como de actos o perspectivas que se ofrecen al lector/a como un mapa de aquellos lugares secretos y resquebrajados, de esas tabernas de las que en su momento diera cuenta el malogrado Roque Dalton, a quien Vallejo celebra y homenajea en estas páginas de una manera no solo lúcida sino que muy sentida, por tanto legítima; si entendemos como tal la posibilidad de no desvirtuar lo que implica un homenaje a quien sin duda es un referente vital del canon de la poesía latinoamericana de las últimas décadas del siglo XX.

Como en un juego de azar, como suele ser en todo buen juego, este libro se propone a los lectores y lectoras como una estructura abierta, dado que se puede acceder a él sin necesidad de seguir el trazado sugerido por el autor. Cada pieza se integra al mecanismo general sin dejar de tener autonomía, lo que dota al conjunto de una dinámica que resulta seductora por su capacidad de mantener una suerte de música interna, oculta, que no decae en ningún momento. Por ejemplo, si consideramos la primera parte (la que abre este concierto polifónico) "Taberna de la cofradía de Chapinero Bajo", que tiene como subtítulo: "(Conversatorio escénico de la postmodernidad)" (pp. 21-79),<sup>3</sup> podremos constatar que como parte de las estrategias escriturarias está la convocatoria del sujeto lírico de varios escribas: "Poeta indignado", "Homo libidinosus", "Poeta manteño-huacavilca", "Cronista poscolonial", "Anti-poetucho", "Vate memorioso y críticón literario". Entre estos se intercala "Monólogo para actriz invitada", otro homenaje de Vallejo a la siempre vital y conmovedora actriz Marilyn Monroe. Voces de escribas, cada quien con su peculiaridad, que se van alternando para, precisamente, dar cuenta desde la idea de lo conversacional, de los camaleónicos escenarios del momento histórico y político que el sujeto lírico construye y deconstruye en cada uno de los textos que integran este segmento del concierto, que por cierto es el más extenso del libro, y que por sí solo es uno de los cantos más desacralizadores que se han formulado en la lírica ecuatoriana contem-

2 *Mística del tabernario* (Bogotá: Casa de Libros Editores, Colección Los Torreones, 2015). Esta edición ya incluye los textos de presentación de Roberto Fernández Retamar y J. Mario Arbeláez.

3 Todas las citas corresponden a la segunda edición, La Habana, 2017.

poránea respecto a un periodo como al que el autor le ha tocado enfrentar desde varias experiencias vitales; un periodo que da cuenta de las últimas décadas del siglo XX y lo que va del XXI. Este libro se agrega y da cuenta del trabajo sostenido que en el ámbito de la poesía Vallejo viene desarrollando desde que en 2003 lanzó *Cánticos para Ariana*, en 2007 *Crónica del mestizo* y en 2008 *Missa solemnis*.

### **Macondo y otros lugares**

El hecho de haber definido un foco de poetización como es Chapinero Bajo, quizás una especie de Macondo y Santa María de la postmodernidad, un lugar que no es mítico, sino que el poeta se ha propuesto refundar desde el descrédito de la desmitificación; escenario que le permite levantar todo un mapa respecto a situaciones que han sido tomadas o expropiadas de la cotidianidad de ese *flâneur* del que Walter Benjamín siempre reivindicó, desde Baudelaire, su capacidad para desmontar lo que el ojo de los ciudadanos (fantasmas con historia privada), son capaces de ir registrando como parte de un ejercicio en el que se conjugan de manera vital y conmovedora lo que tiene de cronista involuntario, pero también de un extranjero que no quiere reconocerse como tal en ese espejo empañado de una realidad que solo el poema, la escritura, hacen palpable o habitable.

Chapinero Bajo no es cualquier lugar, pero es todo lugar que surge desde la memoria de ese “Poeta indignado” que renuncia a ocultar o negarse a la posibilidad de echar a rodar su bolo de lodo suburbano, porque todo lo que le indigna es parte de unas situaciones que la fauna humana ha inventado con tal de legitimar—ya sea desde el poder o la displicencia— para obviar lo que es materia de muchas y múltiples indagaciones. Un sujeto lírico que pone en cuestionamiento el rol de la poesía y del poeta en los tiempos postmodernos: “La poesía es un arma descargada de mundo: poetas suicidas/ solo miran para dentro de sí, la vida se reduce a la letra/ inútil, la única calle que transitamos nos conduce a un final muerto” (p. 23).

La institución poeta y esa arma que es la poesía, a lo largo de esta sección, es seriamente puesta bajo sospecha. Pues, la pregunta con la que Vallejo nos encara, es la misma que en su hora se hicieron los románticos, los vanguardistas y Sartre: ¿para qué sirve la poesía en medio de este valle trenzado de tantas violencias, ofensas y puntapiés? Pues, sucede que las respuestas están en algún rincón de los huesos húmeros de los lectores y lectoras, quienes avanzan en este bosque de signos y tatuajes verbales sin querer hacer pausas. Porque sucede que la voz del “Homo libidinosus”, nos pone al borde de los estallidos del cuerpo, de los encuentros y desencuentros de los amantes. Unos amantes que, ya en clave postmoderna, han roto con muchas trabas, prejuicios y condenas; pues el motivo y los asuntos de los que nos participa el sujeto lírico en los textos de este bloque, son los de aquellos que desde el ejercicio de su deseo y libertad van más allá de lo que antes eran rémoras impuestas por las fronteras del género. Los amantes que se celebran y celebran estos momentos están ebrios de “virtud y poesía” como reza el verso de Baudelaire; todos son capaces de

convertir las limitaciones en sustancia, materia de una dicha que la aventura causal o la casualidad de cualquier encuentro es parte de esa fugacidad de la que tanto hablan los poemas de los modernistas; porque sin duda, la eternidad, en una de sus formas más visibles se esculpe en esa condición de lo que siempre está en fuga, ya sea el deseo o lo que el amor suele buscar con tanteos de ciego: “La lóbido es un taco de dinamita con la mecha corta/ y no hace distingos de ninguna especie. Esa varona/ ostenta en su cuerpo la mano artística de un cirujano” (p. 32).

### Díctico de nombres

En torno a los homenajes y las celebraciones, las figuras del poeta Dalton y la admirable y lúcida Marilyn Monroe, descuellan por todo lo que su leyenda, antes que su biografía, ha llegado a construir como parte de las mitologías de las que se ha nutrido la cultura de la posmodernidad en América Latina y los Estados Unidos. Dos iconos de dos tiempos que se contraponen, pero que a la vez son convergentes y complementarios. Si bien Marilyn participa de lo que es la cultura del espectáculo y la banalidad de la sociedad capitalista, de las diversas trampas y seducciones, así como máscaras, pues ella es una especie de mártir, de cuerpo escarnecido por parte de un orden en el que se pretendía convertir a la rubia en el modelo de la mujer del “sueño americano”, siempre y cuando nunca cuestione ni ponga en entredicho lo mucho que de monstruoso tenía y tiene ese sueño. En la otra orilla, está el “pobrecito poeta” que era Dalton, un intelectual centroamericano que hizo de su estética, como lo sugerían los vanguardistas de la década del 20 y 30 (el peruano César Vallejo y el chileno Pablo de Rokha, entre otros) en América Latina y Europa, su ética, que se traduce en acciones y posturas que hoy los poetas de la posmodernidad miran con reticencia o un camuflado desdén.

El texto dedicado a Dalton, no solo que es intenso en sus partes y en su todo, sino que conmueve por la legitimidad a la hora del discurso que en ningún momento llega al cartel ni se arriesga en lo obvio. Quizás este texto (pp. 36-37) sea uno de los tributo más lúcidos y elocuentes (en el mejor sentido del término) que se haya tributado al autor de *Taberna y otros lugares* (1969). Aquel libro emblemático que desde su aparición —paradojas de la literatura!— no ha dejado de influir o al menos de incomodar a quienes hoy prefieren una poesía nada comprometedor en su diálogo con los traumas y fantasmas de la historia. El homenaje de Raúl Vallejo es legítimo porque el texto se funda en una fuerza que proviene desde lo que es la orquestación armoniosa y acertada entre lo vivido y lo poetizado. Sabemos hoy en día lo que sucedió con el famoso sumario (10 de mayo de 1975) que ciertos militantes (como en todo, tenían sus ocultos intereses) fraguaron contra Dalton, valiéndose de acusaciones que han sido debidamente desmentidas y desnudadas como infamias y calumnias que terminaron por estallar en las manos y en el rostro de los acusadores. Esta reconstrucción de Vallejo, es una especie de elegía que termina por hacerle justicia a Dalton, el hombre de acción, y a su palabra poética

que el tiempo se ha encargado de convertir en lo que sus inquisidores creyeron nunca llegaría a ser: “metáfora viva”, como diría Paul Ricoeur, al aludir a aquella palabra que es capaz de trascender todas las formas de bloqueo y olvido. Como bien expresa el verso que cierra este hermoso y estremecedor canto: “La poesía fue fusilada junto con la fragilidad de tu cuerpo” (p. 36).

Lo cierto es que ese fusilamiento aún resuena al igual que las balas que acabaron con un místico de la posmodernidad como Lennon. Resuenan porque para el poder y sus fantoches, sean del lado que sean, la poesía y los poetas siempre son un asunto con el que nunca, a buena hora, van a terminar entendiéndose bien.

El otro homenaje del que nos participa Vallejo, es el que consagra a la protagonista de obras maestras del cine (baste citar *Con faldas y a lo loco* –1959– o *Los inadaptados* –1961–). Cuatro textos en los que se reconstruye, desde los escombros de la biografía de Marilyn, su leyenda. Quizás estos momentos sean los verdaderos; tal vez esta sea la ficción que Marilyn siempre quiso vivir, pero que la gris realidad de su vida le arrebató. De pronto cada uno de estos cortos de su historia no hacen sino ponernos cerca, muy cerca de esa criatura que Truman Capote definió como “adorable”, porque sin duda que lo era y lo es.

Probablemente, para aquel lector o lectora que no esté tan informada de algunos episodios de la vida truculenta y siempre desconcertante de Marilyn, entrar a estos textos les permitirá cargarse de preguntas y de una furia que los convertirá en culpables de saber cómo una sociedad excluyente, hipócrita y machista, fue capaz de arrastrar hasta los quintos infierno a una criatura que, paradójicamente, le dio a ese infierno del sueño americano, un grado de ternura, de sensibilidad, cierto hálito de humanidad que nunca le fue retribuido:

Soy una muñeca moribunda, cebada de cocaína,  
muñeca de nembutal bajo las oscuras luces de Hollywood (p. 62).

Vale subrayar que este cuarteto dedicado a la diosa, dialoga a plenitud con la hermosa *nouvelle* de Vallejo, *Marilyn en el Caribe* (2015). Es más, diría que estos poemas se convierten en un paratexto. Quienes se sumerjan en las aguas de la novela, al contraponer o al poner en paralelo los poemas, podrán enriquecer el juego de sentidos en el que navega la historia de la actriz en esa Habana en donde resucita en todo su esplendor y misterio dentro de una trama con aires de filme de espionaje de la Guerra Fría.

Lo lúdico de esta sección de apertura de *Mística del tabernario*, se hace evidente en el cierre, así como en el empleo de una voz que se cuele en algunos textos y que corresponde al “Tuitero poeta@tabernario”; una especie de conciencia crítica que lleva los apuntes telegráficos a pie de página, y que por general son un contra-discurso. El escriba de este texto es el “Poeta manteño-huancavilca” (alusión irónica a la condición identitaria del autor que nació en el puerto de Manta pero que se crio en Guayaquil), quien tiene la tarea de asumir la despedida de lo que es el universo

mítico de Chapinero Bajo (esa conjunción entre cielo e infierno). Se trata, también, de un inventario de los afectos, de nombres y personas; lugares, escenarios que forman parte, sustancia matérica de la escritura del poeta:

Digo adiós con la piadosa vergüenza de ocuparme de estos versos  
y de compartir con ustedes mi orfandad redimida por la poesía (p. 79).

### **Escenas de lo virtual**

Un segundo momento de *Mística del tabernario* es “Escenas en las redes sociales” (pp. 83-97).

Crónica del sujeto que es parte del paisaje urbano postmoderno en esa doble condición de fantasma y desterrado no solo de su propia comarca, sino de su condición de sujeto, esto es de alguien que antes era parte de un recodo urbano más humano, menos hostil, porque ahora “Somos seres conectados por cables invisibles/ que nos convierten en islas sobre el asfalto” (p. 84).

No cabe duda, y esta escena así lo evidencia, que si bien hoy el entramado de las tecnologías nos tiene más “conectados”, lo cierto es que al mismo tiempo estamos, en términos humanos, cada vez más al margen. Aquello de lo que el célebre poeta metafísico inglés, John Donne, advirtiera en su hermoso texto: “Ningún hombre es una isla entera por sí mismo”, hoy es algo más que una metáfora; sucede que –Vallejo nos participa de esta revelación– el capitalismo del siglo XXI ha logrado, como parte de sus estrategias de vigilar y castigar, que seamos sutilmente islas que cada quien forja a imagen y semejanza. Ahora, las evidencias nos abruma, cada hombre y mujer se van tornando islas automatizadas y posesas por esos seductores objetos tecnológicos, típicos de la pasión y el deseo posmoderno con los que cada quien construye su dicha e infierno privado:

Todos somos navegantes extraviados del ciberespacio  
porque vivimos como androides con vísceras (p. 90).

Ese extravío de los navegantes llega a ser mucho más dramático y patético con la idea de que lo asumen como Ulises que libran tantos desafíos desde su cómoda y narcótica condición de sedentarios sometidos y maniatados, para quienes Itaca no es un camino ni un reino a donde ir, sino un teclado desde el que su vida y sus sueños se van consumiendo de manera terrorífica:

Yo soy el Ulises del puerto virtual que navega  
anclado, ser que te da la forma en su teclado de sedentario.  
(p. 97).

Por su parte, “Procreación de identidades” (pp. 99-133), es un grupo de textos en los que se examina un tema que le es muy caro a Vallejo y que abordó con

honestidad y hondura en algunos de sus cuentarios, sobre todo en *Fiesta de solitarios* (1992) y en *Huellas de amor eterno* (2000). Ese tema alude a la condición del sujeto que desde el territorio y las ambigüedades del cuerpo, en continuo cuestionamiento e interpelación, busca lo que la pasión amorosa le puede otorgar como parte de una libertad en la que lo identitario (la deconstrucción del género) es un desmontaje que nos plantea preguntas como: ¿quién es él o ella a la hora del deseo?, ¿quién es ella o él a la hora en que la carne quiere fusionarse con ese otro/a al que busca como una complementariedad que es ilegítima ante el poder convencional y las instituciones coercitivas que se han construido para normar lo humano, lo demasiado humano.

La fuerza de estos textos arrasa con todo, incluso con esa falsa moralidad o esas limitantes que al deseo y sus diversas formas de realizarse el poder y sus instituciones pretenden bloquear con una legalidad que entra en contradicción con las demandas impostergables de los cuerpos. Aquí los amantes de variado cuño (Vallejo nos recuerda que la aventura amorosa es plural) son parte de esa vorágine en la que todo es celebración, encuentros y adioses que la escritura ha transformado en cuerpos textuales:

Él, ella, procreación de identidades;  
su ser es un estuario en el que desembocan  
las almas que se liberan de la vergüenza de sus tumbas (p. 117).

### Memoria y tribu

Otra de las celebraciones presentes en *Mística del tabernario*, es la tribu. Aquellas presencias fundamentales en la vida de ese cronista poscolonial al que los “heraldos negros” que trae la parca, lo llevan a expurgar el archivo y el álbum familiar en el que las fotos, los gestos, los rituales que los olores, con las ausencias que funden y reformulan la materia de la memoria, desfilan como elementos de una película que el sujeto lírico mira a espaldas del mundo, en un rapto en el que el poema se torna oración. Ese cántico espiritual del que San Juan de la Cruz aún nos sigue murmurando sus múltiples “espesuras”.

Tríptico compuesto por “Padre ¿extraviaste nuestros nombres acaso?” (pp. 147-142); “Madre, sé que me nombras desde lo eterno” (pp. 143-151); “Tito de alma liviana, hermano mío, mi lumbré inextinguible” (pp. 153-156). Textos en los que Vallejo intensa y alucinadamente canta, celebra y descifra al padre que es una presencia ausente, a la madre que como esa Penélope que tejía y destejía en el más ruidoso de los silencios y de la soledad fragmentos de su agonía y resurrección, nunca deja de repartir el pan nuestro de cada día. Luego está el hermano mayor, demiurgo que trastocó la vida en un manuscrito que los dioses se encargaron de convertir en un legado que se transforma en palimpsesto.

Sorprende y conmueve este tríptico por la fuerza no solo de lo que se dice, sino por aquello que al ser evocado es la reinención de un mundo que adquiere una

dimensión, una resonancia religiosa que lo convierte, como diría el mexicano Efraín Huerta, en “un territorio cercado”.<sup>4</sup>

La sección “Poesía urgente para un mundo sin poesía” (pp. 157-170), Premio Internacional José María Valverde (España 2013), de clara filiación brechtiana, es un registro de acontecimientos traumáticos, desconcertantes e insólitos de lo que es la escena posmoderna. Las demandas, las proclamas en soledad y desde el margen de los subalternos; las reconstrucciones de las identidades interferidas del sujeto migrante; el dibujo de ese lugar siempre sinuoso llamado patria; las marcas, otra vez del poder, o los rituales siniestros de ese machismo que niega a la mujer desde “la sevicia de un hombre/ la complicidad de todos los hombres/ la vasta crueldad de la condición masculina”, en “Rosa Elvira Cely, empalada en Bogotá” (p. 163); mientras que la memoria y la historia se encargan de cobrar sus facturas a quienes en su momento creyeron que los fantasmas del pasado no volverían a hacerles guiños ni en la peor de sus pesadillas. Así sucede en el hermoso, estremecedor e irónico texto: “El sargento Terán recupera la vista” (pp. 164-65), en el que se cuenta la encrucijada que padece quien tuvo la “misión” de dispararle al Che cuando fue tomado prisionero en Bolivia; personaje que años después superara la ceguera física, más no la espiritual, gracias a un desquite de la historia y la vida. ¿La historia es una paradoja, un drama, una comedia mal contada o en fuga?

La poesía, tiene un diálogo con la historia que nunca ha sido de complicidad. Esto se revela en “Salvador Allende andando libre por las alamedas (1973-2013)”. El sujeto poemático reconstruye, desde la idea del cronista poscolonial, lo que fue ese episodio atroz y vergonzoso de la historia contemporánea, no solo de un país como Chile sino de todo un continente y de un hemisferio. Crónica que nos recuerda que al poder y a los poderosos, todo aquello que tenga que ver con la posibilidad o amenaza de perder sus privilegios o intereses, siempre será razón y argumento para desempolvar sus viejas artimañas, sus tratados de Torquemada y Maquiavelo para ponerlos, en alianza con todos aquellos hijos e hijastros de las tinieblas, en vigencia. Este es un texto logrado por todo lo que tiene que ver respecto a lo que Seamus Heaney, llama “de la emoción a las palabras”.<sup>5</sup> Sin duda, el origen y el fundamento de toda escritura poética. Como bien lo dice uno de los hablantes alternos al cerrar el texto:

La poesía cabalga marcando las huellas abiertas de la memoria  
y el verso, contaminado de mundo, reniega de la pureza y grita (p. 182).

### **Frontera tatuada**

*Mística del tabernario* es un texto polifónico. Un concierto que ensambla sabia e intensamente registros no solo de voces, sino de presencias, unas fantasmales y otras que adquieren un tono, un empaque entre religioso, místico y desacralizador.

4 Efraín Huerta, *Transa poética* (México: Era, 2014: 11).

5 Seamus Heaney, *De la emoción a las palabras* (Barcelona: Anagrama, 1996).

Concierto que se cierra con la sección “Cuitas de amor por Colombia” (pp. 183-203). Textos en los que Raúl Vallejo abraza, desde la memoria de la infancia, lo que es un lugar de frontera, un punto de la geografía que esa memoria resemantiza hasta ser parte de una experiencia de vida que la escritura trastoca en testimonio, revelación y canto de ese referente llamado Colombia; lugar que un adulto con responsabilidades asignadas por las circunstancias históricas y políticas o los azares de la vida, lo han llevado a habitar entre las gentes del pueblo del coronel Aureliano Buendía y de Ángela Vicario.

Los poemas de esta sección no están atravesados por el realismo mágico garciamarquiano. Sucede que lo mágico se desprende de la condición de los personajes y las situaciones que viven de manera particular cada una de esas criaturas que transitan por estas páginas como el mismo García Márquez; Eloy Alfaro, el general que lideró la Revolución liberal de 1895 en Ecuador; la mujer colombiana, su estado de gracia y de resistencia en un medio hosco y violento en el que su belleza es un elemento perturbador; Juan Montalvo y un episodio escamoteado de su exilio, de su pasado; la casa en la que habitaron los personajes inventados por el romántico Jorge Isaac; el cantante ecuatoriano Julio Jaramillo, interpretando los versos de su tocayo, el poeta J. Flórez; la sombra del modernista José Asunción Silva fundida con la de quien lo esculpió en bronce, Jorge Olave, en un destino de convergencias. Registro y revisión implacable del archivo de la historia de ese país del que el cronista, autor de este concierto de sombras y voces, debe, como dice el tango, dar la media vuelta y retornar a su lugar de origen.

Un lugar, una taberna o un cuerpo que para el poeta es la consumación de todos los lugares y cuerpos (Macondo, Madrid, Chapinero Bajo o Claudia) posibles e imaginables, cifrados en la reinención de lo que las palabras y el lenguaje le han permitido fraguar y dar forma en *Mística del tabernario*. Un orbe o códice que se reinventa a sí mismo, y en el que, como se anota en el colofón de un ensayo que postula las claves de las que se nutre y contamina la poética de este concierto plural: “La poesía,/ bosque de sueños invadido/ por los espectros de la realidad”.

Un bosque, habrá que agregar, en llamas, que por igual nos quema y purifica a todo aquel que se decida atravesarlo sin pensar si mañana será salvo o no.

