

Revista de Estudios Culturales

BORDES

N.º20 / Año 10 / Julio - Diciembre 2020 ISSN:2244-8667
<http://revistas.saber.ula.ve/bordes/> www.bordes.com.ve

MEMORIAS DE QUE HACER SOCIAL EN LOS BORDES

MEMORIAS
DEL QUE HACER
EN
SOCIAL EN
LOS
BORDES

Depósito legal N.º: p.p.i. 201002TA4076 / ISSN: 2244-8667
Dirección postal: Av. Principal Las Acacias, Centro Comercial El Pinar. Piso 4. Apto. 205. San Cristóbal. 5001.
Teléfonos:58.276.3405140/276.3555621/414.7089905
Dirección electrónica: revista@bordes.com.ve / Página web: www.fundacionbordes.com

La revista de estudios culturales BORDES es una publicación semestral digital, arbitrada, editada conjuntamente por la Universidad de Los Andes (Grupo de investigación en Comunicación, Cultura y Sociedad), la Fundación de Jóvenes Artistas Urbanos JAU, el Departamento de Investigaciones Antropológicas del Museo del Táchira, la Maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe de la Universidad de los Andes y la Fundación Cultural Bordes.

Equipo Editorial

Directora

Fania Castillo / Psicóloga / Universidad de Los Andes - Núcleo Táchira. Venezuela.
faniacastillo@gmail.com

Director - Editor adjunto

Camilo Ernesto Mora Vizcaya / Licenciado en Letras / Universidad de Los Andes- Núcleo Táchira. Venezuela.
vizcayaernesto@gmail.com

Editor del número 20

Anderson Jaimes Ramírez
andersonjaimes@gmail.com

Consejo Editorial:

Otto Rosales / Antropólogo-Sociólogo / Universidad de Los Andes. Venezuela. ottorosca@gmail.com

Anderson Jaimes / Filósofo / Museo del Táchira. Venezuela. andersonjaimes@gmail.com

Annie Vásquez / Artista visual / Fundación Jóvenes Artistas Urbanos. Venezuela. avevilly@yahoo.com

José Romero / Educador / Universidad Nacional Experimental de Yaracuy. Brasil. joseromeroorza@gmail.com

Oswaldo Barreto / Artista visual / Fundación Jóvenes Artistas Urbanos. Venezuela. oscuraldo@gmail.com

Árbitros externos:

Pedro Alzuru
Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela.

Aníbal Rodríguez Silva (+)

Universidad de Los Andes. Trujillo. Venezuela

Camilo Morón

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) Falcón. Venezuela

Asistente editorial / correctora:

Norelsy Lima / norelsylim@gmail.com

Traducciones (inglés):

Norelsy Lima / norelsylim@gmail.com

Diseño y Diagramación:

Oswaldo Barreto Pérez / oscuraldo@gmail.com

Gestión de contenido en OJS

Wild Parra / marcellp16@gmail.com

Sumario

Presentación / Anderson Jaimes Ramírez.....5

Artículos

El concepto de Trinidad en la religión católica / Ángel Alejandro Gutiérrez Portillo.....8

Las paradojas rusas: más allá del ayer / Nelly Prigorian.....21

8M 2020. Cuarta ola feminista y las tecnologías de la información y comunicación como medios de organización y participación política / Priscila Peralta Martínez.....35

La comunicación científica bajo la mirada de Kuhn / Herly Quiñones.....50

Pedagogía

Transdisciplinariedad, enfoque de la educación para lograr la agenda 2030
Lissette M. Bisogno Fuchs.....59

La enseñanza de la historia local. Algunas reflexiones / Anderson Jaimes Ramírez.....65

La vida al interior de las instituciones educativas:
reflexiones sobre el estudio de la violencia / Jesús Morales.....81

El ready made educativo de Alonzo Vaca. Estrategia de reflexión para mtc en el marco de la transformación curricular / Leonardo Rattia Verenzuela.....93