(Quito, 25 de junio-diciembre 2018)

# Estética del humor en la novela de Carlos Carrión Figueroa

*Ruth Rodríguez Serrano*

Universidad San Francisco de Quito

rrodriguez@usfq.edu.ec

*Recibido:* 6 – junio – 2018 / *Aceptado:* 30 – agosto – 2018

## Resumen

El humor es una peculiar forma de enfrentar los problemas y explicar los comportamientos de muchos ecuatorianos que han tenido que migrar en las últimas décadas. Este artículo analiza el ingrediente del humor en tres obras de Carlos Carrión que son claves para entender, desde el punto de vista antropológico, el fenómeno de la migración y sus consecuencias a nivel individual y social. Otro aspecto que contribuye a esclarecer el ingrediente del humor como instrumento de expresión del efecto migratorio en la obra de Carrión, es la estética, que en el arte literario del escritor adquiere su sùmmum en el manejo de lo erótico, donde el cuerpo se convierte en representación clara de una singular identidad.

**Palabras clave:** humor, estética del humor, fenómeno migratorio, novela ecuatoriana, novela erótica, identidad cultural.

## Abstract

Humor is a peculiar way to face problems and explain the behaviors of many Ecuadorians who had to migrate in recent decades. This article discusses the ingredient of humor in three novels by Carlos Carrión that are key to understand, from the anthropological point of view, the phenomenon of migration and its consequences at individual and social levels. Another

aspect that helps clarify the ingredient of humour as a means of expression of the immigration effect in the work of Carrion, is the esthetic, which acquires its summum in the management of the erotic, where the body becomes in the literary art of the writer in clear representation of a singular identity.

**Keywords:** humor, esthetic of the humor, immigration, Ecuadorian novel, erotic novel, cultural identity.

Desde la *Poética* de Aristóteles, el humor en la literatura ha estado vinculado al subgénero dramático de la comedia donde el personaje se caracteriza por su condición risible, su errabundo destino de deshonor, alejado de la ciudad en calidad de ser inferior, defectuoso o patético, cuyas expresiones y acciones carentes de lógica resultan inadecuadas y, por lo tanto, cómicas. El deleite producido en el lector es en estos casos una forma de persuasión por lo subliminal, cuya finalidad última sería la conciliación de pensamientos opuestos. En todo el proceso que supone este pacto armónico con lo ingenioso, la existencia de una censura interna que englobe entendimientos sobre un espacio y un tiempo determinados, que según sean valorados por estéticas serias como el patetismo y el didactismo, o por comprensiones más informales como el arte del humorismo, otorga un puesto diferente a cada obra dentro de la cultura donde se enmarca. De este modo, el humor como objeto estético muchas veces es desestimado por la cultura oficial y llevado a un plano de mera diversión.

En América Latina cuya organización social está basada en la desigualdad, la risa pasa desde las altas esferas del humor crítico al humor puramente hedonista. Las estéticas derivadas de las diferentes visiones hacen necesario, según Beltrán Almería, (cit in Karageorgou & Mungía, 2003, p. 158) “replantear de raíz la historia de la cultura occidental que ha dejado en la oscuridad todo un continente perceptivo y valorativo de la vida”. Para este autor, la risa tiene la capacidad de borrar fronteras y ser una fuerza crítica de la desigualdad. Tomando en cuenta esta visión sobre las contribuciones ignoradas del humor dentro de la literatura, la presente ponencia intenta rescatar las aportaciones de índole antropológica que se encuentran en tres novelas del autor Carlos Carrión Figueroa, las mismas que se circunscriben al tema de la migración de ecuatorianos a España, sus vicisitudes, angustias, cambios, descubrimientos y demás vivencias que hacen posible conocer la dinámica de la relación entre culturas, los efectos sociales, psicológicos y de identidad que se traslucen a través de historias testimoniales contadas con un humor capaz de destruir las viejas concepciones que sobre lo moral se plantea la modernidad, y de presentar una nueva visión de la comicidad con capacidad crítica, inmoderada e irreverente que expone realidades irónicas, que por su veracidad dejan atrás la estética García-marciana de lo mágico, para acercarse a otra a la que tal vez podríamos inscribirla dentro del realismo caricaturesco, por su aproximación a la sombra que revela el carácter deformante del sistema social y político del cual emerge como efecto existencial.

En sus novelas, Carrión ensaya la comedia dramática como principio constructivo. Lo sentimental confiere fuerza y unidad al tema, que ya de por sí reviste dolor; pero este no es motivo para crear una tragicomedia, sino que logra mover su resiliencia para catapultarse hacia lo amargo del humor, tanto que a veces el lector no atina, igual que el personaje, a reír o llorar sobre su humana condición. En muchos casos, el humor funciona como comunicación persuasiva que estropea la seriedad y crueldad de los acontecimientos, como si la misma vida no fuera más que un objeto

efímero que ha llegado como juguete entre las manos. Pero, ¿es que acaso, la realidad de la migración no nos pone de narices frente a sucesos que, de no ser llevados con humor, marcarían nuestra memoria con consuelos superficiales?

La diáspora en Ecuador comienza por los años 60 del siglo anterior y se dirige a 55 países del orbe. La región sur del país es la que más se sacude con este triste modo de supervivencia, sus habitantes escogen como destino preferido países de lenguas familiares como España e Italia. A partir de 1988 la migración empieza a crecer y alcanza su mayor auge con la crisis de 1999, y como resultado se aprecian fenómenos multclasistas, multigeneracionales y se feminiza (Herrera, Carrillo & Torres, 2005, p. 14). Es en el Ecuador de mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI donde se sitúa el escenario de las tres novelas de Carrión que en conjunto pertenecen a la colección “La seducción de los sudacas”, y que se analizan a continuación.

Carlos Carrión nace en Loja en el año 1944. Ha publicado un sinnúmero de novelas, algunas de ellas han sido merecedoras de premios nacionales como el José de la Cuadra, el premio Joaquín Gallegos Lara, el premio Pablo Palacio, el premio Miguel Riofrío, e internacionales como el Latin Hermitage Foundation, y la preseña Isabel la Católica. Además, ha sido el finalista del Premio Herralde en 2004. El presente ensayo constituye un estudio de tres obras que pertenecen a un conjunto de novelas que se encuentran dentro de una mayor, titulada “La seducción de los sudacas”, y que pertenece al género testimonial, pues reúne relatos de muchos migrantes que colaboraron con el autor en la narración de sus vivencias reales.

La primera novela se titula *La utopía de Madrid*. Narra la historia de Lucy, una joven madre lojana que migra a España en busca de mejores condiciones de vida. Como muchos de los personajes de estas historias, esta mujer pasa por grandes vicisitudes que van desde la humillación por parte de sus patronos, experiencias en trabajos denigrantes, desmembración familiar, olvido de las raíces, aculturación. La novela utiliza un humor inocente que revela con agria ironía el dramatismo de la vida de Lucy, sus encuentros, comprensiones y su participación en un final inesperado lleno de gracia, al conquistar un duque que es la personificación de la rancia sobriedad española.

Con lo primero que se enfrenta el lector de esta novela es la oposición de dos identidades totalmente diversas. El comportamiento de los “sudacas” pertenecientes a una sociedad colectivista, mal venidos a una nación de talante individualista. La integración social con el otro diferente devela el planteamiento que los personajes se hacen sobre las causas de su nueva condición. Todos los personajes en su mayoría son jóvenes que creyeron en la utopía de cumplir expectativas laborales y económicas que, una vez aterrizadas en la nueva realidad, no llegan a concretarse de la manera soñada. Nos vemos frente a una narración de procesos, desde el momento en que el migrante decide abandonar su patria hasta el momento de la desilusión. El imaginario de quienes migraron antes de la crisis económica del Ecuador de la última década del siglo anterior, se instala a modo de esperanza a través de llamadas

hacia amigos que pretenden migrar. Se cuenta una realidad deformada acerca de la posibilidad rápida de encontrar empleo con una buena remuneración, cuando la verdad es que el migrante tiene que vérselas muy duro para conseguirlo. En *La utopía de Madrid* observamos el caso de Rudy, quien a través de conversaciones telefónicas convence a Lucy de migrar hacia la capital española. Luego de un largo viacrucis en búsqueda de trabajo, la joven comenta tristemente:

Voy a probar con los porteros automáticos, me convenzo desolada. Del frío me duelen las orejas, la nariz y los dedos. Odio a Rudy y estoy hambrienta. Pienso que los porteros son una cosa más fácil de tolerar o al menos no te permite ver las caras que te dicen no. Pulso los botones y espero con ansia. Me parece esperar un montón de tiempo para contestarme, pero, cuando al fin lo hacen, son voces tan agrias que, apenas empezar yo el rollo que llevo preparado, ellas joder, estoy hasta los cojones de inmigrantes puñeteros, de tontos lavas, de sudacas gilipollas. Me dejan temblando (Carrión, 2013, p. 20).

Representado en el cuerpo de Lucy, este personaje común que ve poco a poco como sus sueños se desvanecen, evidencia que los jóvenes ecuatorianos tomaron la decisión de migrar movidos por la difícil situación económica, y las falsas expectativas creadas por los medios de comunicación alrededor de lo que ofrecía España.

Pero la narración de los tormentos del migrante no se queda ahí, el contraste entre los valores que se da a la familia del país de origen en comparación a como el núcleo familiar es considerado en España, parece ser otro elemento que produce desasosiego y angustia en el ecuatoriano, quien al migrar por amor al hijo, no quiere comprender que al otro lado del mundo este sea un valor irrelevante. Y que además no deja de ser una broma pesada del destino que los lazos que se pretendió construir a través de cumplir con la responsabilidad materna, se difuminen con el paso del tiempo y la distancia. Esto lo cuenta Lucy cuando narra la experiencia de una madre que casi nunca recibe la visita de su hija:

Apenas amanece vuelve el tema del desamor de la hija. María Luisa no me quiere, dice y llora, jamás, Lucy. Que te lo digo yo. Ya la tiene abandonada como huérfana de padre y madre, joder. Escucho sus sollozos y lloro también porque yo soy igualmente huérfana de mi hijo. Lo llamo y nunca está y cuando está, nomás: hola mami y envíame tanto, con la excusa del cole y los amigos (Carrión, 2013, p. 46).

El temor, entonces, se vuelve constatación de estar en un tiempo y en un espacio equivocados; de saber que no se puede contar ni sentirse respaldado con los mismos criterios de comunidad de la tierra de la cual se partió.

No más profunda es la amargura de sentirse un total desconocido para el otro, que la desvalorización venga del poco conocimiento que se tiene de Ecuador por parte de un español:

La primera vez del hilo blanco fue la monda. Oí mal y volé al costurero, cojo un ovillo de hilo blanco y se lo doy, tan pancha. Me lo lanzó a la cabeza; te dije vino blanco, no hilo blanco. ¿No sabes lo que es eso? Y se explayó en burlas de que, claro, cómo ibas a saber que se cocinaba con vino blanco si venías de Ecuador, que estaba en plena África, ¿no?, y ya era bastante ciencia que no fueras negra morruda y hablaras, español, hablaras (Carrión, 2013, p. 29).

Como se ve en la novela, el choque cultural es muy fuerte, lo cual trae una transformación rápida y contundente del migrante joven, quien se ve tentado a regresar a su país, con la consiguiente sensación de derrota y vergüenza por no haber triunfado en una tierra que parecía prometida. Gran cantidad de variables contribuyen a la desidealización del sueño, pero a la vez, al condicionamiento del deseo migratorio porque mientras exista la posibilidad de ganarse la lotería de un buen empleo o la posibilidad de que la buena suerte sea la recompensa supersticiosa de quien aún espera el beneficio del Cielo, la integración estará psicológicamente instalada como utopía. En la novela, pues, se retrata esta utopía con el caso de Lucy, quien, como en cuento mágico, termina conquistando a un duque de verdad.

No obstante, el duro escenario en que se desenvuelven los personajes de esta primera novela, el humor juega un papel balsámico con el cual se pretende una dulce venganza en la concepción del ecuatoriano, que juzga como absurdo el comportamiento del país anfitrión. En un pasaje, Lucy afirma: “Estoy planchando correteada por los gritos y por un momento imagino que la señora es feliz gritando. Como profesional del grito. Como Montserrat Caballé o María Callas, dice Rudy, que sabe de locas de remate” (Carrión, 2013, p. 54). Desde la teoría psicoanalítica, el humor nos sirve para descargar la tensión excesiva, no es de extrañar que en momentos de gran stress, los personajes recurran a la broma para huir de aquello que consideran tortuoso, y tiendan a ridiculizarlo como cuando Lucy termina diciendo:

Deberían ir a un psicólogo; pero no, a gritar, a insultar es a lo que van. Desde que amanece hasta que anochece. Y a cargarse en todo, madre mía. En la madre que te parió, en la leche, en la mar, en la virgen, en la hostia. Porque los españoles sin dejar uno sufren una irreverente diarrea crónica (...) Y mandan a la puta calle, te mandan. A tu puto país (Carrión, 2013, p. 96).

Aquí la broma, pasa de ser un mecanismo de defensa a ser una forma de enfatizar que los implicados pertenecen a grupos diferentes, de los cuales quien obtendría mayor seguridad psicológica sería la migrante que se mofa. Por lo tanto, la estética con la cual el humor de Carrión se reviste responde a una disociación entre dos marcos de referencia que son incompatibles, pues responden a esquemas de comportamiento diferentes.

En el juego humorístico de Carrión también intervienen elementos cognitivos y emocionales que proveen al lector de una dimensión social sobre el contexto cultural e histórico de donde proviene el personaje del migrante. Se establece así una caricatura sobre las opiniones que los protagonistas tienen sobre temas políticos,

que mezclados con situaciones ordinarias de la vida terminan por aclarar la mentalidad del grupo del bromista. El escritor usa la ironía para criticar, por ejemplo, el antiguo pleito territorial que por años ha quedado en la memoria del lojano con respecto a las disputas con el Perú: “Estoy tan alicaída que ni las folladas de Joaquín me alientan mucho, como si acostarme con un peruano fuera traición a la patria” (Carrión, 2013, p. 74), dice Lucy cuyo novio procede de ese país. Pero la ironía va más allá, cuando las fronteras y viejas rencillas de guerra parecen borrarse en cuanto los personajes reconocen que a pesar de ser enemigos virtuales en la memoria, logran apoyarse en tierra extraña por ser parte de una historia común aún más antigua, que los identifica como víctimas de lo que quizá, aún en la actualidad, no logra perdonarse en tierras conquistadas. En un episodio de la novela, Betty, la amiga peruana que convive con Lucy se encuentra unas joyas en el dormitorio de la duquesa y dice:

Son joyas provenientes del Perú, Lucy. Cuando los españoles gilipollas eran los dueños y señores de América y Pizarro le pidió a Atahualpa el rescate de la puta madre que le pidió, ¿no te acuerdas? Y después los demás ladrones en los siglos de siglos de la colonia (Carrión, 2013, p. 144).

Luego Lucy contesta: “¿Cómo sabes que es peruano? Podría ser de México, de Colombia, de Ecuador; por todos esos lados estuvieron ellos hartándose de oro” (Carrión, 2013, p. 144). Y luego Betty argumenta: “al olor, Lucy, ¿no te enteras? Estas joyas me huelen al Perú... (Carrión, 2013, p. 144). Pero al día siguiente Lucy las huele y comenta que solo le huelen a joyas guardadas y frías. “Pero no, la chalada de Betty, al Perú, al Perú. Ni que fueran pachamanca, seco de chavelo o papa a la huancaína. Le digo, además, Atahualpa fue quiteño y se cargó a Huáscar. Entonces se cabrea y cambia de conversación” (Carrión, 2013, p. 144). Sin duda, esta bipolaridad conceptual sobre lo que se debe odiar en un momento y amar en otro, es tema perfecto para retratar sarcásticamente lo que se considera aceptable o no dentro del grupo de migrantes que se ven impelidos a olvidar y recordar según convenga reforzar lazos sociales. Por eso aquí el humor de Carrión deja al descubierto el ridículo de una identificación con algo que al final no existe.

Otro punto que no puede pasarse por alto al momento de analizar *Utopía de Madrid* es el lenguaje ligado sutilmente al dolor como forma de querer conciliar lo irreconciliable de las dos culturas. Mientras por un lado se presenta lo español como la espada cortante, directa, rápida, muchas veces cruel, se dibuja lo latino como el escudo defensor de una historia difícil de olvidar, que enfatiza en el verbo, en la reiteración de la palabra dentro de la frase, como una forma de recordar el significado más allá de lo meramente literal, para centrarse en el sentido ontológico del vocablo transmisor de sentimiento. Aquí un ejemplo de lo que para el migrante latino resulta doloroso de la forma de hablar española:

Lo saludo y le digo si no quiere una chica para el trabajo que sea. Joder, dice, y ¿si quiero una para que me rasque los cojones? Suelta una carcajada de asno capaz de derribar las sillas que los otros imitan. Y adivino el significado de esa palabra que Rudy me ha dicho tantas veces en el teléfono, y me quedo mirando a uno y a otro con una mezcla de asombro y coraje... (Carrión, 2013, p. 20).

Y he aquí el patrón de la figura literaria de la anáfora del dialecto lojano, en algunas partes de la novela: “Y no me queda más que obedecerle, no me queda (Carrión, 2013, p. 99). “Don Javier no abre el pico para nada; pero algo es algo, ¿no? Del lobo un pelo, como quien dice, del lobo” (Carrión, 2013, p. 124). “Llego con las justas y, con el niño de la mano, empiezo a andar. Es chévere estar con él por estas calles ajenas y frías, verlo sonreír, mirar los escaparates, mirar” (Carrión, 2013, p. 91).

Porque aquí en Martínez Campos, 18, me zampo almuerzos de reina; pero, claro, nadie viene a España por comer de caridad aunque coma maravillas. Y me dan ganas de llorar y lloro. Sin que me insulte nadie, no te jode. Solo porque esta vida no es vida, solo” (Carrión, 2013, p. 109).

Y esta última entre tantas: “Y lo peor es que no sé cuándo terminará esta joda, no sé cuándo” (Carrión, 2013, p. 101). La anáfora tiene aquí la función de remarcar lo absurdo de la vivencia y, a través de ello, retratar sarcásticamente las odiseas interiores del migrante.

El tratamiento descriptivo del lenguaje en *Utopía de Madrid* es clave para entender cómo se va dando el proceso de absorción de una nueva cultura, cómo el migrante va olvidando de a poco su identidad a través de la adopción de formas de expresión de las que en un primer momento renegaba. De esta manera, Lucy nos cuenta: “Yo me quedo sin respiro pensando, madre mía, no lo he cortado por la línea de puntos que es de cortar, al tiempo que la mando a la mierda con el pensamiento, porque ya estoy de ella hasta los cojones” (Carrión, 2013, p. 32). Por último, no menos conmovedor resulta el hecho de constatar a través del uso del lenguaje, que el sueño oculto de regresar a la aldea en la que un día se gozó de relativa dignidad, está aún latente como una estrella escondida tras las nubes del destierro: “Miro los edificios enormes, los toldos verdes y tomate en las ventanas y la gente extraña y su habla tan extraña como ella” (Carrión, 2013, p. 21). Todas estas son frases que denotan historias de desarraigo que recrean una búsqueda de sentido y pertenencia a una historia de vida que el migrante nunca esperó. En sí, son la constatación de la utopía a la que hace referencia el título de la obra.

La segunda novela a la que quiero hacer mención es *La mantis religiosa*, que ha sido denominada por Jorge Dávila Vázquez como “la novela más erótica del Ecuador”. Su argumento no puede ser más atractivo: la historia de Loli, una joven de exuberante belleza que emigra a España en búsqueda de trabajo. Con un título de

licenciada en literatura bajo el brazo, nada puede alcanzar en la desdeñosa capital madrileña que solo busca migrantes ecuatorianas para cubrir puestos de empleadas domésticas, cuidadoras de ancianos decrepitos o niños olvidados por padres pendientes del mundo del trabajo. Loli tiene suerte: un buen día ve un anuncio de prensa que le salva el pellejo: “Matrimonio de 60-56 años, bien física y económicamente, busca chica entre 20-25 guapa, culta y apasionada para relaciones con él”. Desde entonces, la vida de Loli se convierte en una vorágine de extrañas y apasionantes experiencias vinculadas al placer, al arte de ser un personaje de carne y hueso en la vida de un escritor, y al inquietante descubrimiento de una cultura llena de detalles y vivencias desde todo punto exóticas para una muchacha venida de un pequeño pueblo de Loja.

El erotismo de *La mantis religiosa* tiene expresión en el cuerpo del hombre y la mujer, sin jamás relegarlos a meros objetos sexuales. Antes bien, es a través del cuerpo como se logra abstraer un sinnúmero de comprensiones relacionadas con el desarraigo, la búsqueda de la nueva identidad, el locus del dolor que se sublimiza en el punto máximo de placer carnal. La novela de Carrión muestra, por otro lado, el cambio de mentalidad femenina más abierta a la exploración del cuerpo como forma de autoconocimiento. La mujer hace su historia a través de un lenguaje corporal propio donde aparecen nuevas construcciones simbólicas sobre la búsqueda de libertad dentro de un escenario duramente represivo como lo es el de la infravaloración cultural.

En esta novela de Carrión aparecen verdaderas joyas eróticas que convierten al cuerpo en la puerta de escape hacia el único placer encontrado dentro del humillante juego por la sobrevivencia:

Supo, de repente, que había omitido el momento más perfecto del día soñado: el del baño. Antonio pondría la tina y, cuando estuviera medio llena y con las sales de baño que a ella le encantaban, la llevaría allí en brazos. Antes de sumergirla en el agua, la enjabonaría poniéndola en cuatro patas, como una yegua de mar. Loli cerraría los ojos y suspiraría para que la mano del jabón empezara en su nuca y concluyera en sus nalgas, demorada, sutil y profunda (Carrión, 2014, p. 162).

De esta forma, la búsqueda del placer es la búsqueda del sentido a la sinrazón de ofrecer el cuerpo como método de subsistencia; pero al mismo tiempo, es una noción bienvenida al momento de analizar la presente novela como unidad sistémica que, al reflejar las relaciones entre la mujer, los cuerpos y la historia del desencanto migratorio, permitirá abstraer las consideraciones que sobre el ser femenino se han vertido en esta historia de migrantes.

El humor es creación estética a través de la complicidad entre lo obscuro y la sexualidad. Con cuidadas formas expresivas se logra una precisa descripción del deseo carnal y a la vez se establece críticas y episodios jocosos con respecto a la institucionalidad e informalidad, realidades contradictorias de las cuales el escritor ironiza:

Ganó centímetro a centímetro el país de seda de la chica, su anhelada trinchera de soldado. Por fin, hundió en la vulva su boca quemada por el sol del desierto y lamió su sal fresca. Lo hizo con ansiedad lenta y repetida, con erudición de académico de la lengua, buscando los bordes del placer, la yema de la desesperación de Loli, de modo que ella pensó que se iba a morir en la boca de Antonio, no como una mujer, sino como una fruta, y que no recibiría, lastimada, la paga de su primera noche de trabajo (Carrión, 2014, p. 49).

Humor y erotismo es otra de las combinaciones geniales de esta obra, un desafío que muy pocos pueden proponerse para lograr un desenlace irónico que refleje, a través de la utilización de imágenes, un summum de la tragicomedia del exilio.

El cuerpo masculino es exaltado a través de descripciones que denotan su posibilidad de conquista, la misma que además parece connotar cierta relación entre el conquistador de las indias y el Nuevo Mundo. Este último erigido sobre el cuerpo de Loli que, irónicamente, se convierte en el espacio de libertad del escritor español, protagonista principal de la novela. Los cuerpos son sorprendidos, mirados y deseados por el lector que se ve impelido a seguir el hilo del desenlace amoroso. A esta deleitada experiencia, le agrega el autor el condimento del humor con el fin de criticar la represión del ambiente social y cultural del cual forma parte, y del cual solo Loli posee la llave salvaje de la liberación:

Se dijo, sea lo que Dios quiera y se apegó a la carne cautiva, a su fragancia, la beso en la frente, la lamió un minuto, dos, tres, y, por fin, la engulló con sabiduría no aprendida. Entre tanto el escritor, como una mantis religiosa macho, tuvo el súbito deseo de ser masticado y comido vivo por los dientes y la boca de la chica: sin anestesia ninguna, sin curas al lado para una confesión ni notario para un testamento. Nada más que eso: ser comido. Como único anhelo de hombre. Porque así se libraría para siempre del amado horror de escribir una novela más, del anhelo del Premio Planeta, de José Manuel Lara, de todo (Carrión, 2014, p. 51).

El manejo de la ironía está también presente en variadas situaciones donde se tiende a comparar las valoraciones que sobre cultura e imagen se establecen entre España y Ecuador. Las contradicciones aparecen como condiciones naturales que crean fricción para al final dar con la triste constatación de seres divididos entre su necesidad de sobrevivir y su ilusión de permitirse ser lo que siempre anhelaron. Así pues, se relata la situación de muchos migrantes que, habiendo obtenido un título universitario en Ecuador, llegan a España con conocimientos que delatan las brechas culturales y generan subestimación de los valores del migrante:

¿Qué estudiaste?, le dijo Antonio, tal vez con inquietud (...). Literatura. ¿Literatura?, susurraron los dos con asombro. Loli los vio levantar las cejas y siguió hablando dichosa. Sí, le encantaban los libros. Magarita Duras, Neruda, García Lorca, César Dávila Andrade, Carlos Eduardo Jaramillo. A ellos, ¿no? (...) Antonio y Bibi estuvieron a punto de reír. El hombre incluso bien pudo decirle que no. No leía a esos autores (Carrión, 2014, p. 30).

No obstante, más adelante, Carrión relativiza este hecho, riéndose de sí mismo como parte del conjunto de autores invalidados por la crítica de la “Madre Patria” a la que muchos escritores noveles se ven obligados a acudir para publicar. Quien no publica primero allá, por lo general es denostado como profeta en su propia tierra. Pero para Carrión, la historia simplemente puede ser otra: las novelas latinoamericanas sí tienen un público fiel, y es justamente aquel lector que no necesita ser medido con la vara de otra de cultura para sentir que lo que lee forma parte la aprehensión estética del mundo al que pertenece y extraña hacerlo suyo por derecho:

De pronto o después de mucho tiempo sintió que estaba acostada. Suspiró sin desear otra cosa que dormir hasta mañana y que Antonio le leyera “Los venenos” de Cortázar, “Ana María” de Donoso, “Una niña adorada” de Carrión, sus relatos preferidos. Percibió un dulzor, recorriéndola. Y, junto con el dulzor, un estremecimiento” (Carrión, 2014, p. 48).

No es menos cierto que este estremecimiento del cual habla Carrión y que acompaña a Loli hasta el final de la novela, es en realidad una profunda nostalgia por todo lo que comprende el cuerpo simbólico de la patria lejana, incluido el mismo sentido del humor plasmado en obras que han sido subestimadas por la crítica extranjera.

El humor ácido de Carrión se convierte en el termómetro que mide la temperatura de los efectos sociales, psicológicos y emocionales de la población de migrantes. Dado que una buena parte de esta población son mujeres, las historias nos revelan verdaderos dramas de su desaliento, abandono, separación, olvido de los propios sueños y valores que un día constituyeron el motor por el cual decidirse a emigrar: el amor por la familia, la procura de un futuro mejor para los hijos, el crecimiento personal, el triunfo basado en el esfuerzo. Todas estas motivaciones quedan en el costado más amargo del éxito: buenas remesas, sí, pero que sostienen a familias desmembradas, pérdida, subestimación y olvido de los valores nacionales, morales, que hacen que mujeres como Loli se replanteen su sentido de ser al estar en un mundo que jamás quisieron ni imaginaron al emigrar:

La ausencia del placer la llevó al recuerdo, quizá a la angustia. Antes limpiaba pisos, traseros, cuidaba ancianos, tontos salidos, locas, planchaba. Ahora vendía orgasmos. ¿Era eso tocar fondo en su vida de mujer? ¿Estar en la última abyección? ¿O una mejora? Porque, si vendía orgasmos, no era sino una puta. Pero claro, no estaba en la calle Montera como las rumanas. Estaba en la cama de un escritor” (Carrión, 2014, p. 95).

No obstante, el drama que desata la historia de Loli, la novela se inserta en la evolución de la feminidad en la que la mujer hace su historia en el reconocimiento del placer a través de su cuerpo, desde el cual ejerce su derecho a la protesta hacia una historia política que atropella su dignidad.

La tercera obra, *Quién me ayuda a matar a mi mujer*, es quizá, una de las novelas más ingeniosas de Carrión; tiene como escenarios Madrid y Ecuador, lo cual per-

mite un análisis contrastante de ambas culturas y a la vez constituye un viraje de mirada hacia la idiosincrasia ecuatoriana, desde los ojos de uno de los principales personajes, María Rosa, una española que cae en la mala fortuna de enamorarse de un músico lojano, que por desgracia se dedica a la bohemia. Sus ingredientes son los mismos: testimonio migratorio en los tiempos postreros a Franco, amor, erotismo, humor corrosivo, final dramático que hará partirse de risa al lector. Su argumento empieza con el viaje de un hombre joven a España, con la finalidad de estudiar música. Allí conoce a una hermosa mujer a quien no ama realmente, pero que se ve obligado a casarse debido a la mentira de un embarazo, embuste que costará caro a la protagonista, a quien su esposo, eternamente enamorado de una relación de juventud, tratará de eliminar de varias formas inventando trampas disparatadas, sin llegar a cumplir su objetivo.

La novela se desarrolla en la época posfranquista, por lo cual los personajes siguen respondiendo a una sociedad tradicional, donde derechos de hombres y mujeres son asimétricos, relegándose a estas últimas al papel de madres; de ahí se entiende el comportamiento de María Rosa que, para evitar quedarse solterona recurre a la mentira de un embarazo. “Era una época de morales grandes y perfectas y después de cobrarme, el administrador me dijo que no recibía parejas que no estuvieran casadas y con el libro de familia en la mano” (Carrión, 2014, p. 35). Ulpiano, el joven lojano que migra con el fin de estudiar música, no resiente estos valores, pues proviene de una sociedad pueblerina y cerrada donde no es de extrañar cierta obediencia al patriarcado, por ello es que acepta las condiciones del destino y decide casarse con María Rosa, aun en contra de sus sentimientos fieles hacia su novia de Juventud, Johana.

El migrante de esta época no se las ve fáciles con respecto a los problemas de xenofobia que permanecen como rezagos del franquismo. Ello se ve ejemplificado en la novela, cuando un soldado golpea a Ulpiano por el simple hecho de estar tocando su violín en la vía pública: “Joder con este indio: ¿qué estás haciendo aquí hecho el ángel de la noche, eh? –me dijo un sargento, quitándome el saxo con violencia” (Carrión, 2015, p.78). Los años sesenta a ochenta son años de crisis y cambios hacia la transición de la democracia en España. Es por esta época que este país comienza a recibir inmigrantes que se transforman en un activo económico que obliga a adaptar el marco jurídico y la acción política con respecto al inmigrante como sujeto de derechos, por lo que “aflore el sentimiento racista y xenófobo como consecuencia del desarrollo de este fenómeno y las implicaciones culturales que deja como legado” (Blasco, 2015, p. 13).

El lojano, por el lado de su historia, comienza a migrar justamente a comienzos de los años setenta como efecto de una devastadora sequía, primero a otros lugares del país donde forman nuevos centros urbanos como Nueva Loja en Sucumbíos, San Vicente de Loja en Guayas, Santo Domingo de los Colorados, y numerosas colonias en Zamora Chinchipe Chinchipe (Moncada, 2003, cit in Alarcón, Ordóñez, Torres y Contreras, 2010, p. 13). Según estos mismos autores:

La importancia de la migración de los lojanos hacia España se refleja en la cantidad de compatriotas que se encuentran en ese país. En este sentido, según Colectivo IOE (2001), de Loja proviene un 16% del total de ecuatorianos residentes en España, haciendo de esta provincia, la segunda en importancia después de Pichincha, que habría enviado fuera del país a más del 30% de los ecuatorianos.

Como puede verse, no es de extrañar que varios autores ecuatorianos hayan tomado el tema de la migración desde hace mucho, dado que si queremos de algún modo entender nuestro problema de identidad, debemos entender las razones por las cuales hemos estado siempre en continuo flujo migratorio. Así, sería de considerar el tema al menos desde inicios del siglo XX con *A la Costa* (1904) de Luis Alfredo Martínez, y pasar luego por otras novelas emblemáticas como *El éxodo de Yangana* (1949) de Angel Felicísimo Rojas, *Los hijos* (1962) de Alfredo Cuesta y Cuesta, *El muelle* (1933) de Alfredo Pareja Diezcanseco, *La Dama es una trampa* (1989) de Galo Galarza, *Camas Calientes* (2005) de Jorge Becerra, *El inmigrante* (2004) de Gonzalo Merino, para llegar a un conjunto de novelas que se encuentran bajo el título *La seducción de los sudacas* de Carlos Carrión, que comprende, además de las obras estudiadas aquí, otras que se encuentran en estado inédito como son *La vedet de la calle Valverde*, *El tren de los amantes*, *Un bacán en Nueva York* y *Pájaros de alto vuelo*, que sin duda serán un referente clave de la historia literaria del Ecuador y merecerán un estudio por parte de la crítica, una vez que tengamos la suerte de verlas publicadas.

La estética humorística en “¿Quién me ayuda a matar a mi mujer?” va armándose conforme el argumento se desarrolla. Son los episodios, que a manera de piezas de un rompecabezas van dibujando el entramado con altísimo suspenso, dejando que el lector se sorprenda con las magistrales descripciones del absurdo. El disfrute de la novela está en el conocimiento que mueve las oscuras intenciones de la pareja de Ulpiano y María Rosa, por lo que la imprescindible descripción del mundo interior de los personajes resulta un trabajo bien hecho, al lograr mostrar con nitidez el proceso de cambio que sufre la psicología de ambos miembros del matrimonio. Movidos por las circunstancias, los esposos caen víctimas de sus propias pasiones: él por la música, ella por un amor asfixiante hacia Ulpiano. En la narración de los sucesos, Carrión logra satirizar el encuentro entre la ingenuidad provinciana de un hombre y el oportunismo de una mujer española, como una crítica a la memoria que sobre la conquista aún permanece en territorios sudamericanos.

Este desnivel también se encuentra reflejado en el comportamiento del ciudadano español con respecto al latino, con un lenguaje humorístico que otorga frescura al estilo del texto:

María Rosa estaba recién sentada sobre mis piernas en el puesto del copiloto y yo que, como ya dije, a pesar de mis 25 años, no había conocido hasta entonces una mujer en sentido bíblico, tanto por no tener una biblia como tampoco una mujer, solo rezaba, sufría y temblaba,

sin saber cómo ni cuándo ni por dónde; en especial por no tener que pasar por la vergüenza de tener que preguntárselo a María Rosa (Carrión, 2014, p. 40).

El humor logra permear todos los lados de la novela con pequeñas y repetidas pinceladas de gracia que se introducen inclusive en la descripción de actos eróticos:

No satisfecha con una agonía, ella buscó agonizar cuatro veces más; de modo que la odié como nunca, porque cuando creí que terminaba de ser caballo de carrera para volver a ser hombre, tuve que ser burro de carga y empezar de nuevo. Por fin se derrumbó sobre mí, temblando y empapada en sudor (Carrión, 2014, p. 77).

Humor y erotismo, tienen también aquí un encuentro de radiantes resultados. Para Hernán Rodríguez Castelo, Carrión es el escritor que mejor maneja, con libertad, humanidad y sensualidad el tema erótico (cit in León, 2014, p.15).

Sólo con el ánimo de bosquejar el espíritu humorístico de la novela, y dejar al lector con la inquietud y deseo de leerla, se cuenta aquí sucintamente su argumento:

Vemos en el escenario de Madrid, en la primera parte, a Ulpiano obnubilado por la grandeza de la capital española y totalmente atrapado por el furor sensual de una mujer que logra atraparlo en el matrimonio. Lo vemos deambular por los parques y las calles de Madrid, extrañando su pequeña ciudad, con el Selmer como único compañero de alma, que le permite llevar su bohemia a cuestras mientras da muestras de existencialismo y de nostalgia:

En Princesa (...) Coloqué el estuche en el suelo, lo abrí, armé las dos partes del instrumento con amor y empecé con "Love for sale". Tocaba con los ojos cerrados, inclinando el cuerpo hacia atrás y adelante como si no pudiera con el peso de un demonio o un dolor, con la vida pendiente del hilo de voz del saxo. Toqué luego "I got rhythm", "What is the thing called love", "How is the moon? Sentí el poder del jazz en la sangre, su delirante libertad de ave de música, el cuchillo de nostalgia que atraviesa su belleza, su voluptuosidad al borde de un precipicio, su dolor hecho de sonidos del alma. Y fue mía la certeza cada vez más honda, de que la improvisación del jazz es la vida vivida sin nada extraño a ella, inclusive sin comida, la libertad que no tenemos en el corazón. Y la certeza de que esta música es pura fugacidad irrepetible, puro instante, puro amor sin dueño o sin amada (Carrión, 2014, p. 84).

Vemos luego el hecho que constituye el nudo central de la obra, el rompimiento de la ilusión, cuando Ulpiano se entera de la mentira que provocará su deseo de regreso a la ciudad natal. Lo observamos huir, dejar sin explicación alguna a la mujer, y llegar a Loja, donde lo espera una familia adorada. Y al poco tiempo, vemos abrirse una puerta en la que aparece una mujer pintada como el mismo diablo, María Rosa, quien ha venido atrás de su esposo con el fin de quedarse a vivir con él en la pequeña ciudad.

Aparece luego Ulpiano envuelto en una relación prohibida con su antigua novia Johana, hecho que va provocando el deseo de separación de su esposa, quien a

estas alturas de la novela se ha convertido en una mujer descomunal parecida a un luchador de sumo. La falta de amor de estos dos personajes es evidente, así como lo es la necesidad de Ulpiano de acceder a su libertad, la cual parece imposible dada la amenaza de María Rosa de matarlo si descubre por parte de él alguna infidelidad. Es entonces cuando sobreviene la parte más intensa, dramática y de mayor suspenso de la novela: la invención de una serie de trampas a las que acude Ulpiano con el fin de matar a su mujer. Trata de electrocutarla, introduciendo un cable de luz en la bañera a la que entraría María Rosa, pero lo hace tan mal que termina fundiendo todos los equipos eléctricos de la casa. Intenta matarla, dejando abierta la llave del gas, pero este no va hacia el dormitorio de María Rosa, sino por el contrario se escapa por un conducto secreto del tumbado de la cocina y estalla la casa de la vecina. Por último, trata de matarla con un disparo en la hora más oscura de la noche, pero el arma explota en su rostro, mientras la risa siniestra de María Rosa se burla en mitad de la noche de algo que parece ser una ceguera. Este es un buen final, que muestra con humor corrosivo, como el odio ha dado paso a las más disparatadas invenciones para salirse con la suya.

A todo este argumento acompañan datos que hablan sobre la forma de ser bohemía del lojano. Ulpiano, un músico que ha formado un grupo de jazz denominado “Los Asesinos de Charlie Parker”, que emprende varias giras, abandona la familia, el nuevo hijo nacido de María Rosa en tierras ecuatorianas, Telmo, a quien lleva ceniceros preciosos que roba en los hoteles y discotecas, y quien los arroja al piso, mientras María Rosa le reclama: “Chalado -qué no sabes que él no fuma”- (Carrión, 2014, p. 152). Y el perro, Argo, que le esconde las chancletas, se come el cuero de sus zapatos, se rasca las pulgas arracadas de su cuerpo para que caigan deliberadamente en su pantalón. Todos parecen confabular contra el personaje que lleno de amargura por una vida sin objetivo, se dedica a urdir la venganza. A todo este cuadro caricaturesco del machismo ecuatoriano, se suma la descripción del odio de María Rosa, quien se venga silenciosamente lesionando el Silver de Ulpiano, cada vez que este llega borracho y sin sentido a altas horas de la noche:

María Rosa lo ponía en mis manos, pero yo no lo reconocía. Estaba lleno de curitas, como otro borracho que hubiese tenido sus tres caídas dolorosas camino de su calvario. Aturdido, se las quitaba una por una, me lo llevaba a la boca para sacarle una nota, un acorde, y veía con horror los tropiezos de su voz y la espalda de María Rosa alejándose... (Carrión, 2014, p. 135).

Una muestra nada más, para decir que a pesar de los cuadros violentos que se pintan, estos no traducen una atmósfera que lacere el ojo del lector con estilo agresivo, más bien es la cualidad de lo lúdico instalada en las imágenes y formas de expresión, lo que otorga gracia a acontecimientos que de otro modo ofenderían.

Hablando de la estética del humor en las obras de Carrión analizadas en el presente ensayo, podemos concluir que se trata de un humor inquietante, que trans-

forma nuestra realidad para hacernos conscientes de ella, de manera que en lugar de perdernos en la actitud de la queja, podamos ampliar la mirada hacia lo que resulta imprescindible recordar: nuestra gran capacidad de resiliencia. Otra cualidad que se suma al estilo humorístico de estas novelas es la ironía, que se conjetura a través de los varios actos narrados que dejan permear las debilidades de cada cultura, para mostrarnos como seres risibles frente actos de miserable humanidad. En este sentido, Carrión nos convierte en lectores reflexivos y nos ayuda a través de la risa a transformar la concepción que tenemos sobre nuestra colectividad, relativizándolo todo según el ojo que mira.

Si consideramos el concepto de humor negro como aquel que interpreta humorísticamente una realidad luctuosa, enfrentándonos con situaciones límites de la vida, las obras de Carrión analizadas aquí, calzan perfectamente con ese propósito de satirizar lo impensable. Las figuras literarias a las que acude el lector con este propósito son innumerables: anáforas, hipérbolos, reiteraciones, antítesis, lenguaje popular, epítetos, dialogismos. De mano de estas figuras se busca racionalizar lo absurdo, abstraer saberes culturales, desenmascarar supersticiones, volvernos filosóficos.

Cuando se le pregunta a Carlos Carrión por qué escoge el tema del amor y el humor en sus obras, reflexiona:

Creo que los que escriben sobre el amor son los que no tienen amor, el escritor escribe sobre lo que no tiene, o sobre lo que ha perdido, al menos lo que no tiene a medida de sus deseos... Entonces, si yo escribo sobre el amor, supuestamente no tengo el amor que me llenaría para siempre, porque si fuera feliz el ser humano, no haría nada, estuviera engordando de felicidad. Yo, si fuera feliz, no me mataría escribiendo. Me enferma escribir; pero no puedo hacer otra cosa, es una esclavitud hermosa, hay esclavitudes buscadas como es el caso de la mía, y esclavitudes impuestas que son insoportables. El humor es una especie de gratificación para el lector, es el ingrediente que le hace falta a la vida, con un poco de humor se arregla todo. El amor y el humor se han mezclado en mis trabajos y creo que logran hacer sonreír y conmover. A mí mismo me favorece el humor que pongo en mis personajes, ellos tienen una vida alrededor de la cual yo me pongo de humor (cit in León, 2014, p. 101).

Entonces, más allá del fenómeno sociológico de la migración que engloba a estas tres obras, encontramos la invitación a interrogarnos, a definirnos, a respetarnos desde ángulos diferentes. Bienvenida sea la acogida que puedan tener sus obras, si en algo este estudio ha contribuido a difundirlas.