Artes visuales

Ensayo

Pandemia / Alejandro García Malpica..... 103

Galería

Oscar casanova. Dibujador de realidades / Luis Hernández Contreras..... 116

Crónicas

Para desentender-me de Alemania / Douglas Bohórquez..... 134

Cuando los caballos de San Juan callan / Norely Lima..... 142

Literatura

Reseña

Elena Poniatowska, *Leonora* / Fania Castillo..... 148

Poesía

Eudes Moncada o del malabarismo goliardo / José C. De Nóbrega..... 153

Summary

Presentation / Anderson Jaimes Ramírez.....5

Articles

The concept of Trinity in the Catholic religion / Ángel Alejandro Gutiérrez Portillo.....8

The Russian paradoxes: beyond yesterday / Nelly Prigorian.....21

8M 2020. Fourth feminist wave and information and communication technologies as means of organization and political participation / Priscila Peralta Martínez.....35

Scientific communication under the eyes of Kuhn / Herly Quiñones.....50

Pedagogía

Transdisciplinary. Education approach to make the 2030 Agenda
Lissette M. Bisogno Fuchs.....59

Teaching local history. Some considerations / Anderson Jaimes Ramírez.....65

Life inside educational institutions: reflections on the study of violence / Jesús Morales.....81

The essay presented below reports the reflections derived from an ethnographic developm
Educational Readymade of Alonzo Vaca Reflection Strategy for
Leonardo Rattia Verenzuela.....93

Visual arts

Essay

Pandemic / Alejandro García Malpica.....103

Gallery

Oscar casanova. Reality's drawer / Luis Hernández Contreras.....116

Chronicles

To get rid of Germany / Douglas Bohórquez.....134

When the horses of San Juan are silent / Norelsy Lima.....142

Literature

Reviews

Elena Poniatowska, *Leonora* / Fania Castillo.....148

Poetry

Eudes Moncada or goliard juggling / José C. De Nóbrega.....153



La experiencia dicta que las publicaciones periódicas en Venezuela y muy especialmente en las provincias, comienzan por tener asegurada su muerte prematura. Ciertamente son muchas las dificultades que se encuentran en el camino para lograr ser fieles a esta cita que con éste número arriba ya a su número 20, tras más de diez años consecutivos de publicación. Sin embargo, la acogida y estímulo que ha tenido esta iniciativa han superado todas las expectativas. Desde nuestra región, pero también desde varias partes del país y del continente, han llegado mensajes y palabras de aliento y exigencias de superación. Esto nos obliga a perseverar.

Durante estos años y en estos números de reflexión sobre nuestra memoria, cultura e imaginarios, hemos comprendido cómo, a pesar de partir de una realidad concreta y particular, ésta se encuentra siempre abierta a los valores superiores comunes a todos los hombres. La particularidad de nuestra forma de ser y estar en el mundo no significa un aislamiento impermeable a fusiones y mutuos influjos; sino más bien una apertura y contribución al enriquecimiento de la humanidad.

Por todo esto hoy se siente una exigente demanda a las ciencias humanas para que expliquen el porqué de nuestro pasado y de nuestro presente. Se pregunta cada vez más sobre nuestra memoria y sobre nuestro ser de pueblo, se busca una explicación de la forma de pensar y actuar de quiénes representan los extensos bordes o sitios de encuentro y desencuentro de los amplios fenómenos culturales que acompañan la naturaleza humana.

Esto exige acercarse sin prejuicios a nuestra historia, nuestro presente y nuestra cultura. Esto explica el sentido y orientación de la “Revista de Estudios Culturales Bordes”, concreción de un proyecto y modo de expresión de las inquietudes que acompañan el pensamiento contemporáneo de investigadores que trabajan desde una región, pero sin perder la vocación universalista. Así se busca responder al reto planteado por el despertar de la conciencia histórica de los hombres y mujeres de nuestra época. Despertar que se ha caracterizado en la búsqueda intensa de esas interrogantes que se plantean en los bordes de las ciencias, las artes y las culturas.