## Referencias

Alarcón, S., Ordóñez, J., Torres, T. & Contreras, M. (2010). *Características socioeconómicas de los migrantes retornados a Loja (Ecuador)*. Loja: UTPL. Recuperado de <http://blogs.upm.es/gedr/wp-content/uploads/sites/22/2014/06/Migrantes-Retornados-Loja.pdf>

- Blasco Errans, I. (2015). *Racismo y xenofobia en España (1975-2004)*. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3627/Racismo%20y%20xenofobia%20en%20Espana%20%281975%20a%202004%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrasquilla, M. y Echeverri, M. (2002). *Los procesos de integración social de los jóvenes ecuatorianos y colombianos en España: un juego identitario en los proyectos migratorios*. Recuperado de [http://www.injuve.es/sites/default/files/art5\\_Carrasquilla-Echeverri.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/art5_Carrasquilla-Echeverri.pdf)
- Carrión, C. (2003). *La utopía de Madrid*. Quito: El Conejo.
- \_\_\_\_\_ (2014). *¿Quién me ayuda a matar a mi mujer?* Quito: EL Conejo
- \_\_\_\_\_ (2014). *La mantis religiosa*. Quito: Libresa.
- Herrera G., Carrillo M. & Torres A. (2005). *La migración ecuatoriana, transnacionalismo e identidades*. Quito: Flacso.
- Karageorgou-Bastea, C., Munguía, M. (2003). *Luis Beltrán. La imaginación literaria. La seriedad y la risa en la literatura occidental*. Acta Poética, 24. Obtenido de: <https://revistas-filologicas.unam.mx/acta-poetica/index.php/ap/article/view/159/158>
- Lada, F., Ulpiano y Cachero, A. (Eds.) (2010). *Literatura y humor. Estudios teóricos críticos*. España: Universidad de Oviedo.
- León, G. (2014). *Análisis y valoración de la obra de Carlos Carrión “El corazón es un animal en celo” a través de las figuras literarias*. Zamora: UTPL.
- Luna, A. (2013). *Humor negro, una aproximación estética*. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/112412/Humor%20Negro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyes Rojas, M. (2010). Reseña de “Psicología del humor: un enfoque integrador” de Martín, R. A. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 42, núm. 2, pp. 328-334. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia.
- Salazar, G. (2013). *La migración de lojanos a España y el sujeto migrante en La seducción de los sudacas*. Loja: Universidad Nacional de Loja. Recuperado de [C:/Users/Ruth%20Rodriguez/Downloads/264-13-447-1-10-20171017%20\(1\).pdf](C:/Users/Ruth%20Rodriguez/Downloads/264-13-447-1-10-20171017%20(1).pdf)



Presentación

*Raúl Serrano Sánchez*

Fuga hacia dentro: Las otras lecturas de la tradición y la ruptura

*Raúl Serrano Sánchez*

La novela ecuatoriana en el siglo **xx**, según Alicia Ortega Caicedo

*Raúl Vallejo*

Fugas, filiaciones y memorias distantes y cercanas en diálogo con  
Alicia Ortega Caicedo

*Michael Handelsman*

Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo **xx** de Alicia Ortega Caicedo

*Alexandra Astudillo Figueroa*

Crítica y memoria en Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo  
**xx**, de Alicia Ortega Caicedo

*Vicente Robalino*



## Presentación

### En torno a un libro vital

Este dossier reúne siete aproximaciones y enfoques en torno al libro *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana del siglo XX. Filiaciones y memoria de la crítica literaria* (Buenos Aires, Corregidor/Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2017), de la crítica y académica ecuatoriana Alicia Ortega Caicedo. Texto que en noviembre de 2018 mereciera el Premio Nacional en Ciencias Sociales “Isabel Tobar Guarderas” otorgado por el Municipio del Distrito Metropolitano de Quito. Sin duda, este reconocimiento viene a ratificar los méritos y el aporte que un estudio como este pone en evidencia.

Los artículos de Michael Handelsman, Alexandra Astudillo, Vicente Robalino, Bertha Díaz y Raúl Vallejo, dan cuenta, desde diversas perspectivas y enfoques críticos, de lo que implica este amplio y bien documentado estudio de Ortega; además, las y los autores se proponen establecer las claves, los momentos y pasajes que en el examen que Alicia Ortega hace de la tradición, en la primera parte de su estudio, resultan reveladores a la hora de reexaminar esa tradición. Cada autor/a se propone dar cuenta de cómo, dentro de ese examen que realiza Ortega, los que integran la tradición de la narrativa ecuatoriana cada vez están demandando nuevas reinterpretaciones críticas; un desciframiento en el que el ojo y la agudeza de Ortega se pone en juego; juego y desafío, por cierto, del que sale muy bien librada.

En su estudio, Alicia Ortega rinde, de manera directa o indirecta, algunos reconocimientos y tributos —no podía ser de otra manera— a aquellos autores que son significativos, que han sabido y saben gravitar dentro de la historia de nuestra narrativa, como sucede desde los que inauguran la ruptura y la tradición de esa ruptura como los grandes maestros de la Generación del 30 y del Grupo de Guayaquil: Jorge Icaza, Pablo Palacio, Humberto Salvador, José de la Cuadra, Alfredo Pareja Diezcanseco, Joaquín Gallegos Lara, Demetrio Aguilera Malta, Enrique Gil Gilbert, entre otros. Tributo que también da cuenta del importante trabajo de quienes ejercieron la crítica de manera pionera, inventando métodos y recursos cuya vigencia aún nos desconcierta. Nos referimos sobre todo a dos de los hermeneutas de esta generación fundamental: Ángel F. Rojas y Benjamín Carrión.

*Fuga hacia dentro* es un collage en el que están lúcida y prolijamente fundidos los diversos aportes de lo que han significado los diversos procesos de ruptura, así como las asociaciones que en términos de abordaje crítico entrañan esos procesos. Además, este excelente estudio pone en interdicto aquello que se ha sostenido, a veces más como resultado del desconocimiento de toda

una historia y tradición, que la crítica literaria en Ecuador tiene antecedentes (desde el siglo XIX con un autor imprescindible como Juan León Mera) y una práctica que no dejara de sorprender a propios y extraños, y que los aportes de quienes, desde un proyecto literario como político que se gestó en los años reveladores y vitales de la década del 30, aún irradian y gravitan. Prueba de eso es la obra y propuestas de los autores y textos que Ortega analiza en la segunda parte del volumen.

Mi gratitud y reconocimiento a los críticos y académicos: Michael Handelsman, Alexandra Astudillo, Vicente Robalino y Raúl Vallejo. Amigos y colegas que estuvieron prestos a ser parte de este dossier que, a la vez, es una suerte de tributo al excelente trabajo llevado a cabo por la crítica y docente Alicia Ortega Caicedo.

*Raúl Serrano Sánchez*  
Coordinador

Quito, diciembre 2018

# Fuga hacia dentro: Las otras lecturas de la tradición y la ruptura

*Raúl Serrano Sánchez*

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador  
raul.serrano@uasb.edu.ec

*Recibido:* 11 – noviembre – 2018 / *Aceptado:* 21 – diciembre – 2018

## Resumen

En este texto el autor se propone establecer algunos puntos de convergencia que el libro de Alicia Ortega, *Fuga hacia dentro* (Buenos Aires, 2017) propone. Se destaca lo que tanto en la primera parte del estudio resulta relevante para la autora, que básicamente se ocupa de lo que es el legado del siglo XIX y los textos que tanto del costumbrismo como del realismo se convertirán en gravitantes para los narradores de la Generación del 30 del siglo posterior. Luego está lo que es mirar los momentos, títulos y autores de la segunda parte del siglo XX, en el que aún suena, están presentes ciertos debates y concepciones que se generaron en el período más rico y fundacional de la literatura de vanguardia en el Ecuador: la década del 30.

**Palabras clave:** narrativa, Ecuador, costumbrismo, tradición, ruptura, realismo, vanguardia, siglo XX.

## Abstract

In this text the author proposes to establish some points of convergence that the book by Alicia Ortega, *Fuga hacia dentro* (Buenos Aires, 2017) proposes. What is highlighted in the first part of the study is relevant for the author, who basically deals with what is the legacy of the nineteenth century and the texts that both *costumbrismo* and realism will become gravitates for the narrators of

the Generation from the 30th of the following century. Then there is what it is to look at the moments, titles and authors of the second part of the 20th century, in which it still sounds, there are certain debates and conceptions that were generated in the richest and foundational period of avant-garde literature in Ecuador: the 30s.

**Keywords:** narrative, Ecuador, costumbrismo, tradition, rupture, realism, avant-garde, twentieth century.

**F**uga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX. Filiaciones y memoria de la crítica literaria<sup>1</sup> (2017) de la académica y ensayista Alicia Ortega Caicedo, es un notable y lúcido estudio que se propone examinar, a partir de un corpus constituido por 39 novelas de autores y autoras ecuatorianas del siglo pasado, los diversos momentos, tendencias y giros que la novelística nuestra ha enfrentado en diferentes etapas de su devenir. Un devenir en el que está inscrita la crítica, ejercida en algunos de los casos por ciertos autores como los de la década del 30 (Alfredo Pareja Diezcanseco, José de la Cuadra, Joaquín Gallegos Lara y Ángel F. Rojas), que en paralelo también desplegaron –ocurrirá lo mismo posteriormente– un importante y fundamental trabajo novelístico.

Varias son las preguntas que Ortega se plantea en este amplio estudio, y quizás la búsqueda de unas posibles respuestas, no siempre conclusivas ni cerradas, son el mayor desafío que entrañan estas páginas. Esas preguntas parten por desempolvar, lo que es todo un descubrimiento, aquellos debates que se dieron entre los intelectuales y creadores luego del proceso inaugurado con la Revolución Liberal de 1895, que se convierte en un parteaguas para quienes integraban la escena cultural de finales del siglo XIX e inicios del nuevo. Período en el que emerge, entre el costumbrismo, una expresión clave para lo que se daba y sobrevendría poco tiempo después: el realismo, que Ortega lo examina a la luz de las “cosas de la tierra” de José Antonio Campos; otro relato pionero, dentro de esta tesitura, es *La mala hora*, de Leopoldo Benites Vinuesa, hasta llegar a dos textos que se encuentran y desencuentran: *A la costa*, la novela inaugural de Luis A. Martínez y el cuento *El guaraguao*, uno de los textos más desconcertantes y conmovedores de Gallegos Lara. Trabajos en los que temas como la búsqueda de lo nacional a través de una cultura que exprese, sin muchas diferencias, los matices, las paradojas y contradicciones de una sociedad que estas historias examinan en claves y ciframientos que se transforman en los primeros indicios de una modernidad que con el advenimiento de las vanguardias tendrá plena irradiación. Momento que Ortega disecciona en el capítulo “Novelistas y críticos literarios en la primera mitad del siglo XX”. Arranca con el examen de lo que son las “Novelas de la tierra” y cómo dentro del marco latinoamericano esos textos dialogan con los que corresponden a esta instancia y que son los de algunos autores de la Generación del 30 como José de la Cuadra, Demetrio Aguilera Malta, Enrique Gil Gilbert y Ángel F. Rojas.

Los relatos de estos autores sin duda son parte y expresión de la vanguardia andina y latinoamericana que se produce entre la década del 30 hasta mediados del 40, a los que Ortega vuelve, considerando lo que la crítica canónica ha trazado sobre

1 Alicia Ortega Caicedo, *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX. Filiaciones y memoria de la crítica literaria* (Buenos Aires, Corregidor/Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2017, 487 pp.). Este libro obtuvo el Premio Nacional de Ciencias Sociales Isabel Tobar Guarderas 2018, otorgado por el Municipio del Distrito Metropolitano de Quito.

ellos para interpelarlos desde lo que son las nuevas sensibilidades y percepciones de los tiempos y vientos de la posmodernidad, por tanto, las nuevas claves y estrategias de análisis y lectura. De ahí que su examen no se quede en el recuento sino en la resignificación, por tanto, la reinterpretación de estos textos fundamentales de nuestra tradición a los que hay que sumar (Ortega los ubica en la sección “Retórica del mestizaje: Estéticas indigenistas y posindigenistas”), *Huasipungo* y otras novelas de J. Icaza, más *Los hijos* (1962), de Alfonso Cuesta y Cuesta; *Porqué se fueron las garzas* (1979), de Gustavo Alfredo Jácome, y *Bruna, soroche y los tíos* (1973), de Alicia Yáñez Cossío.

Hay que subrayar que como parte de las “filiaciones y memoria de la crítica literaria”, Ortega nos ofrece las diversas posturas de los críticos y ensayistas que emergen en cada uno de estos períodos. De ahí que nos participe de lo que son los planteamientos de molde eurocéntrico e hispánico en Gonzalo Zaldumbide, Augusto Arias, Remigio Crespo Toral y el padre Aurelio Espinosa Pólit, pasando por los hermeneutas de la nueva literatura que se gesta en la década del 30, a los que se identifica como parte de la “crítica nacionalista”: A. F. Rojas y Benjamín Carrión, hasta desembocar en la crítica –desde la sociología de la literatura– de Agustín Cueva, Alejandro Moreano, Fernando Tinajero y otros como Miguel Donoso Pareja, para quien, en las últimas décadas del siglo XX, va a contar y pesar “la hora del texto”.

En la segunda parte del estudio, que considera los textos que circulan desde la década del 40-50 hasta finales del siglo XX, Ortega los examina considerando lo que son las búsquedas, las construcciones de nuevos abordajes y motivos dentro de los proyectos narrativos de algunos de los autores de la tradición de la ruptura como Gallegos Lara, Pareja Diezcanseco y los nuevos nombres y voces que se suman, dentro de esa línea de ruptura, con esas preguntas perturbadoras que los procesos de modernidad a los que se verá sometida la sociedad y la cultura del país, les formulan a los narradores Pedro J. Vera, Arturo Montesinos Malo, Alejandro Carrión y César Dávila Andrade (de la llamada transición que se opera en la década de los 50). Transición que dará paso a la década siguiente en la que el tablero se verá alterado por los sucesos internacionales (la Revolución cubana, las luchas anticolonialistas en África, Mayo del 68, la contracultura en Estados Unidos, etc.), por lo que la literatura y la política agitacional tendrá sus rituales desde las propuestas parricidas de los tzántzicos y la crítica cultural y literaria de filiación marxista de Agustín Cueva.

*Fuga hacia dentro* se cierra, en este segundo momento, con los subcapítulos: “Aventura intelectual y novelística. Segunda mitad del siglo XX” y “La última década del siglo XX: Encuentro y desencuentros del sujeto con la historia”. En el primero, Ortega pasa revista a un par de novelas centrales publicadas en la década del 70 (*Entre Marx y una mujer desnuda* de Adoum y *Polvo y ceniza* de Eliécer Cárdenas), en las que repara en lo que denomina “Conciencia intelectual e inspiración revolucionaria”. En relación al “desencanto y la experiencia del fracaso”, a los autores de este periodo los hace converger con lo que es la “década perdida” (según los brujos

del neoliberalismo) de los 80. Los textos de los 70-80, la estudiosa los desmonta desde lo que considera son las “Modalidades de la conciencia cínica y la afirmación festiva”: *Ciudad de invierno* (1979), *Sueños de lobos* (1986), de Abdón Ubidia; *Nunca más el mar* (1981) de Miguel Donoso Pareja; *El rincón de los justos* (1983), de Jorge Velasco Mackenzie y *La cofradía del mullo del vestido de la virgen pipona* (1985), de Alicia Yáñez Cossío. En lo relacionado al momento final, la crítica se concentra en lo que son los “Encuentros y desanclajes del sujeto con la historia”.

Resulta muy reveladora la manera en la que Ortega titula cada acápite dedicado a las “novelas de los 90”: *Azulinaciones* (1990) de Natasha Salguero. Des-aprendizajes y afirmación femenina; *El devastado jardín del paraíso* (1990) de Alejandro Moreano. Encuentro del sujeto con la historia; *El otro lado de las cosas*, de Francisco Proaño Arandi. Ocupación del espacio, fratricidio, la memoria que *sobreviene*; *Resígnate a perder* (1998) de Javier Ponce. Violencia, culpa, deseo homosexual; *El viajero de Praga* (1996) de Javier Vásconez. Exilio interior y desanclaje de la historia; Crisis de masculinidad, sujeto letrado y humor. *El deseo que lleva tu nombre* (1989) y *Una niña adorada* (1993) de Carlos Carrión; Interpelaciones al presente. *Hoy empiezo a acordarme* (1994) de Miguel Donoso Pareja; *Ciudad sin ángel*, de Jorge Enrique Adoum. *Acoso textual* (1999) de Raúl Vallejo”.

Descriptorios y guiños que establecen de manera ágil y acertada las señas particulares con las que la crítica construye entradas para desmontar la máquina de sentidos que cada uno de estos textos propone. No hay duda que no se trata de un inventario que clausure las posibilidades de incorporar a otros autores y autoras cuya obra, dentro de este periodo, es muy significativa.

En las conclusiones, Ortega retoma algunos de los elementos que se han diseminado en todo su libro. Centra su discusión en destacar aquella pregunta que tiene que ver con “¿desde dónde nos leemos?”; confronta algunas visiones críticas, polémicas, que parten por reivindicar la libertad del escritor ante ciertas “cargas” como lo identitario y la relación con lugar de origen; o esas diversas aperturas que la narrativa vanguardista de Palacio desata y que se contraponen a los postulados del realismo limitado y limitante, supuestamente, de Icaza, cuya obra también coparticipa de todo lo que es la revuelta vanguardista de los 30. En su reflexión, Ortega contrapone a esos planteamientos lo expuesto por el crítico Alejandro Moreano en su ensayo “Entre la permanencia y el éxodo” (2008), en el que trata sobre el “llamado a romper con la Generación del 30 como un matricidio”, formulado por algunos escritores de las nuevas generaciones quienes dialécticamente buscan poner en cuestionamiento aquellos discursos con los que no tienen ningún tipo de convergencia. Otro aspecto en el que la autora insiste, es el de desmitificar la idea, manejada sobre todo por los escritores de los 70 y 80, respecto a convertir a Palacio y su obra como un único referente de la modernidad de nuestra literatura; pero, como bien anota Ortega: “Una tradición literaria se empobrece cuando se busca construir su canon a partir del reconocimiento de un ‘guía’, en singular”.

Además, en este cierre se pasa revista a otras posturas que van desde lo eurocéntrico, las debilidades coloniales y poscoloniales de algunos críticos y escritores quienes en pos de la universalidad olvidan —lo señaló en su momento el maestro José de la Cuadra— que la aldea que habitan es su universo; posturas que Ortega rebate con argumentos que ratifican que *Fuga hacia dentro* es un libro que abre y reabre la reflexión y el análisis crítico, siempre necesario en torno a la tradición y las rupturas que se han operado, tanto en nuestra narrativa como desde las concepciones críticas en un país donde los permanentes lamentos de que “no tenemos crítica” nos ponen ante la idea de cuán necesario es continuar y ahondar en esa “fuga hacia dentro”, en ese, como diría Lezama Lima, volver a “los orígenes”. Una “fuga” que este documentado libro de Ortega explora entre una y otra etapa del siglo XX; texto que se inserta por derecho propio dentro de lo que es la constelación de títulos fundacionales de la crítica nacional como *La novela ecuatoriana* (1948) de Ángel F. Rojas, *El nuevo relato ecuatoriano* (1951) de Benjamín Carrión y *Los grandes de la década del 30* (1985) de Miguel Donoso Pareja.

Le sobra razón a la autora cuando señal que “Es tarea de la crítica devolver el hecho estético a su ámbito original, en el que coinciden lo cognitivo, lo ético-político y lo estético”. Pues esa premisa se cumple a cabalidad en este estudio que, a la vez, es parte de un redescubrimiento que a propios y extraños dejará repletos de preguntas y revelaciones que los motivará, si no lo ha hecho ya, a buscar y adentrarse en todos los textos que se exploran en este viaje alucinante por las encrucijadas de la novelística y los avatares de la crítica ecuatoriana del siglo XX que, valga anotar, sin renunciar al rigor académico, nunca se atenta contra la intensidad y fluidez de la escritura. Vitales en la práctica del ensayo y la crítica actuales.

(Quito, diciembre 2018).

# La novela ecuatoriana en el siglo xx, según Alicia Ortega Caicedo

*Raúl Vallejo*

Universidad de las Artes, Guayaquil, Ecuador  
banano@uasb.edu.ec

*Recibido:* 11 – noviembre – 2018 / *Aceptado:* 21 – diciembre – 2018

## Resumen

Desde que Ángel Felicísimo Rojas escribió *La novela ecuatoriana* (1948), no se había escrito una obra monumental como esta. *Fuga hacia adentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX*, de Alicia Ortega, es un trabajo que por su envergadura y profundidad está llamado a ser parte indispensable de la tradición crítica del Ecuador. En este artículo, su autor expone, de manera descriptiva, las principales tesis desarrolladas por Ortega en su libro y comenta, cuando es del caso, la ubicación que estos nuevos planteamientos tienen en la tradición crítica ecuatoriana. Este artículo consigue una apretada síntesis de los principales postulados que se encuentran en el ensayo de Ortega.

**Palabras clave:** crítica ecuatoriana, novela ecuatoriana del siglo XX, Ángel Felicísimo Rojas, memoria y literatura, tradición y modernidad.

## Abstract

Since Angel Felicísimo Rojas wrote *La novela ecuatoriana* (1948), there has been no other work as monumental as this. Alicia Ortega's *Fuga hacia adentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX*, is a book that, because of its magnitude and depth, is destined to be an essential part of the critique tradition in Ecuador. In this article, the author explains, in a descriptive manner, the main theses developed by Ortega in her book and comments,

when necessary, the place this new statements have in the critique tradition in Ecuador. This article achieves a tight synthesis of the principal propositions that can be found in Ortega's essay.

**Keywords:** ecuadorian critique, ecuadorian novel of the XX century, Angel Felicísimo Rojas, memory and literature, tradition and modernity.

En 1948, apareció *La novela ecuatoriana*, de Ángel Felicísimo Rojas, un texto que habría de marcar no solo la visión de la literatura producida hasta entonces, sino también el camino que seguiría la crítica sociológica en nuestro país. Con el paso del tiempo, que todo lo decanta, aquel libro se convirtió en un paradigma de la crítica literaria. Sus juicios, inscritos en la disputa entre una visión liberal y otra conservadora, atravesados por la militancia socialista del propio Rojas, quedaron como referentes para continuar el estudio de nuestra novelística. Para él, política y literatura son esferas inseparables del hacer intelectual, y así lo señala en el párrafo de apertura de su texto:

Los escritores de esta parte de América, como de ninguna otra quizá, rara vez han escatimado la intervención activa en la política nacional y, por lo mismo, las obras de ficción del Ecuador son una forma de esa actitud. El conocido apotegma de que la literatura es la traducción de un estado político y social, sentido por ellos más que deliberado, está presente en lo más representativo de sus producciones novelescas.<sup>1</sup>

De ahí que el método de exposición de Rojas comienza con una visión histórica correspondiente a la época analizada, continúa con el comentario de las obras significativas del período en cuestión y termina con una serie de conclusiones y confirmaciones que, en definitiva, son las tesis desarrolladas.

En 2018, Alicia Ortega Caicedo publica *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX*. Así como Rojas partió de la aceptación de que los escritores eran también sujetos políticos, Ortega se interesa por esa compleja relación entre literatura y crítica por cuanto en ella están en juego mucho más que meros planteamientos estéticos:

Lo que está en juego es una forma de comprender la construcción del sujeto en el lenguaje: el sujeto que lo enuncia y el sujeto referido en él. Lo que está en juego es el lugar del sujeto en el mundo que ese lenguaje construye en el relato, así como el lugar del sujeto en el mundo que hace posible ese lenguaje.<sup>2</sup>

Ortega evita el tipo de visión panorámica de tantos manuales que, por intentar abarcarlo todo, carecen de profundidad al momento de comentar los textos, darles su lugar en la historia literaria, y termina por ser un catálogo de publicación. Ortega lo hace desde una posición arriesgada pero necesaria que selecciona textos que, a su criterio, marcaron hitos en el devenir de la novela ecuatoriana. La selección de los textos es, en sí misma, una decisión crítica que, sin proponérselo construye un canon que posibilita nuevas lecturas de la historiografía novelística. O, como ella mismo señala: «La apuesta crítica por una tradición es, necesariamente, una tarea

1 Ángel Felicísimo Rojas, *La novela ecuatoriana*, en *Obras completas. Ensayo*, Tomo III (Loja: Universidad Técnica Particular de Loja, 2004), 57.

2 Alicia Ortega Caicedo, *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX* (Buenos Aires: Corregidor / Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador), 26.

de selección que visibiliza unos textos y descuida otros. Los títulos y autores que destaco devienen hilos de una tradición literaria, que me han ayudado a marcar los cortes y las pausas de este trayecto».<sup>3</sup>

Al mismo tiempo, Ortega desarrolla una estrategia de lectura de los avatares de la crítica, respecto de aquellas novelas, introduciéndose así en una tradición enriquecida por las diferentes lecturas de quienes trabajaron la novelística del siglo pasado, y contribuye también a problematizar la posición del escritor en tanto intelectual en el ámbito político y cultural del país. Al parecer, el siglo veinte, pero, más que todo, su segunda mitad, está atravesado por el hecho de que «la representación del intelectual es eje articulador de la ensayística, así como motivo central en un significativo corpus novelístico».<sup>4</sup> Para la primera mitad, Ortega señala lo que será la preocupación política de la llamada Generación del 30:

En esta perspectiva, el intelectual de nuevo cuño legitima la autoridad de su proyecto literario en su doble rol de escritor y ensayista, puesto que el cometido fundamental es la producción de una literatura, y de una crítica literaria, de carácter nacional, en la perspectiva de consolidar una conciencia nacional.<sup>5</sup>

Tanto Ortega como Rojas señalan esta presencia de lo político en la vida de los escritores devenidos en intelectuales que no solo se han preguntado por lo nacional sino que trabajaron, de manera militante, en la construcción de esa nación, desde variados proyectos literarios. Ortega, que pone al día los planteamientos de Rojas para principios del siglo pasado, señala que los escritores lo hicieron, en la primera mitad, anclados en la voluntad de realismo; en la segunda, después de la Revolución Cubana, bajo las consignas de Gramsci y Sartre sobre la función y el compromiso de los intelectuales, con el anhelo de “desprovincializar” la literatura. Particularmente, en los ochenta, Ortega se pregunta sobre la incidencia en la literatura que tuvo el llamado desencanto de la posmodernidad; y en los noventa, la aparición de nuevas subjetividades. En una reseña reciente, Michael Handelsman, señala sobre estos asuntos tratados en el libro de Ortega:

[...] *Fuga hacia dentro* nos convoca a todos a pensar decolonialmente para así romper con rancias tradiciones dualistas como civilización y barbarie, realismo y vanguardia, tradición y modernidad, localismo y cosmopolitismo. En el fondo, las disquisiciones críticas de Ortega ponen en debate el sentido mismo del intelectual frente a la representación como apuesta estética y ética, pero ahora entendida complementariamente.<sup>6</sup>

3 A. Ortega Caicedo, *Fuga hacia dentro*, 433.

4 *Ibíd.*, 9.

5 *Ibíd.*, 13.

6 Michael Handelsman, “Alicia Ortega Caicedo. *Fuga hacia adentro*. La novela ecuatoriana en el siglo XX”, en *Pie de página*, # 1 (Guayaquil), octubre 2018, pp. 138–139.

Ortega plantea que, en la primera mitad del siglo veinte, los novelistas hacían una literatura pensada en la exploración de los elementos constitutivos de lo nacional, no desde el folclore sino desde el estudio de campo de la realidad que transformaban en literatura. Ortega plantea que *A la costa*, de Luis A. Martínez, es una novela precursora de la narrativa del 30. En esto coincide con Rojas, quien señala que «la crítica contemporánea viene considerándola, a la par que como un documento realista de valor inestimable, como un creación artística en extremo afortunada». <sup>7</sup> Pero Ortega, al analizar el período va más allá de las reflexiones de Rojas y, por ejemplo, nos descubre la manera como los escritores de entonces tenían conciencia plena de la estética que estaban desarrollando ya que aportaban desde sus ensayos a la caracterización de su propia literatura:

Es posible establecer un sinnúmero de paralelos entre *El montuvio ecuatoriano* y *Los Sangurimas*: la concepción de los personajes, sus relaciones afectivas, la configuración de la familia Sangurima como entidad casi aislada y organizada alrededor de su progenitor masculino más viejo, la representación de la sexualidad y la ausencia del tabú del incesto; la determinación geográfica. El montuvio ecuatoriano participa del propósito conjunto de una generación al proveer elementos que nutren y configuran los nuevos imaginarios de la nación y de la literatura por venir. <sup>8</sup>

Este señalamiento es necesario de ser resaltado porque, muchas veces, ciertos escritores adánicos de hoy –desinformados, prejuiciados y arrogantes– creen que la literatura del 30 respondió únicamente al espíritu folclórico y a la militancia política, cuando, desde la perspectiva actual, puede verse como otra forma de manifestación de la vanguardia, según los postulados de Mariátegui, que aclara bastante bien la cuestión en contrapunto con Huidobro, al señalar el camino político seguido por Louis Aragón y André Bretón hacia el comunismo e, incluso, el de Drieu La Rochelle hacia el fascismo:

Vicente Huidobro pretende que el arte es independiente de la política. Esta aseveración es tan antigua y caduca en sus razones y motivos que yo no la concebiría en un poeta ultraísta, si creyese a los poetas ultraístas en grado de discurrir sobre política, economía y religión. Si política es para Huidobro, exclusivamente, la del *Palais Bourbon*, claro está que podemos reconocerle a su arte toda la autonomía que quiera. Pero el caso es que la política, para los que la sentimos elevada a la categoría de una religión, como dice Unamuno, es la trama misma de la Historia. En las épocas clásicas, o de plenitud de un orden, la política puede ser sólo administración y parlamento; en las épocas románticas o de crisis de un orden, la política ocupa el primer plano de la vida. <sup>9</sup>

7 A. F. Rojas, *La novela ecuatoriana*, 166.

8 A. Ortega Caicedo, *Fuga hacia dentro*, 52.

9 En “Arte, revolución y decadencia”, inicialmente publicado en la revista *Amauta*, # 3 (Lima, noviembre 1926) N° 3, 3-4. Tomado del sitio web donde están subidas las obras completas de José Carlos Mariátegui: [https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/el\\_artista\\_y\\_la\\_epoca/paginas/arte%20revolucion%20y%20decadencia.htm](https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/el_artista_y_la_epoca/paginas/arte%20revolucion%20y%20decadencia.htm)

Un capítulo notable del ensayo de Ortega es aquel en donde describe y analiza las disputas y encuentros del realismo con la vanguardia. Ella realiza afirmaciones fuertes, a contracorriente pero mejor informadas, como la de indicar que «Icaza y Palacio son dos escritores que guardan más puntos de contacto que los que la crítica tradicionalmente ha querido ver».<sup>10</sup> La reflexión de Ortega engloba el contexto de la producción de las obras y en donde toman lugar las controversias, lo que le permite una visión clarificadora sobre estas últimas. Así, dentro de la tarea de construir una tradición literaria que nos permita entender que la novelística del Ecuador de hoy no emerge de la nada, Ortega puntualiza frente a la polémica del realismo con la vanguardia:

Se trata de una disputa, la de Gallegos Lara y Palacio, que, aunque en principio fue leída y comprendida como el enfrentamiento de dos modos de entender la literatura, desde la perspectiva del siglo conviene insistir en que lo que está en discusión es el sentido y la función de la literatura en la sociedad, así como la relación entre la vanguardia artística y la vanguardia política.<sup>11</sup>

Ortega, que además de ser una académica que investiga, es una intelectual que expone sus ideas con mucho vuelo creativo, habla de la *fuga hacia adentro* en la novelística ecuatoriana del siglo veinte. Al analizar los textos de la primera mitad del siglo pasado, establece el sentido de aquella fuga, no desde la especulación burocrática sino desde la lectura de los textos y de lo que de ellos se desprende. Transcribo *in extenso* una reflexión que incluye un ejemplo literario para exponer de mejor manera esta característica del ensayo de Ortega:

En las novelas es posible reconocer un relato de fundación y origen, así como el impulso de la fuga y el desplazamiento. Sin embargo, tal motivo, el de la fuga, no responde a ningún impulso de vida errante ni “sed de infinito”, o deseo de aventura (elementos que suelen señalarse como característicos de la vida contemporánea). Los personajes en fuga –porque huyen de la policía rural, de quienes representan al gobierno, del enganchador, del patrón, de la pobreza– responden a una lógica de violencia y a una necesidad de vida en clave de supervivencia: “¿Has visto la basurada del río? Mala comparación, pero así somos. De un lado a otro. Con la creciente subimos, con la vaciante bajamos. Y en veces las revesas...”<sup>12</sup>, comenta un personaje de *Nuestro pan*. Si el relato de fundación apunta a dotar de elementos simbólicos a un imaginario plural de nación, el tema de la fuga revela las fisuras y las grietas de ese mismo proyecto.<sup>12</sup>

Un capítulo excepcional es el dedicado a la novelística de Jorge Icaza, cuya obra «puede ser leída como una peregrinación narrativa que indaga en torno a la identidad de un complejo y heterogéneo mundo mestizo; un mundo marcado por desencuentros exclusiones, violencias y rivalidades».<sup>13</sup> Además de recorrer y confrontar,

10 A. Ortega Caicedo, *Fuga hacia dentro*, 65.

11 *Ibíd.*, 65.

12 *Ibíd.*, 145.

13 *Ibíd.*, 151.

con agudos contrapuntos, las controversias que ha desatado la obra de Icaza, Ortega reafirma –más allá de los aspectos sociológicos que subyacen en estas y que también son estudiados– la valoración de las novelas de Icaza desde su aporte al lenguaje literario y desde la estructura implementada por Icaza en su narrativa. Ortega señala que la vigencia de *Huasipungo* no es consecuencia únicamente de su valor documental sino también de la estrategia literaria que desarrolla:

Diálogos, imágenes, situaciones, personajes, son contruidos en el tramado de un lenguaje potente, que rompe con toda medida gramatical en un permanente ejercicio de torsión y quiebre del código realista. [...] En el caso de Icaza se trata de una lengua literaria que recrea el lenguaje popular de la Sierra ecuatoriana, claramente influida por el quichua en la percepción y formalización del oído mestizo (el del autor). Icaza no teme quebrar el pacto ficcional, para crear en el lector la “ilusión” de asistir a una puesta en escena de hiperbólica verdad y valor documental. En función de ello, la voz autoral reproduce el acto subjetivo de la percepción: repite, enumera, hiperboliza, en el transcurso de una narración que se violenta a sí misma en el acto mismo de narrar la violencia.<sup>14</sup>

Ortega considera a la narrativa de Icaza, en su conjunto, como hito fundamental para problematizar la noción de mestizaje; por eso, analiza también *Huairapamushcas*, *Mama Pacha*, y *El chulla Romero y Flores*, con todas las contradicciones inherentes que el mestizaje propone, en tanto proyecto de una nación que, en su estructura, es plural y diversa. Hoy día, con la emergencia de los pueblos originarios, la nación ha superado el entendimiento de sí misma como una sociedad exclusivamente mestiza para dar paso a la noción del Estado plurinacional, y Ortega no deja de señalar esta situación en su análisis.

La segunda parte del libro de Ortega reflexiona sobre la novelística de la segunda mitad del siglo veinte. Sus preocupaciones iniciales se asientan en las representaciones del sujeto intelectual a partir de tres novelas de los cuarenta: *Hombres sin tiempo*, de Alfredo Pareja Diezcanseco; *Las cruces sobre el agua*, de Joaquín Gallegos Lara; y *Los animales puros*, de Pedro Jorge Vera. Esa representación literaria está planteada en todas sus contradicciones, lo que implica el desgarramiento interior, la imposibilidad de realización de la utopía revolucionaria, y las limitaciones que el origen de clase impone a esos intelectuales al momento de querer ser parte del movimiento popular. Ortega hará el seguimiento del intelectual a lo largo del siglo:

Sin duda, la figura del intelectual ha ocupado un lugar central en la producción literaria: por un lado, en tanto motivo de ficcionalización (el intelectual como personaje y protagonista de una narración) y, por otro, cada nueva generación de escritores y críticos ha construido una nueva narrativa de autopercepción como estrategia de afirmación y prestigio en el campo cultural del presente.<sup>15</sup>

14 Ibid., 170

15 Ibid., 221.

Luego vendrá el tiempo del parricidio y la crítica a la ciudad letrada. En este capítulo, Ortega pasa revista por la ruptura con la estética de la generación del 30 a través de la actitud parricida, la ruptura con la mediación estatal del hacer cultural y la irrupción estética más performática que textual de los *Tzántzicos*. Aunque parecería que sus actitud política fue fundacional, en realidad, fue continuidad de una larga tradición de escritores que asumieron sus tareas de intelectuales, tradición que se remonta a los escritores románticos del siglo diecinueve y que, en el siglo veinte tiene militantes liberales, socialistas y comunistas. Su actitud iconoclasta los llevó a cuestionar el concepto de mestizaje y, al mismo tiempo, plantearse como objetivo la construcción de una “auténtica cultura nacional y popular”, inspirados en el triunfo de la Revolución Cubana y buscando su legitimación, nuevamente, en la militancia política. Ortega señala, sobre la actitud cultural de los *tzántzicos*:

Los recitales *tzántzicos* –en su afán provocativo y desacralizador, su nivel sorpresivo, la búsqueda de impacto social y el empeño por apelar a la sensibilidad, la politización del arte y el compromiso con la escena contemporánea– guardan cierta sintonía con la *performance* y el *happening* (inevitable no pensar la primera intervención del grupo, “Cuatro gritos”, en diálogo con “Aullido” de Allen Ginsberg).<sup>16</sup>

En ese contexto, Ortega lleva adelante un inteligente contrapunto con Agustín Cueva y su crítica cultural y literaria, a partir de *Entre la ira y la esperanza* y, más adelante, la polémica desatada por el mismo Cueva frente a la literatura de Icaza y Palacio, punto sobre el que volveré más adelante. En este punto, Ortega señala la transición de los *tzántzicos* hacia lo que fue la experiencia del Frente Cultural y la revista *La bufanda del sol*, a fines de los 60 y comienzos de los 70, que aglutinó a los representantes de la entonces “nueva narrativa ecuatoriana”.

Ortega señala que esta generación «se caracteriza por una consciente voluntad de romper con los parámetros del realismo» y, por ello se caracteriza por las siguientes preocupaciones, que señalo textualmente, según lo descrito más extensamente por ella: a) predilección por escenarios urbanos; b) tendencia a la interiorización y al ahondamiento en la subjetividad de los personajes; c) presencia sobresaliente de personajes desarraigados; d) preocupación constante por el lenguaje; e) los escritores buscan, en la línea de Palacio, descreditar la realidad. En síntesis:

Se persigue develar las contradicciones y prejuicios de una sociedad conservadora y represiva que aún lleva el peso de la Colonia. De allí que el tema de la familia y las relaciones de pareja ocupen un lugar privilegiado. El mundo de la cotidianidad se impone y la narrativa se abre hacia nuevos ámbitos temáticos: la infancia, la vida de barrio, las cofradías, la sexualidad.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> *Ibíd.*, 251.

<sup>17</sup> *Ibíd.*, 269.

Las reflexiones siguientes sobre *Entre Marx y una mujer desnuda*, de Jorge Enrique Adoum, y *Polvo y ceniza*, de Eliécer Cárdenas, trabajan sobre la conciencia del intelectual y el fracaso del pacto heroico entre el poeta y el bandido. Ortega analiza con agudeza los niveles narrativos de *Entre Marx...*, y la presencia permanente del conflicto del intelectual, así como la hiperconsciencia del acto narrativo y la argumentación metaliteraria sobre el acto de escritura. Esta novela de Adoum es un hito fundamental de la narrativa del último cuarto de siglo, no solo por la solvencia de su escritura, la coherencia interna de su composición, y la radical experimentación de su lenguaje y estructura, sino porque en ella, su autor aborda una gama de temáticas que van desde la reflexión sobre la tarea de los intelectuales y las opciones de estética literaria; pasa por los diversos estadios de la experiencia amorosa, y, además, engloba una visión autocrítica del país y su gente, en medio de las contradicciones de su devenir histórico. Adoum convoca a la figura de Gallegos Lara, y el debate sobre la militancia y la literatura gana espesor en esta novela, según lo señala Ortega:

Gallegos Lara deviene símbolo como figura intelectual en la medida en que, a pesar de sus limitaciones físicas, fue quien más se aproximó a la idea de un “intelectual orgánico”; una figura que, en el marco de su biografía y de la historia nacional, asume una cierta estatura heroica. Es un personaje indispensable, continúa el “autor problemático”, en un libro que habla sobre el fracaso de una generación –“mutilada”, por carecer de “hombres de acción”; que replica el viejo tópico de la disputa entre las armas y las letras–, de un partido, de un país, “como república” y de la literatura “como arma y como literatura”: “Me es indispensable ese personaje de tragedia griega que consiguió en medio del trópico lo insólito: ser héroe cada día en una sociedad que no tiene nada de heroico” [citando un texto de la novela]<sup>18</sup>

El tratamiento novelesco que Adoum le da a la problemática del escritor, sus niveles de consciencia, y la disyuntiva que enfrenta entre la vivencia plena del amor, la realización espiritual que implica la literatura y los avatares y sacrificios que son inherentes a la militancia política, están planteados de tal manera que hacen de *Entre Marx...*, una novela de un vitalismo excepcional por cuanto aborda la complejidad de la existencia desde sus múltiples aristas. Continuando con la idea del intelectual y su relación con el pueblo, Ortega observa que en *Polvo y ceniza*, esa relación del poeta y el bandido es clave para entender la compleja participación del intelectual en la política:

Un episodio clave de la novela es el encuentro entre Naún Briones y Víctor Pardo, el joven poeta y bachiller. Se trata del encuentro conflictivo entre dos consciencias; entre dos patrones culturales radicalmente distintos: el de la originalidad, propio de quien “estudia en los libros siempre abiertos de la vida”, y el de la escritura. Más aún, lo que está en disputa es el debate sobre el rol de la literatura, y del escritor, en la sociedad; caro tema a los intelectuales y escritores de la década del setenta.<sup>19</sup>

---

18 Ibid., 293.

19 Ibid., 296.

Ese encuentro y lo que se deriva de él, al parecer, está destinado al fracaso, pues «ambos se estrellan contra la soledad y la muerte».<sup>20</sup> Ortega analiza el sentido trágico de dicho fracaso, tanto en *Entre Marx...* como en *Polvo y ceniza* y concluye que la imposibilidad de la revolución, objetivo del proyecto intelectual de quienes estuvieron animados por la esperanza de justicia social y soberanía que generó la Revolución Cubana, demuestra el fracaso de la alianza entre el intelectual y el hombre del pueblo. De ahí que las últimas décadas se caracterizarán por el desencanto, como actitud espiritual frente al mundo.

Ortega pasa revista a los debates que, en las dos últimas décadas del siglo veinte, se desarrollan sobre la modernidad, el desencanto y las nuevas sensibilidades literarias. Estos debates estuvieron protagonizados por Agustín Cueva, Fernando Tinajero, Miguel Donoso Pareja, Jorge Enrique Adoum, María Augusta Vintimilla, Alejandro Moreano, Diego Araujo, y otros. Ortega logra armar el diálogo de esos años frente al tema del realismo, el llamado “realismo abierto” y la increíble continuidad de la polémica entre Gallegos Lara y Pablo Palacio, que revela no solo la permanencia de la preocupación sobre la relación del intelectual y el tiempo político que le toca, sino también la incapacidad para reconocer, desde nuevas y atentas lecturas, todo lo que se ha producido en nuestra tradición literaria.

Bastaría con señalar que el mito que ha hecho de Palacio un escritor “marginal” y “no reconocido” por la crítica se cae a pedazos si se investiga un poco. Desde un comienzo, para mencionar solo unos pocos ejemplos, su literatura fue señalada en toda su valía por la crítica. Lo hizo Benjamín Carrión en *Mapa de América* (1930), en un artículo que propuso las tesis básicas con las que Palacio ha sido leído y analizado hasta hoy; Ángel F. Rojas le dedica un par de elogiosas páginas en *La novela ecuatoriana* (1948); la Casa de la Cultura Ecuatoriana, bajo la presidencia de Jaime Chaves Granja, publicó sus *Obras completas* en 1964; y los escritores de la revista *La bufanda del sol* lo reivindicaron como propio en 1974, tanto a él como, en otro número de la revista, a José De la Cuadra.<sup>21</sup>

Ortega analiza, sobre todo, la polémica entre Agustín Cueva, a partir de su artículo «*Collage* tardío en torno de *l'affaire* Palacio» (1991), y Miguel Donoso, quien coordinó en 1987 un volumen de estudios de corte académico dedicados a la obra de Palacio y publicado por Casa de las Américas en su serie “Valoración Múltiple”. Esa polémica giraba respecto a la obra de Gallegos Lara, Icaza y Palacio, el tema del realismo y el anti-realismo, y el lugar que cada uno ocupa en la tradición de la literatura ecuatoriana. Ortega señala, con mesura, lo que, finalmente, ha desarrollado con inteligencia en la escritura de su libro:

20 *Ibíd.*, 269, 297.

21 Un amplio análisis de la obra de Palacio puede consultarse en Pablo Palacio, *Un hombre muerto a puntapiés y otros textos* (Caracas: Biblioteca Ayacucho, # 231, 2005); cuya compilación, prólogo, cronología y bibliografía estuvieron a mi cargo.