En este número dedicamos nuestras páginas a escudriñar diversos temas ubicados en esos bordes que tanto nos cuestionan. En la primera parte presentamos una serie de ARTÍCULOS de investigación sobre variadas temáticas que se presentan muy vigentes en los imaginarios de muchos grupos humanos contemporáneos, en cuyas coyunturas se alojan las más variadas inquietudes. La presencia de la religión y su peso en el pensamiento de los pueblos, se hace presente en el trabajo de Ángel A. Gutiérrez Portillo “El concepto de trinidad en la religión católica”, donde analiza desde la antropología filosófica este dogma que además de estar presentes en otras religiones, ha servido como estructura para explicar las realidades sociales de occidente. Nelly Prigorian, reflexiona sobre las profundas contradicciones que se han presentado en el desarrollo de la historia del pueblo ruso y desde donde se busca comprender su actuar en el pasado y el presente, son “Las paradojas rusas más allá del ayer”. El activismo y la articulación de la lucha de los movimientos feministas desde las nuevas tecnologías, se nos presentan en el trabajo de Priscila Peralta M.”8M 2020, Cuarta ola feminista y las tecnologías de la información y comunicación como medios de organización y participación política”. Cierra el artículo “La comunicación científica bajo la mirada de Kuhn” de Herly Quiñones, quien a partir de una investigación documental, explica los rasgos claves del enfoque kuhniano en la matriz disciplinar y el componente sociológico de la línea de investigación Comunicación Científica

La segunda parte de este número de la “Revista de Estudios Culturales Bordes”, está dedicado a la PEDAGOGIAS, tema que nunca pasa desapercibido, a pesar de estar siempre en esos bordes casi ocultos a donde se envían esas reflexiones que siempre generan polémicas. En “Transdisciplinalidad, enfoque de la educación para lograr la agenda 2030” Lissette Bisogno explica el papel de la educación transdisciplinaria en el ámbito de un mundo globalizado cuya supervivencia se encuentra comprometida. Anderson Jaimes Ramírez propone la enseñanza de la historia local como una herramienta educativa para generar una memoria activa de relación entre el presente y el pasado, entre la región y las realidades nacionales en “La enseñanza de la historia local, algunas reflexiones”.

“La vida interior de las instituciones educativas: reflexiones sobre el estudio de la violencia” es el resultado de un trabajo etnográfico realizado por Jesús Morales en distintas instituciones educativas de carácter público, donde interpreta el origen del caos, anarquía y violencia que se presentan en esos escenarios. Por su parte, el papel del arte y la creatividad como forma de estímulo al aprendizaje es una interesante experiencia que presenta Leonardo Rattia en su texto “El ready made educativo de Alonzo Vaca, estrategia de reflexión para mtc en el marco de la transformación cultural”.

En el segmento dedicado a las “ARTES VISUALES” se podrá apreciar el ensayo de Alejandro García Malpica, “Pandemia”, donde nos propone una lectura de la obra existencialista del artista Felix Royett, quien enseña el desasosiego ante la extinción que puede provocar esta pandemia que hoy nos inmoviliza. Así mismo se presenta el portafolio del artista tachirense Oscar Casanova, con un lúcido texto de Luis Hernández C. “Dibujador de realidades” donde se explica cómo este artista, desde el dibujo, reflexiona sobre la realidad de las migraciones que tanta expectativa ha generado en los últimos tiempos

Finalmente, en el espacio dedicado a la “LITERATURA” presentamos la crónica de Douglas Bohórquez “Des entender Alemania” donde refleja como a pesar de vivir en un mundo globalizado el impacto cultural continúa siendo una realidad latente. Así mismo la crónica “Cuando los Caballos de San Juan callan”, de Norelly Lima, escrita en tiempos de cuarentena y con fotografías de Yves Bass. Una reseña del libro “Leonora” de Elena Poniatowska realizada por Fania Castillo. Y se presenta también, el trabajo creador del poeta Eudes A. Moncada, definido por José C. De Nóbrega como el poeta de “el malabarismo goliardo”, un escritor que desarrolla su trabajo creador en los bordes de esta provincia andina.

Esperamos que los temas que aparecen en este número, sigan siendo fuente de motivación para nuevos estudios sobre nuestra compleja ubicación en los BORDES mismos de un mundo cada vez más complejo.