Más allá de los múltiples desencuentros y mutuas aclaraciones entre Cueva y Donoso, menciono el debate, pues generó una interesante y rica reflexión en torno al realismo. Más importante aún, la disputa en torno al realismo, así como la pregunta por el impacto y trascendencia de la obra de Icaza y Palacio, posibilitó que toda una generación de críticos y escritores definiera su lugar de enunciación así como la construcción de sus filiaciones y horizontes de escritura.<sup>22</sup>

Ortega trabaja con las novelas *Ciudad de invierno* y *Sueño de lobos*, de Abdón Ubidia, *Nunca más el mar*, de Miguel Donoso Pareja, *El rincón de los justos*, de Jorge Velasco Mackenzie, y *La cofradía del mullo del vestido de la Virgen Pipona*, de Alicia Yáñez Cossío. A través de ellas, va recorriendo la emergencia del espíritu de una nueva época, esa que advino en el país luego del boom petrolero y que transformó de muchas formas los afectos, las subjetividades y los modos sociales de entender la ciudad. Asimismo, «en el caso de *Nunca más el mar*, son dos las estrategias privilegiadas para sobrevivir a pesar del dolor y el desencanto: el trabajo de la memoria y el humor»; además, Donoso Pareja dialoga textualmente con *Vida del ahorcado*, de Palacio, y *Las cruces sobre el agua*, de Gallegos Lara, de tal forma que en “x”, el personaje, «coinciden las esferas de lo político y los afectos».<sup>23</sup>

Al trabajar con *El rincón de los justos*, Ortega pone los acentos en la recuperación que hace Velasco Mackenzie de lo popular urbano, así como de las formas particulares de la lectura y la escritura que tienen lugar en el barrio de Matavilela; una lectura asociada con un puesto de alquiler de revistas que tienen las mismas normas que la Biblioteca Municipal, y una escritura que es perpetrada en las sucias paredes de un baño público. «En este mundo, toda modalidad de práctica asociadas con la letrada es propositivamente lúdica, fragmentada, pública y cargada de erotismo».<sup>24</sup>

La lectura de *La cofradía...* le permite a Ortega no solo introducirse en los vericuetos de la religiosidad popular, que es el tema recreado por Alicia Yáñez, sino en la observación de que un elemento común en sus novelas, y en otras escritas por mujeres, «tiene que ver con la construcción de un universo narrativo que pone el acento en la ‘cuestión privada’ como espacio clave en el ejercicio de la crítica al poder: el desnudamiento de sus secretos, la revelación de sus costuras»,<sup>25</sup> aunque sería una aseveración discutir pues el acento en la así llamada ‘cuestión privada’ es una característica general de la literatura, sea escrita por mujeres u hombres, ya que, justamente, la literatura está llamada a develar aquellos intersticios que constituyen “las pequeñas realidades” de las que hablaba Palacio en *Débora*, en contra de las “realidades grandes, voluminosas”.

22 Ibid., 330-1.

23 Ibid., 352.

24 Ibid., 356.

25 Ibid., 361.

Ortega llega a la última década del siglo pasado identificándola como la década de la derrota, tras el final de la utopía socialista, pero que, al mismo tiempo, con la insurgencia del movimiento indígena se puso en cuestión al Estado mestizo, en contraposición con una sociedad pluricultural y un Estado plurinacional. Esta década, signada por variadas preocupaciones temáticas, es abordada por Ortega con el análisis de varias novelas, disímiles entre sí.

Natasha Salguero, con *Azulinaciones*, entrega una novela de afirmación femenina pero también de una escritura ágil que recupera la lengua coloquial, la coba, en un juego de planos superpuestos y diversidad de voces narrativas. *El devastado jardín del paraíso*, de Alejandro Moreano, construye una novela en la que el tratamiento moroso de las vidas íntimas de los sujetos van entretejiendo el camino que los lleva al encuentro del sujeto con la historia: «En esta perspectiva, el hito más importante que la novela detenidamente relata es la ocupación de la ‘zona guerrillera’ y la etapa final del devenir guerrillero: la ‘muda de piel’ al momento de vestir el uniforme verde oliva, tomar la metralleta y ocupar la zona. Momento que coincide, trágicamente, con su derrota ante un persistente cerco militar».<sup>26</sup>

Ortega pasa revista también a *El otro lado de las cosas*, de Francisco Proaño, novela que se organiza alrededor de la sospecha: «la realidad física y tangible esconde un orden oculto que se deja intuir a través de signos que marcan el engranaje cotidiano de las cosas».<sup>27</sup> *Resígnate a perder*, de Javier Ponce, presenta a un personaje vaciado de ideales, carente de anclaje histórico, en la que sobresale «la dimensión del ‘ritual’ en la tematización del deseo homosexual».<sup>28</sup> *El viajero de Praga*, de Javier Vásconez, novela imbuida en el exilio interior de su protagonista, parecería llevar a la pregunta que Ortega propone al final de su análisis: «¿cultivo del hastío y regreso a imágenes de un pasado perdido como expresión de un difícil enfrentamiento a un mundo en radical proceso de transformación?».<sup>29</sup> Dos novelas de Carlos Carrión, *El deseo que lleva tu nombre* y *Una niña adorada*, llevan a Ortega a desarrollar la tesis de la crisis de masculinidad, soledad y descreimiento, partir del viejo profesor de gramática, Juventino Vargas, de alguna manera hermanado con el Santos Feijó, de la novela de Ponce, y el doctor Kronz, de Vásconez. Todo esto le permite sintetizar:

Varios estudios críticos han reconocido en la narrativa de los noventa el retorno al individuo en sus argumentos, reducido casi a su sola y fragmentada subjetividad en una suerte de ‘exilio interior’, frente a un progresivo desencanto y el consecuente despojamiento de viejas certidumbres. Se trata del ‘exilio interior’ en el que encuentran refugio los nuevos antihéroes de nuestra literatura que, por otro lado, cuentan con un importante antecedente en algunos personajes onettianos [...]

26 *Ibíd.*, 388.

27 *Ibíd.*, 393.

28 *Ibíd.*, 403.

29 *Ibíd.*, 407.

El libro de Ortega cierra su análisis de textos con la lectura de tres novelas que, según la autora, “interpelan al presente”: *Hoy empiezo a acordarme*, de Miguel Donoso Pareja, *Ciudad sin ángel*, de Jorge Enrique Adoum, y *Acoso textual*, de Raúl Vallejo. La novela de Donoso es un viaje en torno a la memoria erótica, desde una visión masculina: «el tema del Don Juan atraviesa la novela; no solamente en la representación de su protagonista, sino en una explícita intertextualidad que incorpora citas, fragmentos y personas de las diferentes versiones de Don Juan»;<sup>30</sup> pero también es una novela que incorpora la realidad histórica a la construcción del protagonista, quien en las postrimerías, comparte el final de muerte que les toca a los miembros de grupo Alfaro Vive: «Por más que J se define en su decisión de habitar una ‘soledad sin orillas’, de navegar sin la idea de un puerto fijo; aún en la intimidad de su espacio privado –único soporte de una recurrente memoria erótica, cuyo lema parecer ser ‘vivir es recordar’– el protagonista se va alcanzado por las balas, injustas, de la historia».<sup>31</sup>

En Bruno, el personaje protagónico de la novela de Adoum, Ortega ve las condiciones del pos exilio, y cuyo regreso al país lo lleva a interpelar las contradicciones de la democracia que le toca vivir en un tiempo inaugural, «en suma, de un presente vital que le impide toda posibilidad de arraigo y lo condena a una suerte de no-lugar, o, en el mejor de los casos, al exilio en el arte que no es sino una forma de enclaustramiento».<sup>32</sup> Ortega concluye la mirada sobre la novela del siglo veinte con *Acoso textual* (1999), «cuya voz narrativa habla bajo el enmascaramiento de diferentes identidades, en los diálogos que mantiene con anónimos ‘internautas’ en el espacio cibernético. En plena torsión del siglo, la novela da cuenta del impacto de las nuevas tecnologías en la construcción del sujeto, en ese juego de ‘ser nadie y muchos a la vez’; acaso en el lugar de mayor extraterritorialidad posible: el mundo virtual del ciberespacio».<sup>33</sup>

El segmento final del libro “¿Desde dónde nos leemos?”, estructurado a manera de conclusiones, es una lúcida revisión de lo que significa leer nuestra literatura como el proceso que se construye en una tradición. Ortega señala que esta construcción se ha dado con debates intensos, como el de Gallegos Lara y Palacio en referencia a las tareas políticas del escritor y la noción de literatura, concluyendo que «con las perspectiva del tiempo, cabe reconocer que ambos escritores estaban más cerca de lo que ellos podrían percibir. La mirada de ambos corresponde a la del ‘expositor’, para quien la realidad es ‘repelente’».<sup>34</sup> Ortega señala, con razón, que la pregunta a la que se volvió, de manera obsesiva, fue aquella referida al lugar y al papel del intelectual en la historia.

30 *Ibíd.*, 417.

31 *Ibíd.*, 418-9.

32 *Ibíd.*, 421.

33 *Ibíd.*, 423.

34 *Ibíd.*, 436.

Ortega lleva adelante una amplia argumentación en la que pone a dialogar dos textos que exponen visiones contrapuestas frente al lugar de enunciación y la noción misma de novela; el uno, «Entre la permanencia y el éxodo», de Alejandro Moreano, y el otro, «El síndrome de Falcón», de Leonardo Valencia. Este último sostiene que la carga de la realidad política y la búsqueda de identidad, representada por Falcón, el militante que llevaba sobre sus hombros a Gallegos Lara, ha sido una suerte de impedimento para la libertad del artista y una rémora para la creación pues se ha privilegiado el contenido por encima de la coherencia e interacción de las partes de una novela. Además, la idea de que el Ecuador es una frontera imaginaria y que lo que existe es un espectro más amplio llamado ‘idioma español’, se esgrime con un afán de cosmopolitismo. «Tal concepción de la lengua, como el lugar en donde se anulan las identidades y la geografía, es asimilada por Moreano a una condición de ‘colonialidad’ que provoca el divorcio del lenguaje literario y las hablas vivas (que son las verdaderas fuentes de renovación literaria)».<sup>35</sup>

Alicia Ortega ubica el planteamiento de Valencia en una tendencia crítica de los noventa que se pretende “extraterritorial”, incrustada en las “ilusiones de la globalización”, y que, en una suerte de curiosa prestidigitación, convierte al exilio y la migración, en una situación de prestigio y celebración. Esta tendencia se ancla en un discurso excluyente en el que lo local y la tradición son categorías vistas como negativas mientras que lo cosmopolita y la modernidad es lo deseado. Ortega desnuda el sentido maniqueo de este planteamiento:

Asimila toda referencialidad al país como una tarea de instrumentalización de la literatura, así como toda perspectiva subjetiva es leída como ‘voluntad estilística’ y ‘acabamiento formal’. Más grave aún, la metonimia aludida en el ‘Síndrome de Falcón’ congela el desarrollo de la literatura ecuatoriana en la década de los treinta.<sup>36</sup>

*Fuga hacia adentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX*, de Alicia Ortega, es una obra monumental que reflexiona y pasa revista a la producción novelística del Ecuador durante el siglo pasado. El ensayo de Ortega, por la seriedad de su investigación, por la fuerza de sus argumentos, y por su escritura diáfana y fluida, está llamado a convertirse, dentro de la tradición de la crítica ecuatoriana, en la continuidad y superación de la obra de Rojas, para entender la novela del siglo veinte en Ecuador.

## Referencias

Handelsman, Michael. “Alicia Ortega Caicedo. *Fuga hacia adentro. La novela ecuatoriana*”

<sup>35</sup> Ibid., 444.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 449.

*en el siglo XX*". *Pie de página*, # 1 (Guayaquil), octubre 2018, 137-142.

Mariátegui, José Carlos. "Arte, revolución y decadencia", inicialmente publicado en la revista

*Amauta*, # 3 (Lima, noviembre 1926) N° 3, 3-4. Tomado del sitio web donde están subidas las obras completas de José Carlos Mariátegui: [https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/el\\_artista\\_y\\_la\\_epoca/paginas/arte%20revolucion%20y%20decadencia.htm](https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/el_artista_y_la_epoca/paginas/arte%20revolucion%20y%20decadencia.htm)

Ortega, Alicia. *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX*. Buenos Aires, Corregidor / Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2018.

Rojas, Ángel Felicísimo. *La novela ecuatoriana*, en *Obras completas. Ensayo*, Tomo III. Loja, Universidad Técnica Particular de Loja, 2004, 53-283.



# Fugas, filiaciones y memorias distantes y cercanas en diálogo con Alicia Ortega Caicedo

*Michael Handelsman*

University of Tennessee  
handelsman@utk.edu

*Recibido:* 1 – noviembre – 2018 / *Aceptado:* 21 – diciembre – 2018

## Resumen

Este nuevo estudio, *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX*, de Alicia Ortega Caicedo nos convoca a acompañarla en su recorrido por la novelística ecuatoriana del siglo XX, que ella entiende como producto de una complementariedad entre lo que se escribe y cómo se lo lee. Sin ningún afán de ofrecer un catálogo exhaustivo de nombres y títulos, Ortega se concentra en algunos hitos obtenidos de sus múltiples y continuas lecturas para poner en debate los “cruces entre conciencia política, modernidad, desencanto y escritura literaria”. Lejos de los rancios dualismos que han estancado la literatura ecuatoriana en ociosos pronunciamientos sobre lo local versus lo universal, *Fuga hacia dentro* nos invita a repensar y problematizar la recepción crítica de la novela ecuatoriana a lo largo del siglo XX. Ortega analiza cómo la tradición narrativa y de la crítica literaria es el resultado de una continua y conflictiva historia de apropiaciones y disputas ante una elusiva representación de lo nacional, que ella pondera como un proceso hacia una deseada descolonización siempre en tensión, donde la estética constituye una ética y la ética una estética.

**Palabras clave:** crítica, Ecuador, novela, historia, tradición, ruptura, descolonización.

## Abstract

This new study, *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX*, by Alicia Ortega Caicedo, invites us to accompany her on her journey through the Ecuadorian novel of the 20th century, which she understands as a product of a complementarity between what is written and how it is read. Without any desire to offer an exhaustive catalog of names and titles, Ortega concentrates on some milestones obtained from his multiple and continuous readings to put into debate the “crossings between political consciousness, modernity, disenchantment and literary writing.” Far from the rancid dualisms that have stagnated Ecuadorian literature in idle pronouncements about the local versus the universal, *Fuga in* invites us to rethink and problematize the critical reception of the Ecuadorian novel throughout the 20th century. Ortega analyzes how the narrative tradition and literary criticism is the result of a continuous and conflicting history of appropriations and disputes before an elusive representation of the national, which she ponders as a process towards a desired decolonization always in tension, where aesthetics constitutes ethics and ethics an aesthetic.

**Keywords:** criticism, Ecuador, novel, history, tradition, rupture, decolonization.

Entre las conclusiones que nos ofrece Alicia Ortega en su *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX*,<sup>1</sup> leemos que “Es tarea de la crítica devolver el hecho estético a su ámbito original, en el que coinciden lo cognitivo, lo ético-político y lo estético”.<sup>2</sup> Según mi condición de lector cuyo “ámbito original” es Estados Unidos, se me ha ocurrido que sería interesante situar mis reflexiones sobre el libro de Alicia en aquel “Cementerio de los libros olvidados” anunciado por Carlos Ruiz Zafón en su novela *La sombra del viento* (2001). Se recordará que el papá del niño protagonista que era librero, lleva a su hijo a dicho cementerio como un acto de iniciación o un rito de pasaje y le explica: “Este lugar es un misterio, Daniel, un santuario. Cada libro, cada tomo que ves, tiene alma. El alma de quien lo escribió, y el alma de quienes lo leyeron y vivieron y soñaron con él. Cada vez que un libro cambia de manos, cada vez que alguien desliza la mirada por sus páginas, su espíritu crece y se hace fuerte”.<sup>3</sup>

Hasta la fecha, ya ha habido varias presentaciones y reseñas sobre *Fuga hacia dentro* en el país y me imagino que otros expositores con más y mejores conocimientos que los míos han destacado el contenido novedoso de este nuevo estudio crítico mientras que, al mismo tiempo, han comentado la capacidad crítica de Ortega como investigadora y docente, entre sus muchas otras cualidades profesionales. Por lo tanto, propongo aprovechar esta ocasión con lo que espero sea otra manera de pensar el libro y de dialogar con Alicia, compartiendo fugas, filiaciones y memorias desde una perspectiva tal vez más personal y menos académica, aunque me cuesta a veces diferenciar lo académico de lo personal. De ahí mi referencia a aquel cementerio donde volvemos a encontrarnos con aquellas almas de los libros, un conjunto de búsquedas de existencia, de nuestra colectiva afirmación de una humanidad compartida a menudo dolorosamente, entre inesperados encuentros y desencuentros. En efecto, *Fuga hacia dentro* nos convoca a trabajar aquella humanidad elusiva, pensarla desde conflictivos “ámbitos originales” donde la escritura y sus múltiples y permanentes lecturas marcan diversas trayectorias en tensión ya que todo pensamiento está situado en algún lugar, pero nunca destinado a un encierro definitivo pese a ciertas fuerzas de poder que han querido y todavía quieren construir muros para impedir el intercambio, la fluidez, la trascendencia, la libertad o, en palabras de Ortega, las fugas, las filiaciones y las memorias.

En el fondo, gran parte de *Fuga hacia dentro* pone en debate el sentido mismo de la novela ecuatoriana del siglo XX. Es decir, la novela como proyecto y propuesta de una nacionalidad siempre en ciernes, como un deseo de alcanzar una elusiva cuando no ilusoria universalidad, la novela como manifiesto del papel social y estético del

1 Alicia Ortega Caicedo. *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX*. Buenos Aires/Quito: Corregidor/Universidad Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2017, 487 pp.

2 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 452.

3 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 16.

escritor y del intelectual en general. En fin, la tenue relación entre pertenencia y pertinencia atraviesa las reflexiones de Alicia Ortega, ora como lectora ora como una ecuatoriana que comprende que su alma también está arraigada en la palabra, en el lenguaje que no existe nunca fuera de la historia.

Tal vez sea por esa sensibilidad o, si se prefiere, esa capacidad de senti-pensar, como algunos dirán hoy día, que le ha motivado a Ortega a ofrecernos una historia literaria más bien abierta que supera aquellos textos que han pretendido ser registros canónicos de títulos y nombres intocables, un colectivo de voces de los especialistas que les dicen a los lectores lo que deben saber. *Fuga hacia dentro* constituye otra propuesta, una que en todo momento incluye a los lectores a reconstruir con Alicia las historias que le apasionan no por medio de listados o catálogos destinados a una serie de repeticiones sin alma, sino por una invitación a pensar con ella mientras explora y examina sus textos predilectos en sus respectivos contextos, sean estos históricos, geográficos, culturales o ideológicos.

Según lo que he podido aprender a través de los años como docente e investigador de las literaturas latinoamericanas, la historia que nos define a todos, seamos del norte o del sur de la línea equinoccial, es la colonial junto con lo que hoy entendemos como colonialidad del poder, colonialidad del ser, colonialidad del saber y colonialidad de la naturaleza. He leído y ahora comento el libro de Alicia Ortega con esa perspectiva precisamente porque *Fuga hacia dentro* nos convoca a todos a pensar decolonialmente para así romper con rancias tradiciones dualistas como civilización y barbarie, realismo y vanguardia, tradición y modernidad, localismo y cosmopolitismo. En el fondo, las disquisiciones críticas de Ortega ponen en debate el sentido mismo del intelectual frente a la representación como apuesta estética y ética, pero ahora entendida complementariamente.

Desde el encuentro de Atahualpa con Pizarro y el Padre Valverde en el siglo XVI cuando la escritura conquistó a la oralidad y se impuso como la fuente absoluta del saber, la representación desde la palabra se ha convertido en un sitio de lucha permanente. En términos del arte en general y la literatura más concretamente, esa lucha por apropiarse de la representación como instrumento de dominación por una parte y de liberación por otra se ha vuelto un proceso de significaciones y re-significaciones de las archiconocidas diferencias coloniales empleadas por el poder como justificativos de dicho poder. En gran medida, la historia literaria de América Latina no ha dejado de caracterizarse por ese proceso en que el intelectual sigue definiéndose en términos de su relación —o no relación— con la metrópoli y/o con el pueblo, o en palabras del poeta y crítico cubano Roberto Fernández Retamar, con Próspero y Calibán. En el contexto del Ecuador y su novela del siglo XX, como Ortega nos recuerda, esa preocupación por posicionarse intelectual y culturalmente se expresa a menudo a través de los archiconocidos debates sobre la relación entre el realismo social y el realismo abierto, entre Gallegos Lara y Pablo Palacio, entre Jorge Icaza y el vanguardismo, o Agustín Cueva y los admiradores de Palacio como máximo representante de una literatura nacional con pertinencia universal, o entre Alejandro Moreano y Leonardo Valencia respecto a un

supuesto síndrome de Falcón. En fin, el escenario literario ecuatoriano es el latinoamericano, y sus particularidades constituyen un referente comparativo para que nosotros, los lectores, pensemos a América con sus múltiples tensiones, contradicciones y, también, con sus historias coloniales compartidas.