Anderson Jaimes Ramírez
Museo del Táchira
Grupo de Investigaciones Bordes
andersonjaimes@gmail.com



EL CONCEPTO DE TRINIDAD EN LA RELIGIÓN CATÓLICA

Andrei Rublëv / La Trinidad, ícono (detalle) / 1425 / Tomada de: www.evangelizarconelarte.com

Ángel Alejandro Gutiérrez Portillo¹

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
gupalex@live.com.mx

Recibido: 08-10-2020

Aceptado: 07-11-2020

Resumen: En este trabajo se analiza, desde la antropología filosófica, el concepto de Trinidad en la religión católica. Cabe señalar que la noción de Trinidad no es exclusiva del cristianismo, ni de la iglesia católica, puesto que otras doctrinas lo emplearon como fundamento teológico, porque los sistemas de prácticas como los sistemas de creencias religiosas han hecho que los humanos concibamos pensamientos similares mediante los que explicamos nuestra realidad social. Para ello, se hace un recuento histórico sobre el surgimiento del cristianismo a partir de sus bases judaicas. Posteriormente se exponen las diferentes posturas que han surgido a raíz del establecimiento de las iglesias primitivas diseminadas por Asia, África y Europa, así como los concilios ecuménicos a través de los cuales se hizo la idea de una iglesia unida bajo una misma ideología que se funda en la Trinidad. Después se discurre sobre la definición secular del concepto de Trinidad y se describen las percepciones más comunes que un católico puede tener acerca de su fe: la Biblia.

Palabras clave: Trinidad; religión católica; cristianismo; secular.

1. Profesor investigador

The concept of Trinity in the Catholic religion

Abstract: This work analyzes, from philosophical anthropology, the concept of Trinity in the Catholic religion. It should be noted that the notion of Trinity is not exclusive to Christianity, nor to the Catholic Church, since other doctrines used it as a theological foundation, because systems of practice such as religious belief systems have caused humans to conceive similar thoughts through the that we explain our social reality. For this, a historical account is made of the emergence of Christianity from its Jewish bases. Later, the different positions that have arisen because of the establishment of the primitive churches scattered throughout Asia, Africa and Europe, as well as the ecumenical councils through which the idea of a united church under the same ideology that is founded in the Trinity. Then, the secular definition of the concept of Trinity is discussed and the most common perceptions that a Catholic may have about his faith are described: the Bible.

Keywords: Trinity; catholic religion; Christianity; secular.

Recuento histórico del concepto Trinidad

Desde sus orígenes los seres humanos han recreado su religiosidad. Las primeras nociones y prácticas religiosas del ser humano, de acuerdo con Mircea Eliade (1999), acontecieron entre los paleantrópidos, ya que estos “poseían también cierto número de creencias y practicaban determinados ritos (...) puesto que la experiencia de lo sagrado constituye un elemento más de la estructura de la conciencia” (p. 26).

Con el advenimiento del ser religioso que se gestó con el desarrollo cultural, empezaron a surgir los primeros sistemas religiosos en la humanidad como lo alude Leroi-Gourhan con “las pinturas y relieves rupestres” y la “religión de las cavernas”, donde se distingue un “lenguaje simbólico” (como se cita en Eliade, 1999, pp. 23-54).

En las sociedades agrícolas se tenía el concepto de la tríada en un sentido basado en la vegetación y representado en la figura del Árbol del Mundo o Axis mundi, en la que sus raíces tocan la tierra y llegan al infierno y las ramas están en los cielos, haciendo del árbol una unidad con los tres niveles cósmicos: inframundo, tierra y cielo (Eliade, 1999; Kocyba, 2001). Inclusive los griegos y los sumerios tuvieron dioses con estas cualidades tales como Zeus y Anu (deidad del cielo), Poseidón y Nammu (deidad de los mares), Hades y Ereshkigal (deidad del inframundo), cada uno de ellos teniendo su espacio sagrado en la cultura de determinados pueblos. A lo largo de la historia los hombres han agrupado a sus deidades. Así lo demuestra José Ferrater en su Diccionario filosófico:

Trinidades divinas se encuentran en otras religiones: la trinidad brahmánica de Vishna, Shiva y Trimurti y las numerosas “tríadas” que ha investigado Georges Dumézil (Júpiter, Marte, Quirino; Mitra-Varuna, Indra, Nasatya; Odín, Thor, Freyr) son otros tantos ejemplos de “trinidades” o, si se quiere, de “tríadas” (Ferrater, 1965b, p. 838).

Con estas nociones religiosas más complejas, germina en la escena histórica el pueblo judío con una ideología de un Dios único, un Dios creador, un Dios que se diferenciaba del politeísmo imperante en los demás pueblos panteístas por tener un Dios con un significado nuevo; se impone a la humanidad un Dios hacedor de todas las cosas, inclusive del ser humano y surge el monoteísmo judío (Smith, 2011).

Siguiendo esta línea, aparece la religión que, teniendo las bases judías, sería la que pondría la piedra angular para el concepto de “Trinidad”, nos referimos al cristianismo. Con la muerte y resurrección de Jesús de Nazaret, los apóstoles predicaron la revelación de Dios en el Evangelio. Con ello, sentaron las bases de la civilización Occidental. El cristianismo, para que pudiera sobrevivir a las múltiples religiones politeístas, tuvo que cambiar de significado respecto al judaísmo. Por ello, Jesús de Nazaret no buscó una representación histórica-cultural sino un simbolismo basado en el concepto del amor. Con esta noción, el cristianismo emergió y se caracterizó por tener un humanismo que afiliara a muchos creyentes (Smith, 2011).

El cristianismo se constituyó y su principal articulación fue la fundamentación de un Dios que ha venido a dejar un mensaje de amor y esperanza. Se formó lo que se conoce comúnmente como el cristianismo primitivo. Años más tarde, el cristianismo se expandió y se consolidó como un sistema religioso definido desde conceptos teológicos y filosóficos neoplatónicos, sobre todo cuando Constantino I volvió al cristianismo la religión oficial del Imperio romano. Con las múltiples ideas cristianas dadas por las comunidades de base, iniciaron los primeros concilios ecuménicos, para darle cuerpo a la ideología, primordialmente con la finalidad de combatir la apostasía y la herejía. Esto lo enmarca Ferrater Mora, como sigue:

Las concepciones rechazadas por los teólogos trinitarios (San Atanasio, los Capadocios, San Ambrosio, San Agustín, San Juan Damasceno, San Anselmo, los Victorinos, Santo Tomás de Aquino, etc.) y por los diversos Concilios (Nicea, 325 Constantinopla, 381; Toledo, 675; Lyon, 1274; Florencia, 1439) figuran doctrinas como el modalismo (las tres personas divinas son “modos” de la divinidad), el subordinacionismo (el Espíritu Santo y el Hijo están subordinados al Padre), el arianismo (el Verbo ha sido engendrado por Dios para servir de instrumento de la creación), el pneumatomaquismo (que se manifiesta “contra” el Espíritu Santo). Ahora bien, aun considerado el dogma trinitario puro de las citadas desviaciones teológicas, hubo considerables discusiones para su fijación definitiva (...) varias discusiones – como las habidas en torno a la noción de la consubstancialidad o el “ser consubstancial”, y en torno al Filioque, rehusado por Fotio y origen en gran parte del cisma ortodoxo (Ferrater, 1965a, pp. 838-839).

Por su parte, el Gran Cisma de 1054, hace referencia al conflicto religioso entre la Iglesia católica, encabezada por el papa San León IX y la Iglesia ortodoxa, presidida por el patriarca de Constantinopla Miguel I. Este suceso dividió a la Iglesia de Occidente. Para el siglo XVI, el fraile y teólogo alemán Martín Lutero impulsó el movimiento religioso cristiano conocido como la Reforma, lo que ocasionó un cisma o separación de la Iglesia católica que dio paso al surgimiento de diversas doctrinas protestantes por Europa. Algunas de las Iglesias protestantes continuaron con la tradición católica, aunque otras variaron

radicalmente su posición doctrinaria y teológica. Ambos acontecimientos repercutieron en la noción de Trinidad que hoy concebimos.