Lo que más me atrae al leer *Fuga hacia dentro* es su concepción dialogal que pretende superar los dualismos mencionados. Es decir, en primera instancia, Ortega pondera la novela ecuatoriana del siglo XX como un conjunto de diálogos y debates entre escritores, los mismos que alimentan y se alimentan de la novela, el ensayo, la crítica literaria y la militancia política. De manera que los supuestos antagonismos entre, por ejemplo, realismo social y vanguardia son una exageración ya que las destacadas filiaciones que Ortega lee y analiza como componentes fundamentales de la ya mencionada alma de las obras demuestran una capacidad crítica de complejizar una historia literaria que resiste todo intento de encasillamientos simplistas. Por eso, compartimos con Alicia su convicción de que el realismo social es vanguardia, que Icaza y Palacio no son polos diametralmente opuestos, que Moreano y Valencia no son adversarios, sino dos intelectuales con filiaciones distintas, pero con una misma pasión por entender y potencializar con significados la literatura del Ecuador, y específicamente su novelística. Como explica Ortega, entre sus objetivos como investigadora es recuperar “la existencia de una comunidad crítica” en la cual los ensayistas, novelistas, poetas, críticos que desde el diálogo o el desacuerdo “se están leyendo; cada nuevo libro quiere debatir, completar, contradecir, continuar las reflexiones que desarrollan libros anteriores”.<sup>4</sup>

Hemos de añadir que esa aproximación dialogal o complementaria no conduce a un estado de armonía; las tensiones no se detienen precisamente porque seguimos significando y resignificando las diferencias coloniales que todos hemos heredado, algunos con más privilegios que otros. Pero la colonialidad vivimos todos. De ahí, emerge el segundo punto que me atrae del estudio crítico de Ortega. A pesar de ser yo un extranjero, la novela ecuatoriana con sus fugas y grietas me permite no solo contemplarla desde la distancia, sino que Alicia me abre un espacio desde el cual tengo la posibilidad de participar en el diálogo y ampliar mi manera de mirar lo mío que, como ya hemos sugerido, también es suyo, aunque diferente, pero siempre complementario. En fin, como aprendemos en el Cementerio de los Libros Olvidados, vuelvo a citar: “Cada vez que un libro cambia de manos, cada vez que alguien desliza la mirada por sus páginas, su espíritu crece y se hace fuerte”.<sup>5</sup>

Tradición/modernidad, localismo/cosmopolitismo, estética/ética, el rol del intelectual frente a la sociedad y un largo etcétera que Ortega analiza en su *Fuga hacia dentro* son temas trascendentales que reclaman lecturas y relecturas desde diversos “ámbitos originales”. Por algo se encuentra el Ecuador en la mitad del mundo, por algo está situado entre el norte y el sur. No creo exagerar al sugerir que después de

4 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 321.

5 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 16.

leer *Fuga hacia dentro*, me he convencido aún más que el Ecuador con su novelística entre muchas otras cosas se nos presenta como un espacio liminal donde la línea imaginaria no se pierde en una supuesta inexistencia, sino que emerge como un lugar hartamente complejo que posibilita maneras otras de imaginar, de significar, de leer, de recuperar nuestras almas como lectores que comparten una misma pasión por liberarnos de nuestros encierros, sean estos físicos, culturales o espirituales.

Alicia Ortega nos recuerda que la fuga «revela las fisuras y las grietas» de todo relato de fundación que «apunta a dotar de elementos simbólicos a un imaginario plural de nación». Es decir, «Si el anhelo es abrir la literatura a los márgenes sociales y culturales del país, el motivo de la fuga expresa, por otra parte, las limitaciones del diálogo intercultural». Además, según señala, «Todo migrante, casi siempre, es un expulsado de su territorio original. La situación de su errancia responde a una realidad de pobreza y exclusión social, porta las señas de estigmas raciales, y se complejiza aún más en el desencuentro regional».<sup>6</sup>

Hago referencia a esta observación sobre las fugas y migraciones precisamente por su relevancia y actualidad en todo el mundo. Mientras leo con Alicia y con muchos otros lectores de cada lado de la línea imaginaria, mi lectura forzosamente es simultáneamente del norte y del sur, reacciona y responde a temáticas que son de otros y que son mías/nuestras a la vez. ¿Cómo leer *Fuga hacia dentro* entonces sin sentir el peso perverso de aquel “Make America Great Again”? ¿Será la historia del Ecuador vista en su novelística según nos la presenta Alicia Ortega tan lejos de la que vivimos más al norte? ¿Cómo hemos de asumir nuestra pertenencia en fuga? Francamente, no lo sé. Pero el libro que nos regala Alicia Ortega está lleno de posibles caminos entrecruzados que, si no nos conducen a una respuesta definitiva, sí nos posibilita una regenerada afirmación de nuestra humanidad compartida, siempre en ciernes, siempre en construcción. George Bernard Shaw, el reconocido dramaturgo británico comentó una vez que la vida no se trata de un autodescubrimiento, sino de la posibilidad de inventarnos. *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX* constituye una herramienta de esa invención. Ojalá sepamos emplearla por el bien de todos.

---

6 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 145-46.

# ***Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo xx de Alicia Ortega Caicedo***

***Alexandra Astudillo Figueroa***

Universidad San Francisco de Quito

aastudillo@usfq.edu.ec

*Recibido:* 11 – noviembre – 2018 / *Aceptado:* 21 – diciembre – 2018

## **Resumen**

En esta obra, Alicia Ortega realiza un cuidadoso análisis para abordar la novela ecuatoriana del siglo XX y la crítica que ha ido surgiendo paralela a dicha producción novelística. Propone una selección de obras y autores que no pretende ser exhaustiva, la que es leída con un cruce analítico interdisciplinario, que le permite dejar atrás posturas dicotómicas, desorganizar el canon y reevaluarlo. Su trabajo es una invitación a repensar los argumentos con los que se ha abortado este corpus, en una tensión creativa continua, que se mueve por el mapa trazado en un viaje abierto y colectivo que explora la localización del contenido social dentro del discurso, el espacio que media entre lenguaje y el referente, y entre sujetos y sus objetos de deseo.

***Palabras clave:*** Ecuador, novela, narrativa, vanguardia, realismo, crítica, siglo XX, canon, historiografía.

## **Abstract**

In this work, Alicia Ortega makes a careful analysis to address the Ecuadorian novel of the twentieth century and the criticism that has emerged parallel to this novelistic production. It proposes a selection of works and authors that does not pretend to be exhaustive, which is read with an interdisciplinary

analytical cross, which allows it to leave behind dichotomous positions, disorganize the canon and reevaluate it. His work is an invitation to rethink the arguments with which this corpus has been aborted, in a continuous creative tension, that moves through the map drawn in an open and collective journey that explores the location of the social content within the discourse, the space that mediates between language and the referent, and between subjects and their objects of desire.

**Keywords:** Ecuador, novel, narrative, avant-garde, realism, criticism, 20th century, canon, historiography.

El texto de Alicia Ortega Caicedo lleva al lector a un significativo recorrido por la novela ecuatoriana del siglo XX y por la crítica que ha ido surgiendo paralela a la producción novelística. Con una paciente, aguda e incisiva manera de establecer vínculos entre distintas épocas, obras, autores, tendencias, en una suerte de rizoma que va expandiendo las búsquedas de sentido, en distintas direcciones, va poblando las obras que analiza, de una vitalidad que, recupera para el lector, el contrapunto entre la palabra y los sentidos que disemina, entre la creación literaria y la vida que la sustenta, entre la posición crítica y la pregunta por el desde dónde se habla y se escribe.

Este trabajo crítico problematiza la producción novelística ecuatoriana durante el siglo XX, así como la crítica literaria que junto a ella ha ido posicionando a obras y autores dentro de tradiciones y rupturas que han marcado el hacer literario ecuatoriano del siglo pasado. Se lo hace desde una selección que, como toda, es excluyente, pero con un acierto que permite diagramar un mapa que hace posible situar adecuadamente el relieve heterogéneo y los matices que, como tensión permanente, han acompañado tanto a la producción literaria como a la crítica que se ha hecho sobre ella. Un mapa que se presenta desmontable, conquistable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas.

Esta exploración crítica se aborda a partir de la segmentación del periodo en dos momentos temporales. El primero, conformado por la producción literaria y las obras críticas producidas fundamentalmente en las décadas del treinta y el cuarenta, desde donde se amplía la mirada a los aportes en ambos campos desde inicios del siglo hasta la década de los cincuenta. El segundo, se concentra en las prácticas intelectuales, la producción novelística y el ensayo crítico de finales de los cincuenta hasta el fin de siglo.

La primera parte, a la vez, se abre en tres secciones que, organizadas por la perspectiva temporal, ubican la discusión en la interacción entre la palabra y el contexto en el que emerge y el posicionamiento del escritor.

La primera sección está orientada a leer la resonancia de la revolución liberal en el horizonte cultural de la primera mitad del siglo XX, en esta se profundiza el contrapunto entre la posición del escritor y del crítico, del intelectual orgánico y los obreros y campesinos; se aborda los aportes de escritores y a la vez de críticos sumidos en un rol de “traductores culturales” que analizan la problemática de la literatura y la cultura ecuatorianas desde una posición etnográfica, histórica y sociológica.

Una segunda entrada se centra fundamentalmente en el análisis de varias novelas que se han constituido en hitos para la crítica a la hora de establecer definiciones, señalar trayectorias y tendencias, dentro de una de las discusiones fundamentales del periodo y que ha tenido enorme resonancia posterior. Se trata de las propuestas del realismo y de la vanguardia, respecto de las cuales la autora apuesta por “comprender ambos proyectos como expresiones de un mismo impulso en la compartida tarea

por renovar el lenguaje y la literatura”<sup>1</sup> y, a la vez, ve en torno a la discusión sobre los autores emblemáticos, reeditada muchas veces a lo largo del siglo, un esfuerzo a partir del cual “se legitima la construcción del sujeto intelectual en cada nueva generación”.<sup>2</sup> La pregunta por lo nacional que atraviesa el sentido de estas propuestas estéticas articula, en la reflexión de Ortega, exploraciones sobre las nociones de raza, clase y género, que instaladas en la geografía nacional son leídas dentro de “un proyecto estético y político de grupo, en tanto referente de una identidad colectiva y múltiple”.<sup>3</sup> La reflexión sobre estas novelas está poblada de preguntas complejas y respuestas que reevalúan lo señalado por la crítica, abren nuevas interrogantes y enriquecen la mirada sobre dichas obras. En cuanto al desarrollo de la crítica literaria en esta segunda línea de análisis, se contrasta una propuesta de matriz eurocéntrica e hispanizante que sustentaron varios intelectuales de la época, con otra en la que las nociones de universalidad, humanismo, americanismo, internacionalismo están atravesadas por los diversos intentos de definir lo nacional, y que encuentran resonancias en otras propuestas latinoamericanas.

Una tercera línea de análisis en esta primera sección es la que abre la discusión sobre el mestizaje y lo que denomina estéticas indigenistas y posindigenistas; se reflexiona sobre el sentido de comunidad, las formas de relacionamiento colectivo, y la presencia de la violencia en diversas instancias de convivencia social. Esta perspectiva permite a la autora convocar dentro de la discusión propuestas estéticas que incorporan sujetos discursivos poco recogidos anteriormente como niños, migrantes, mujeres que complejizan el abordaje del tema en contextos de neocolonialidad, diferencia y exclusión.

La segunda parte de la obra, como se había señalado, se concentra en la producción literaria y crítica de la segunda mitad del siglo XX, corpus que también es abordado, desde una triple líneas de análisis.

La primera explora la construcción de subjetividades, el horizonte político y las alianzas afectivas que surgen en torno a las representaciones de la figura del intelectual en un corpus de novelas publicadas entre las décadas del 40 y del 60, en las que se trata de comprender cómo se manifiesta el movimiento intelectual de este periodo, “alrededor de qué apuestas, apropiaciones, búsquedas y rupturas”.<sup>4</sup> Una de las preguntas fundamentales que atraviesa este análisis está orientada a la reflexión en torno a la organización del imaginario inmerso en la “consecución de una cultura nacional y de matriz popular”<sup>5</sup> que tuvo resonancia no solo cultural sino política.

1 Alicia Ortega Caicedo, *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana del siglo XX* (Buenos Aires: Corregidor/Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2018), 17.

2 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 17.

3 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 84.

4 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 19.

5 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 19.

En un segundo momento, que aborda la literatura producida en las décadas de los 70 y 80, sobresalen en su análisis crítico su interés por “los diferentes espacios y trayectorias que consolidaron posibilidades de encuentro y formulación de ideales políticos, así como también la emergencia de nuevas retóricas y proyectos en momentos de desencanto”.<sup>6</sup> Dos preguntas fundamentales orientan las reflexiones sobre este periodo: “¿Cómo lee esta nueva generación a los escritores del treinta, a la vez, desde qué estrategias establecieron su ruptura con respecto a ella? ¿En qué términos elaboró esta generación su crítica a la “ciudad letrada” como instancia oficial de la cultura?”.<sup>7</sup> En este capítulo las reflexiones se orientan a la tarea de pensar la noción de literatura, y de reevaluar categorizaciones y definiciones. Se aborda con agudeza las vinculaciones entre discurso novelístico, crítica literaria y representaciones de la conciencia intelectual, en contextos de militancia política, de exilio, de crisis, de consolidación de políticas neoliberales, no sin dejar de mirar los puntos de contacto con las propuestas político-estéticas de la primera mitad de siglo que reinstalan en el debate la relación entre el intelectual y el pueblo, para evidenciar los complejos cruces entre conciencia política, modernidad, desencanto y escritura literaria.<sup>8</sup>

Una tercera línea, de esta sección, aborda la producción novelística de los 90. Se evidencia el esfuerzo por leer las propuestas de distintos autores como una reacción frente a la percepción de desencanto manifestada como derrota, redefinición del pasado reciente, nuevas búsquedas, nuevas subjetividades, nuevos abordajes de las nociones de género y raza. En cuanto a la crítica, se analiza propuestas que entrelazan la autonomía estética, la subjetividad del autor, el no lugar del lenguaje y la geografía.

Este trabajo crítico que, si bien está organizado temporalmente, experimenta un desbordamiento de las fronteras temporales a partir del movimiento propuesto en el título: *Fuga hacia dentro*, que orienta la mirada hacia una exploración interna, recurrente, llena de contrapuntos, que debilita lo temporal. Esta direccionalidad sugerida por el título nos lleva a las siguientes preguntas: ¿de qué se escapa en esta fuga hacia adentro?, ¿qué se deja atrás en esta interiorización crítica? y ¿cuál es el espacio que se puebla?

En esta cuidadosa revisión en la que se convocan múltiples miradas a las que se les descoloca o descentra, se escapa de los lugares comunes, de las preguntas fáciles y de la comodidad de continuar consagrando ciertas posiciones críticas que marcaron la dirección de la mirada, el recorte del corpus, ordenaron las lecturas y orientaron la valoración que consolidó afinidades y rupturas; posiciones que fijaron sentido y direccionalidad a la lectura de la literatura ecuatoriana del siglo XX.

Se trata de una interiorización crítica que deja atrás posturas dicotómicas que han condicionado la mirada sobre la producción literaria del periodo, entre lo

6 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 19.

7 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 20.

8 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 23.

nacional y lo universal, entre una literatura que hunde sus raíces en la conflictiva realidad nacional y otra que pasa sobre ella, entre la comunidad imaginada y la alegoría nacional, entre la conciencia política, la conciencia ética y la estética, entre la modernidad y el desencanto, entre el conocimiento, la imaginación, la memoria y la fuerza creativa. Desde una selección de obras y autores que no pretende ser exhaustiva se intenta desorganizar el canon, reevaluarlo, proponer otras lecturas que sitúen el sentido en las fisuras de lo dicho, en la tensión vital de los escritores que muchas veces son, a la vez, críticos, historiadores, sociólogos, politólogos. Lo que está en juego, según Ortega “es una forma de comprender la construcción del sujeto en el lenguaje: el sujeto que lo enuncia y el sujeto referido en él. Lo que está en juego es el lugar en el mundo que ese lenguaje construye en el relato, así como el lugar del sujeto en el mundo que hace posible ese lenguaje”.<sup>9</sup>

El espacio que la autora genera y puebla con su propuesta está abierto a un continuo desplazamiento entre la escritura literaria y el momento histórico en el que emerge, no hay jerarquía y la temporalidad como único hilo organizador de su lectura, no le impide regresar sobre obras y propuestas críticas, retomadas en cada época. Establece conexiones con diversas propuestas teóricas para analizar el acto creador, en un viaje abierto con discontinuidades, en las que las entradas interdisciplinarias le permiten potenciar el sentido de lo que se analiza. Hay una búsqueda por explorar las instancias del “entre”, relaciones que a manera de rizoma generan conexiones nuevas que permiten evaluar el acto creativo con otras miradas que lo enriquecen.

Otra noción de fuga que resulta útil para recuperar los aportes de Alicia Ortega en este trabajo es la vinculada con la teoría musical.

La fuga, como propuesta de escritura musical que se apoya en el contrapunto, parte de una exposición inicial en la que aparece el tema central en las diversas voces instrumentales, luego, en el desarrollo, se introducen uno o más episodios de gran riqueza moduladora, con variación de tonalidades; una vez realizada esta exposición surge un momento más libre en el que el compositor introduce el tema modificado mediante mecanismos como aumentar o disminuir la duración rítmica, invertir los intervalos que componen el tema o regresar de atrás adelante, fragmentar el material temático, o acompañarlo con recursos contrapuntísticos diversos.

Algo parecido ocurre en el libro, el tema central que se expone a lo largo del recorrido temporal del siglo XX es la novela ecuatoriana desde una particular selección de hitos a partir de los cuales se revisa los espacios que han ido ocupando en la historia de la literatura como de la crítica literaria.

---

9 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 26.

Las modulaciones que se ofrecen sobre el tema se derivan de la capacidad de propiciar la coincidencia, en un mismo momento crítico creativo, del texto y su autor, la recepción y la crítica, el escenario en que irrumpe y el que evoca, el horizonte político y cultural, “las polémicas que provoca en el circuito de lecturas y apropiaciones”.<sup>10</sup> De esta manera se ofrece, ante los ojos del lector, no solamente la obra en cuestión sino una actualización del debate a través de una cuidadosa reconstrucción de los argumentos fundamentales y el aporte de nuevos elementos críticos con los que se matiza y complementa el conocimiento en torno al tema que se discute. Y de la misma manera como en una orquesta, las distintas propuestas tonales e interpretativas logran el efecto sonoro de conjunto, en el libro, la confluencia en el texto de múltiples entradas argumentativas genera un conocimiento producto de una elaboración crítica que “lleva la marca de una autoría colectiva”.<sup>11</sup>

La sección más libre de la composición musical corresponde en el libro al contrapunto generado por la continua pregunta por el lugar de enunciación de la obra literaria y por el lugar desde donde se lee, por el lugar de la interpretación. Este contrapunto argumenta con fuerza que toda posición enunciativa está contaminada por el lugar de enunciación de su autor,<sup>12</sup> locación que no puede prescindir de las implicaciones geopolíticas y socioculturales. Hay una honesta búsqueda de autenticidad que, para Ortega en contextos poscoloniales pasa necesariamente por gestos de recuperación simbólica y reinención del sentido de pertenencia.<sup>13</sup> El retorno a la inversa del contrapunto musical se visualiza en el libro a través de una lectura en reversa o de una lectura en contra que genera espacios de disputa y de polémica.

A diferencia de la fuga musical que tiene un final, la obra propone un cierre, pero no un final, las preguntas que formula en los distintos acápites siguen interpelando al lector, animando a continuar el debate, a repensar los argumentos en una tensión creativa continua, que se mueve por el mapa trazado en un viaje abierto y colectivo que explora la localización del contenido social dentro del discurso, el espacio que media entre lenguaje y el referente, y entre sujetos y sus objetos de deseo.

Finalmente, podría decir, que se trata de un libro levantado con paciencia de orfebre, enormemente sentido, con una afectividad tanto por el trabajo crítico como por el objeto de la investigación, con una clara posición ética que explora con honestidad los efectos del lenguaje en la formación de una visión crítica que también es política.

10 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 434.

11 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 434.

12 A. Ortega, *Fuga hacia dentro*, 444.

13 Said en Ortega, 448.



# Crítica y memoria en *Fuga hacia dentro*. La novela ecuatoriana en el siglo xx, de Alicia Ortega Caicedo

*Vicente Robalino*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador  
vrobalino@puce.edu.ec

*Recibido:* 11 –noviembre – 2018 / *Aceptado:* 21 – diciembre – 2018

## Resumen

En este texto se valora el oficio crítico de Alicia Ortega, expuesto en su libro *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX*. Para ello se propone que Ortega realiza una intensa inmersión, tanto en la crítica literaria existente como en las opiniones de los escritores de cada periodo analizado. Dicha inmersión implica el reconocimiento de la memoria crítica del Ecuador y la apertura hacia un diálogo, entendido en términos bajtinianos, como la apertura hacia el debate. Asimismo, la propuesta de Ortega rompe con el mito de la “orfandad crítica” y robustece la idea de que sin la tradición no podemos entender ningún discurso culturalmente determinado.

**Palabras clave:** Ecuador, memoria, narrativa, olvido, semiótica de la cultura, “orfandad crítica”, sociología, hermenéutica, historiografía.

## Abstract

In this text the critical work of Alicia Ortega, exposed in her book *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX*. For this, it is proposed that Ortega carries out an intense immersion, both in the existing literary criticism and in the opinions of the writers of each period analyzed. This immersion

implies the recognition of the critical memory of Ecuador and the opening towards a dialogue, understood in Bajtinian terms, such as the opening towards debate. Likewise, Ortega's proposal breaks with the myth of "critical orphanhood" and strengthens the idea that without tradition we can't understand any culturally determined discourse.

**Keywords:** Ecuador, memory, narrative, forgetting, semiotics of culture, critical orphanhood, hermeneutics, historiography.

Para iniciar este trabajo considero apropiado evocar la imagen bíblica de la mujer de Lot, que utiliza Fernando Aínsa, citando a Carlos Pacheco y Luz Marina Rivas, para contraponer memoria y olvido: “Lejos de la metáfora bíblica de la mujer de Lot que por mirar atrás se convirtió en estatua de sal, todo invita ahora a sucumbir a la “imantación del pasado”, a la relectura y cuestionamiento de la historia oficial, a la recuperación de toda memoria, incluso la memoria sofocada o simplemente olvidada” (Ainsa 2011, 12).

Este viaje retrospectivo hacia la crítica literaria es el que, precisamente, realiza Alicia Ortega en su libro *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX*, para mostrar al lector que esta se nutre, indiscutiblemente, de la tradición. En efecto, dicha inmersión en la historiografía literaria le permite a nuestra autora contar con un amplio contexto del que emerge la producción narrativa, motivo de su análisis e interpretación. De esta manera, se logra trazar los hitos, dentro de los cuales se ha desarrollado, como un acontecer sociocultural, la mencionada narrativa. Así, este mirar hacia atrás se convierte, en primer lugar, en un rescate de aquella crítica que ha sido olvidada o al menos soslayada; en segundo lugar, en una incorporación de los estudios que, con frecuencia, han sido utilizados para tal acercamiento crítico. Asimismo, en este libro adquiere una singular importancia el rescate de las reflexiones críticas, hechas por los propios escritores, en torno a su propio hacer narrativo o a su posición política como lo han expresado Joaquín Gallegos Lara, Alfredo Pareja Diezcanseco, Adalberto Ortiz, entre otros.