La Trinidad como concepto religioso

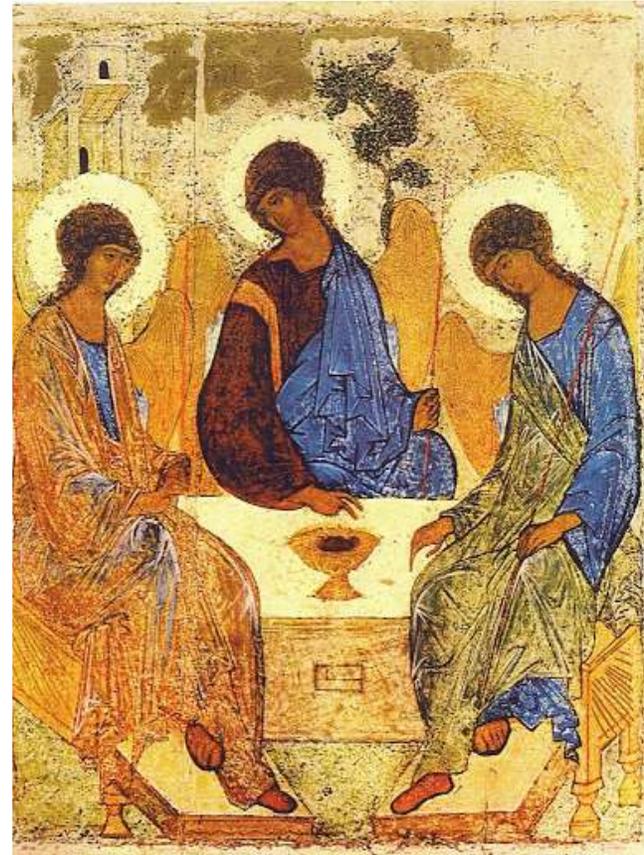
La religión es una actividad humana concreta, líquida, diversa, versátil, flexible (Gutiérrez, 2020). En esencia, la religión está constituida a través de un sistema de prácticas como de un sistema de creencias, que se puede identificar mediante las manifestaciones que se encuentran en cada hecho religioso (Durkheim, 1982).

A partir de tal definición, podemos señalar que la idea de “Trinidad” no es exclusiva de la religión cristiana, puesto que la religión, en el sentido amplio de la palabra, se compone a través de modelos cognitivos que le han permitido al ser humano explicar su realidad social (Lévi-Strauss, 1993). Básicamente es la forma en que diversos pueblos alrededor del mundo, han estructurado su pensamiento para catalogar a sus deidades. En ese sentido, ¿cuál es la importancia del concepto Trinidad en la religión cristiana?

Para analizar el concepto Trinidad, partimos de la siguiente definición: “Trinidad. (Del latín trinitas). Distinción de tres personas divinas en una sola y única esencia, misterio inefable de la religión cristiana” (Real Academia Española, 2011, p. 6925).

Sabemos que la noción Trinidad constituye un dogma de la religión cristiana y sostiene que Dios existe en tres Personas, Seres o Sustancias: Padre, Hijo y Espíritu Santo. En el cristianismo es conocido como Santísima Trinidad. Esta creencia es la que articula al monoteísmo cristiano. Si bien, la definición es un poco secular, se debe a que está abierta a muchas interpretaciones por la profundidad del mismo concepto. Como bien lo alude el clérigo y teólogo suizo Hans Küng (2006), los significados y paradigmas de la propia noción se han transformado por el centro de gravedad que hizo que el significado perdurara: la religión católica, apostólica romana. De ahora en adelante es de esta doctrina de la que nos ocuparemos.

Para el catolicismo, la Trinidad es también llamada “Santísima Trinidad”, dado lo sacro del significado. Durante mucho tiempo se ha querido explicar la fórmula trinitaria, utilizando analogías o por el simple uso de la razón, basándose en la metafísica helénica con el misticismo de Oriente Medio.



Andrei Rublëv / La Trinidad, ícono / 1425
Tomada de: www.evangelizarconelarte.com

Actualmente la Iglesia católica enuncia que la Trinidad es un dogma de fe y es aceptado por los devotos. Para la comprensión del concepto, la Iglesia católica ha editado un sinnúmero de libros, revistas, artículos, entre otros textos, para que la feligresía conozca su fe. Así lo describe el sacerdote católico Flaviano Amatulli (2009), en el libro *La Iglesia católica y las sectas. Preguntas y Respuestas*, donde el autor defiende a ultranza el catolicismo. Esto lo expresa de la siguiente manera:

¿Cuántos dioses hay? Hay un solo Dios (...) ¿Cuántas personas hay en Dios? En Dios hay tres personas: Padre, Hijo y Espíritu Santo (...) Jesús (el Hijo) ¿es Dios? Sí. Jesús es Dios (...) El Espíritu Santo ¿es una persona divina o una fuerza de Dios? Es una persona divina, no una fuerza de Dios, puesto que la Biblia lo presenta como maestro e intercesor (...) ¿Cuál es el nombre de Dios? Según la enseñanza de Moisés, el nombre de Dios es Yahveh. Según la enseñanza de Jesús y de todo el Nuevo Testamento, el Nombre de Dios es Padre, Hijo y Espíritu Santo (Amatulli, 2009, pp. 68-69).