La mencionada inmersión crítica en la novela ecuatoriana del siglo XX, lleva implícita la concepción que Alicia Ortega posee del ejercicio crítico. Sin duda, dentro de la variedad de propuestas teórico-metodológicas que pueden ser identificadas en este estudio, destaca la sociología de la literaria, entendida como un código que se integra al sistema de la cultura. En este sentido, es oportuno recordar el ámbito de la semiótica de la cultura, determinado por Yuri Lotman: “La conformación de la semiótica de la cultura –disciplina que examina la interacción de sistemas semióticos diversamente estructurados, la uniformidad interna del espacio semiótico– cambió en considerable medida las ideas semióticas tradicionales” (Lotman 1996, 78). En efecto, nuestra autora, a lo largo de su libro nos muestra y demuestra que los sentidos de un texto literario son el resultado de la articulación de textos de distinta naturaleza: sociológica, histórica, biográfica, política... que constituyen un verdadero tejido semiótico.

Sin embargo, en este estudio de Alicia Ortega no descuida la dimensión estética del texto, considerada esta por la hermenéutica como una experiencia. Así lo expresa José María Vargas en su *Teoría del arte*: “El crítico debe estar dotado de algunas de las cualidades del artista, para poder comprender y juzgar el valor de la obra artística. Es menester que se explique a sí mismo, antes que a los demás, lo que ha experimentado” (1987, 91). En efecto, esta convivencia del crítico con la obra se puede percibir en *Fuga hacia adentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX*, de Alicia Ortega, pues el mismo título nos está sugiriendo, en primer lugar, aquel viaje hacia la memoria crítica y en segundo lugar hacia la comprensión sensible de la crítica y la actitud desprejuiciada y generosa –no concesiva– que le permite a Alicia Ortega emitir sus juicios críticos en torno a la novela ecuatoriana del siglo XX.

Además, la apreciación de José María Vargas nos permite pensar que el crítico no surge por generación espontánea sino que se va haciendo a medida que este va dando forma a su experiencia lectora, dentro de un marco de disciplina y rigor –no rigidez–. Sin duda, detrás de cada crítico hay una irrenunciable convicción frente al develamiento, tanto del texto como una multiplicidad de sentidos y al contexto como una combinación de estéticas y como el encuentro y desencuentro de visiones del mundo, que no siempre pueden coincidir con las del crítico.

Precisamente en el libro de Alicia Ortega se pueden percibir las cualidades del crítico/a antes mencionadas: experiencia lectora, rigor y convicción para argumentar, pues esta inmersión en la novela ecuatoriana contemporánea, como bien lo sugiere el título, demanda de una entrega total al oficio crítico, es decir, de un compromiso ético, estético y político, que Alicia lo asume sin ambages. Para ello –para asumir tal compromiso–, la autora traza hitos que le permiten organizar el corpus seleccionado y el estado de la crítica con respecto a dicho corpus. Entonces, tal inmersión es doble, por una parte, explora la textualidad y por otra dialoga con los críticos que hasta el momento se han ocupado de tales textos. Así, por ejemplo, con Alejandro Moreano: “[Este autor] “en su estudio sobre el discurso historiográfico ecuatoriano, propone sugerentes paralelos entre las figuras del artista y el crítico con relación al criminal y el detective, en la perspectiva de comprender el campo cultural ecuatoriano en las primeras décadas del siglo XX” (Ortega 2017, 45).

A propósito de la historiografía literaria, el libro de Alicia Ortega recoge de manera sistemática la historiografía de la novela ecuatoriana contemporánea para, de manera dialógica, discrepar con ella o adherirse a sus planteamientos y, sobre todo, para reforzar su propuesta. Pero, ¿cuál es la propuesta historiográfica de Ortega en esta obra? Pues lo que destaca en la apreciación crítica de esta autora es la reconstrucción de los pre-textos culturales (política, sociología, antropología, historia) que configuran la textualidad, es decir, el de una obra literaria, por ejemplo, la literatura del treinta. De esta manera, se destruye el mito de que una obra literaria es el resultado del genio creador, sino que en ella subyacen una cantidad considerable de voces que, desde distintos, a veces opuestos lugares de enunciación van construyendo un texto, en este caso una novela. Desde este punto de vista, es oportuno recordar lo que para Bajtín es el hablante en la novela: “El hablante en la novela siempre es, en una u otra medida, un ideólogo, y sus palabras son siempre ‘ideologemas’”. Un lenguaje especial acerca del mundo, un punto de vista que pretende una significación social” (Bajtín 1989, 150). En efecto, la integración de los lenguajes sociales en las novelas seleccionadas, es uno de los objetivos primordiales del libro de Alicia Ortega, pues solo en el develamiento de las dimensiones socioculturales de una obra es posible adentrarnos –como el viaje crítico que se propone– en el universo simbólico de la novela, como bien afirma Yuri Lotman: “La palabra “símbolo es una de las más polisémicas en el sistema de las ciencias semióticas. La expresión ‘significado simbólico’ es ampliamente utilizada como sinónimo sencillo de lo sónico” (2002, 89). Precisamente el libro de Alicia Orte-

ga va a explotar el carácter polisémico de la obra artística, particularmente de la novela para, de una u otra forma, la concepción bajtiniana de la novela, es decir el espacio de encuentro de lenguajes vivos, de hablas, de sociolectos...

### **Punto de partida y de llegada**

El libro de Alicia Ortega traza una coordenada espacio-temporal de la novela ecuatoriana del siglo XX que va desde la literatura de los 30 hasta finales de los 90, es decir, casi un siglo, en donde el escritor se ve inmerso en una serie de transformaciones sociales y políticas, que la autora de este libro las va marcando puntualmente: el liberalismo, el anarquismo, el socialismo, el comunismo, hasta la caída del Muro de Berlín y sus correspondientes repercusiones en América Latina. Asimismo, cada una de estas corrientes se identifica con una determinada poética o con varias poéticas a la vez, como la del llamado realismo social de los años treinta y la irrupción de las vanguardias; la de la configuración de la “geografía nacional”, de los 30 a los 40, época del surgimiento de las estéticas indigenistas y pos-indigenistas (Icaza, Alfonso Cuesta y Cuesta, Gustavo Alfredo Jácome); “las representaciones narrativas del intelectual,” que según Alicia Ortega, comprende dos etapas: de 1944 a 1960 y de 1960 a 1970. Para ello parte de la definición del intelectual: “Por sujeto intelectual entiendo aquel cuya práctica es, básicamente, el ejercicio de la conciencia crítica en su sociedad. El intelectual es, en este sentido, una figura pública cuya palabra está signada por un afán de cuestionamiento y contemporaneidad” (Ortega, 217). No menos importante que esta definición del intelectual es el papel que Alicia Ortega le asigna a este, siguiendo a Said: “Los intelectuales, afirma Said, ‘son de su tiempo’”. La tarea (“vocación”, en palabras de Said) nada fácil del intelectual, “decir la verdad” (“desenterrar lo olvidado” y una actitud de constante vigilancia) [...] (Ortega, 217).

### **La falsa orfandad de la crítica en el Ecuador**

Por otra parte, dentro de esta compleja como interesante sistematización que Alicia hace, sin que en modo alguno pretender dictatorialmente plantear un “ajuste de cuentas” con la tradición crítica del Ecuador, es sorprendente constatar cómo nuestra autora, a manera de los arqueólogos, reconstruye la crítica de la época en la que se insertan las obras motivo de su indagación crítica. Así podemos ver con claridad el pensamiento de Benjamín Carrión, así como también su propuesta crítica expuesta en *El nuevo relato ecuatoriano*: “Queda claro que para el crítico [Benjamín Carrión] la condición básica para el despegue del “nuevo relato ecuatoriano” es la madurez de una capacidad receptiva que hará posible la entrada de nuestra literatura al juego universal de las ‘influencias’ en calidad de prolífica receptora” (Ortega, 141). Así también cuando Alicia habla de Agustín Cueva, también define la visión crítica de este autor con pocas y sentenciosas palabras, exentas, desde luego, de dobles o subterfugios irónicos. Así nos revela la propuesta crítica de Agustín Cueva: “El objetivo fundamental de Cueva es demostrar que la literatura ecuatoriana está signada, históricamente, por su carácter inauténtico” (Ortega, 260) o cuando con-

trapone la crítica sociológica de este autor con la obra de la literatura de los 30 y la de Icaza con la de Pablo Palacio, se expresa en los siguientes términos: “Así, mientras la obra de Icaza y de la Generación del 30 fue leída por Cueva en clave de nación y cultura local, la de Palacio fue por él percibida como expresión de ajenidad cultural, como algo que está hablando de otra cosa y haciendo ruido” (Ortega, 276) de la misma manera Ortega rescata del olvido una obra tan esencial para el conocimiento del mundo indígena como es el caso de *El indio ecuatoriano*, de Pío Jaramillo Alvarado, para quien el problema del indígena se presenta de esta manera: “Dilucidar el problema de la identidad del indio es tarea de mentes flexibles y abiertas, liberadas de sectarismos. Políticas relacionadas con el indio que partan de lo que queremos que el indio sea idealizado o denigrado, no conducen sino a fracasos que al acentuar el sentimiento de frustración robustecen el escepticismo “*La novela ecuatoriana*, de Ángel F. Rojas; *Biografía del pueblo indio*, de Joaquín Gallegos Lara”.

### **A manera de conclusión**

Este intenso recorrido que ha realizado Alicia Ortega por la memoria textual y contextual de la novela ecuatoriana del siglo XX, nos revela sus aportes en el campo de la historiografía literaria ecuatoriana, pues releer con nuevos ojos la tradición crítica y literaria e incorporarla a la dinámica de la textualidad implica crear espacios de debate en torno a dicha dinámica, reconocer, en gran medida, el carácter socio-histórico de la novela ecuatoriana, ampliar las perspectivas de interpretación de tales textos y desterrar uno de los mayores prejuicios, el de la “orfandad crítica en el Ecuador”.

### **Referencias**

- Aínsa, Fernando. 2011. “Los guardianes de la memoria: novelar contra el olvido”, en *Cuadernos Americanos*, 137. México.
- Bajtín, Mijail. 1991. *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Jaramillo, Pío. 2011. “El indio ecuatoriano” (texto seleccionado), en *Pensamiento indigenista del Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Lotman, Yuri. 1996. *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Ortega, Alicia. 2017. *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX*. Buenos Aires: Corregidor/Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Vargas, José María. 2001. “Filosofía del arte”, en *Teoría del arte en el Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional.

---

## Escribió Aquí...

### **Pablo Palacio: Un protagonista de la vanguardia latinoamericana**



*A partir de este número, se abre en Anales esta sección dedicada a destacar los nombres y la obra de aquellos y aquellas estudiantes que académica y profesionalmente se formaron en las aulas de la Universidad Central del Ecuador y cuyos textos, que han gravitado en la cultura y sociedad ecuatoriana, en su momento se publicaron en las páginas de este medio o en la imprenta de la institución.*

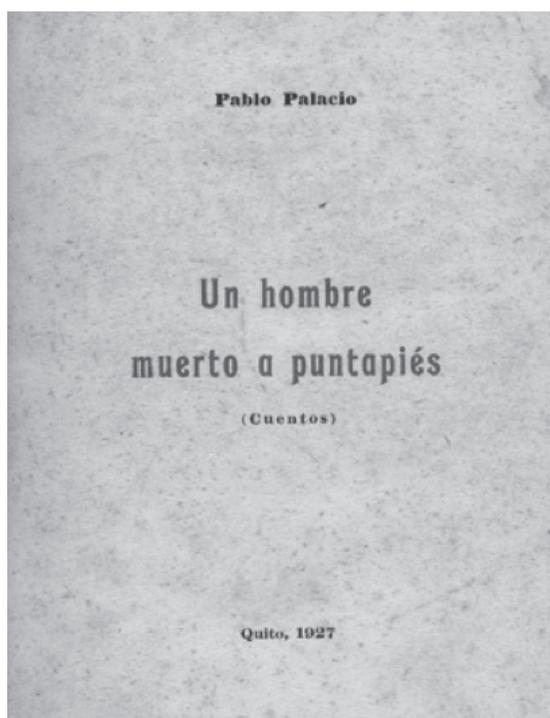
*Inauguramos la sección con la figura de uno de los más emblemáticos y vitales autores de la literatura ecuatoriana y latinoamericana del siglo XX, el lojano Pablo Palacio. (N del D).*

El destacado y malogrado escritor Pablo Palacio (Loja, 1906-Guayaquil, 1947), desde su ciudad natal, “el último rincón del mundo” como la llamó el crítico Benjamín Carrión, luego de concluir sus estudios de bachillerato en el colegio Bernardo Valdivieso, en 1924 se traslada a Quito para estudiar medicina, según lo acordado con su tío José Ángel Palacio, quien le había financiado los estudios de primaria y secundaria, y quien también estaba dispuesto a costearle los de la universidad, siempre y cuando se titulara exclusivamente en medicina. Ya en la capital, Palacio, deslumbrado por el nuevo contexto cultural y político, más su fuerte vocación por la literatura, cambió de planes y se matriculó, en octubre de 1924, en la Facultad de Jurisprudencia de esta casa de estudios. Aquí se graduó de abogado y luego, el 28 de noviembre de 1931, con la tesis *Del pago en la letra de cambio*, obtuvo, con honores, su doctorado en Derecho. Pronto fue contratado como profesor de su facultad, de la que posteriormente sería designado decano. No asumió este cargo porque la dictadura civil de Federico Páez (1935-1937) decretó el cierre de la institución.

---

Mientras realizaba sus estudios universitarios, Palacio publicó en la revista vanguardista quiteña *Hélice*, dirigida por el gran pintor Camilo Egas, algunos cuentos que luego serían parte de su revelador libro *Un hombre muerto a puntapiés*, editado, junto con su deslumbrante novela *Débora*, en la imprenta de la Universidad Central en 1927.

Doce años después de haber presentado su tesis doctoral, *Del pago en la letra de cambio*, en 1943 se publicó en la *Revista Anales* de la Universidad Central. Sin duda se trata de un texto que sorprende, dado que a simple vista no se explicaría por qué un intelectual como Palacio escogió un tema de esa índole. Pero sucede que al revisar el contexto político y social que el escritor confrontó, más sus intereses respecto a su militancia en el socialismo (hay que recordar que Palacio junto con otros de sus contemporáneos, participó de la fundación del partido en 1926), esto se explica por sí solo.



---

## Estuvo Aquí...

**Marco Antonio Campos**

**N**acido en la Ciudad de México en 1949 es, sin lugar a dudas, el poeta más representativo de la poesía mexicana actual. Para confirmarlo, bastaría recordar que fue galardonado con el emblemático premio Xavier Villaurrutia de México y en el 2004 se le distinguió con la Medalla Presidencial Centenario de Pablo Neruda otorgada por el gobierno de Chile.

Por estas y muchas otras razones, para la Universidad Central del Ecuador y la Revista Anales en particular, es un verdadero orgullo haber escuchado su voz en nuestro Teatro Universitario el día 22 de marzo de este año 2018.

Poeta, narrador, ensayista, académico y traductor de importantísimos autores como Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, André Gide, Antonin Artaud, Giuseppe Ungaretti, Salvatore Quasimodo, Eugenio Montale, Georg Trakl y también el brasilero Carlos Drummond de Andrade.

Como el doctor Samuel Johnson, Marco Antonio Campos también piensa que si le preguntaran ¿qué es la poesía? no sabría responder, pero si le preguntaran ¿dónde está la poesía? lo señalaría de inmediato.

“Después de leer poemas de William Blake—reflexiona Campos—, de Jorge Luis Borges o de Eduardo Lizalde, el tigre ya no es para nosotros el mismo. Su elegancia exacta y su resplandor restallante contienen a la vez, gracias a la poesía, una más honda realidad y una vehemencia emblemática”.



*Foto: Pascual Borzelli Iglesias*

---

## Madrugada en Atenas

Anoche, en el jardín de los sueños,  
te vi:

estabas en las ruinas y en los arcos

Hoy, al levantarme,

me asomé a la ventana,

y en las ruinas y en los arcos

había un manantial

de pájaros-



Marco Antonio Campos en el Teatro Universitario de la UCE

*Foto: José Joaquín Garay*

---

## **Instrucciones para la publicación de artículos en la Revista Anales**

ANALES de la Universidad Central del Ecuador, primera revista de divulgación científica del país desde 1883, invita a la comunidad universitaria (investigadores, docentes y estudiantes, nacionales o extranjeros) a presentar artículos de investigación, ensayos y reseñas para su edición Nro. 377. Todos los escritos deberán seguir las normas que más adelante se detallan y remitirse a la siguiente dirección electrónica: revista.anales@uce.edu.ec.

ANALES es una publicación dirigida a difundir las ciencias, las tecnologías y las artes. Es un medio de promoción para sus investigadores y para invitados de las universidades nacionales e internacionales. Todos sus criterios editoriales se conforman de acuerdo con los requisitos académicos y editoriales de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).

### **Instrucción para autores**

Son requisitos indispensables para los colaboradores:

#### **De contenido:**

1. Todos los artículos, ensayos y reseñas deben ser originales y no haber sido publicados con anterioridad, así como no deben estar sometidos al mismo tiempo a dictamen en cualquier otro impreso. Además el autor cede los derechos exclusivos de publicación a la revista ANALES.
2. Los artículos o ensayos científicos deberán ser del área de las ciencias humanas y sociales, a saber: artículos referentes a análisis o polémicas sobre teorías contemporáneas, hechos sociales o debates actuales que enriquezcan y ofrezcan una nueva perspectiva teórica a las diversas disciplinas de las ciencias sociales; trabajos de divulgación científica resultado de investigaciones, que podrán ser estudios de caso, reflexión científica o ensayo científico; estudios de caso actuales o con una perspectiva histórica (regionales, nacionales o internacionales) que sean de interés general; análisis de teorías clásicas que permitan enriquecer las actuales. En el caso de las disciplinas estético-literarias deberán ser de actualidad y originalidad propias.
3. Es imprescindible entregar un resumen de una extensión de entre 100 y 150 palabras, además de anexar palabras clave del texto, todo en el idioma castellano e inglés.
4. Todos los trabajos serán sometidos a dictamen de pares ciegos a cargo del Consejo Editorial de ANALES de la Universidad Central del Ecuador, el cual está compuesto por prestigiados académicos de instituciones nacionales e internacionales. Cada trabajo será enviado a dos dictaminadores según el área de especialización disciplinaria que corresponda.
5. Los resultados de los dictámenes son inapelables.

---

6. Los procesos de dictamen están determinados por el número de artículos en lista de espera. El editor de la revista informará a cada uno de los autores del avance de su trabajo en el proceso de dictamen y edición en su caso.

7. Cada número de la revista se integrará con los trabajos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación de, por lo menos, dos árbitros o dictaminadores. No obstante, con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, ANALES se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.

8. La dirección editorial de la revista se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.

9. Todo caso no previsto será resuelto por el Consejo Editorial.

### **De formato:**

1. Se aceptarán trabajos con una extensión de hasta 11000 caracteres, máximo 20 páginas incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía, en tamaño de papel A4 (21x29.7), márgenes derecho, izquierdo, superior e inferior de 2.0 cm. Todo el texto debe estar escrito a doble espacio y alineado a la izquierda. El tamaño de letra debe ser 12 Times, estilo de fuente normal. Las reseñas deben tener una extensión de 3 a 5 páginas. ANALES de la Universidad Central del Ecuador (2015) Vol.1, No.373

2. Todas las colaboraciones deberán entregarse en archivo electrónico, en procesador Word, sin ningún tipo de formato, sangrías o notas automáticas.

3. En la portada del trabajo deberá aparecer el nombre completo del/los autor/es.

4. Los cuadros, tablas, gráficos y fórmulas deben presentarse agrupados al final del documento y en los programas informáticos correspondientes para diseño gráfico. En el texto se debe señalar el lugar dónde habrán de colocarse; asimismo, deben ser elaborados y enviados en archivos aparte en algún programa de hoja de cálculo, preferiblemente en Excel. Imágenes o fotografías deben enviarse con respaldo aparte (formato jpg de alta resolución).

5. Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, es decir, han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar las fuentes bibliográficas, ya que para eso está la bibliografía. Cabe señalar que esta deberá contener las referencias completas de las obras de los autores que se citen en el cuerpo del texto, sin agregar otras que no sean citadas.

6. Las citas deberán usar el sistema APA.

7. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abreviaturas.

---

## **Título**

El título debe ser claro, conciso y escogido cuidadosamente para reflejar el contenido del trabajo reportado. No utilizar abreviaturas.

## **Nombre(s) del autor(es) y afiliación(es)**

Para listar autores del trabajo, poner el primer nombre y el/los apellido(s) de todos los investigadores que han hecho una sustancial contribución al trabajo. El nombre del autor principal irá en primer lugar y al final el nombre del tutor, o director del proyecto. Deben omitirse todos los títulos, ocupaciones y grados académicos como: Prof., Coord., Lcdo., MSc, PhD. Después de los autores poner la afiliación (nombre y dirección de la institución) de cada uno y con letras superíndices relacionar la afiliación con los autores. Señalar el contacto o a quien va dirigida la correspondencia con un asterisco (\*) sobre el apellido y agregar el correo electrónico. Si el autor a quien va dirigida la correspondencia ya no está en la institución donde el trabajo fue realizado, colocar la dirección actual como una nota al pie de página marcada con un asterisco (\*).

## **Resumen**

Todos los manuscritos deben tener un resumen del trabajo realizado. Contiene una clara indicación del objetivo, los resultados más importantes y las conclusiones para que los lectores puedan determinar si el texto completo será de su interés. Debe estructurarse en un solo párrafo, no debe exceder las 200 palabras.

## **Palabras claves**

Colocar de tres a cinco palabras claves

## **Title**

Poner el título del manuscrito en inglés. A continuación colocar la palabra "Abstract". Y escribir el contenido del resumen en inglés. Después, escribir "Key words". Y poner las palabras claves en inglés.

Envío de trabajos:  
ANALES Universidad Central del Ecuador  
Quito - Ecuador  
Telf.: (+593 7) 2526493-Ext. 12  
Correo electrónico: revista.anales@uce.edu.ec



Esta edición que consta de 500 ejemplares en papel bond de 75 grs., se terminó de imprimir el 31 de diciembre de 2018, siendo Rector de la Universidad Central del Ecuador el señor Dr. Fernando Sempértegui Ontaneda, PhD. y Directora de Comunicación y Cultura, MSc. Ivanova Nieto Naspath.