Aunque la cita bíblica es acertada, en ningún momento nos menciona a Dios como una Trinidad, pero se entiende que está implícita la representación de las tres Personas, Seres o Sustancias

id y haced discípulos a todas las naciones, bautizándolos en el nombre del Padre, y del Hijo, y del Espíritu Santo (Mateo 28:19, citado en Santa Biblia, 2009, p. 1567).

Hay muchas referencias en la Biblia en las que se menciona a Jesús como Hijo de Dios (Amatulli, 2009), como ejemplo: “Entonces, por esto los judíos aún más procuraban matarle, porque no sólo quebrantaba el día de reposo, sino que también decía que Dios era su propio Padre, haciéndose igual a Dios” (Juan 5:18, citado en Santa Biblia, 2009, p. 1679). Claramente en esta alusión resalta el carácter divino de Jesús desde la perspectiva trinitaria católica. En la obra de Amatulli (2009), se hace explícita la devoción de los feligreses católicos a la Trinidad de la siguiente manera:

¿Por qué los católicos creen en la Trinidad, si esta palabra no se encuentra en la Biblia? Aquí lo que importa no es la palabra Trinidad, sino el contenido. Pues bien, claramente en la Biblia encontramos la doctrina de un solo Dios en tres personas, lo que significa la palabra Trinidad (Amatulli, 2009, pp. 111-112).

En relación con el Espíritu Santo, Amatulli fórmula y responde como a continuación se expone: “El Espíritu Santo ¿es una persona divina o una fuerza de Dios? Es una persona divina, no una fuerza de Dios, puesto que la Biblia lo presenta como maestro e intercesor” (Amatulli, 2009, p. 69).

Esta explicación es diferente a la que los fundadores de la Iglesia daban al Espíritu Santo bajo la corriente neoplatónica, donde se señala que el principio de todas las cosas es Dios, “padre de sí mismo, engendrado por sí mismo, único, simple, indivisible, eterno, origen de todo lo que existe, infinito, sobreramente bueno, amable, libre, aunque su acción no difiere de su esencia (...) queriendo conciliar en conjunto las nociones cristianas, sobre las

tres personas divinas, y la especie de Trinidad que parecía conocer Platón en Dios, raciocina Plotino hasta perderse de vista para establecer que, hay en el primer principio tres hipostasis, la unidad primitiva, la inteligencia y el alma; es decir, el que engendra por su naturaleza, el que es engendrado desde la eternidad, y el alma divina, complemento de estas generaciones. Estos tres principios forman una jerarquía; el primero es más perfecto que el segundo, y el segundo es más que el tercero: y los tres son sin embargo coexistentes y eternos” (Bouvier, 1846, p. 203).

Por su parte, autores como San Agustín identificaron a esta Persona, Ser o Sustancia como la “mente” de Dios. Esta ideología de carácter heterodoxo se llamó subordinacionismo y su objetivo fue explicar y defender la doctrina trinitaria de sus opositores, los modalistas.

La Trinidad como concepto teológico

El Concilio de Nicea se realizó en el año 325. Se considera la primera reunión ecuménica en la que se enfatiza a la Trinidad como doctrina fundamental de la fe cristiana. El Credo de Nicea se elaboró para que la jerarquía de la Iglesia católica se comprometiera con la religión, y con ello, se afianzara la institución como la profesión de fe, que a la letra dice:

Creemos en un solo Dios, Padre Todopoderoso, creador de Cielo y Tierra, de todo lo visible e invisible. Creemos en un solo Señor, Jesucristo, Hijo único de Dios, nacido del Padre antes de todos los siglos: Dios de Dios, Luz de Luz, Dios verdadero de Dios verdadero, engendrado no creado, de la misma naturaleza del Padre, por quien todo fue hecho. Que por nosotros y por nuestra salvación bajó del cielo: por obra del Espíritu Santo se encarnó de María, la Virgen y se hizo hombre. Por nuestra causa fue crucificado en tiempos de Poncio Pilato: padeció y fue sepultado. Resucitó al tercer día, según las Escrituras, subió al cielo y está sentado a la derecha del Padre. De nuevo vendrá con gloria para juzgar a vivos y muertos, y su Reino no tendrá fin. Creemos en el Espíritu Santo, Señor y dador de vida, que procede del Padre y del Hijo, que con el Padre y el Hijo recibe en una misma adoración y gloria, y que habló por los profetas. Creemos en la Iglesia, que es una, santa, universal y apostólica. Reconocemos un solo bautismo para el perdón de los pecados. Esperamos la resurrección de los muertos y la vida del mundo futuro. Amén.

A pesar de que en la Biblia no se habla del concepto trinitario como tal, en la profesión de fe se reitera bajo las premisas de las tres virtudes teologales: la fe, la esperanza y la caridad. En lo que concierne a la fe, está implícito el acto de aceptar la revelación de Dios y la Verdad, porque Dios no nos puede engañar ni se puede engañar a sí mismo (Santa Biblia, 2009).

En el sentido paradigmático que nos da Küng (2006), la percepción de la Trinidad evolucionó de la teología “cristiano-gentil-helenista” (p. 177), a una teología “científica”, es decir, una teología basada sobre conceptos filosóficos. En mi particular punto de vista, la religión tomaba a la filosofía helenista como la base lógica y gracias a los primeros concilios,

la filosofía se convirtió en dogmas teologales. La Trinidad se utilizó como un argumento cuasifilosófico, para convertir a más “gentiles” al cristianismo, el sueño de Saulo de Tarso. Esto se reafirma al utilizar (hasta nuestros días) terminología helénica para referirse a las tres Personas, Seres o Sustancias divinas:

Desde toda la eternidad, Dios Padre engendra a su Hijo, que es Dios como él y de su misma sustancia. Desde toda la eternidad. El Hijo, también llamado el Verbo, se dirige hacia su Padre. Desde toda la eternidad, el Padre y el Hijo se aman, y el Espíritu Santo, tercera Persona de la Santísima Trinidad, procede de esta relación que une al Padre y al Hijo. Tres Personas divinas realmente distintas entre sí, tres Personas que son estrictamente relativas unas a otras, tres Personas que son un solo Dios. Un solo Dios, en el cual del Padre proceden las otras dos Personas: Misterio inefable de luz y de amor, de gracia (Beck, 2011, pp. 18-19).

En el texto citado se dan dos conceptos helénicos convertidos a conceptos teológicos manejados como dogma: Sustancia y Procedencia. Del primer término nos ocuparemos más adelante. El segundo enmarca una disyunción que marcó al cristianismo: el cisma de Oriente. Ante las corrientes teologales que se desprendían de las bases de la filosofía helénica, sobre todo platónicas, procedió el argumento Filioque, que significa “y del Hijo”, agregado al Credo de Nicea en el Concilio de Constantinopla en 1054, donde se afirma que el Espíritu Santo procedía del Padre y del Hijo. Este desacuerdo se dio dentro de la Iglesia y fue Focio quien rechazó tal postura (Ferrater, 1965b).



Fridolin Leiber / La Santísima Trinidad / s.XIX
Tomada de: es.wikipedia.org

Para la teología católica, la interpretación de la Biblia sobre la Trinidad es subjetiva, al grado que se le ha denominado Santísima Trinidad en cuanto a las interpretaciones apologéticas que se han hecho al canon bíblico. Esto fue realizado por los padres de la Iglesia y lo hicieron patente en las traducciones exegéticas (esclarecidas en el campo de la filología), y más recientemente en la interpretación (en el campo de la hermenéutica).

Hablando teológicamente, las tres Personas divinas se explican de la siguiente manera: Padre (sobre nosotros), Hijo (con nosotros), Espíritu Santo (en nosotros) (Küng, 2006), haciendo una reiteración a una Persona y no como tres personas distintas.

La interpretación que da Huston Smith (2011), sobre el significado del Dios trinitario es que la esencia de Dios es el amor, puesto que éste requirió a alguien a quién amar, porque como Él es impersonal, no se puede amar a sí mismo, debe tener a un sujeto donde recaiga la acción del amor. Por ello, se explica la Trinidad desde el punto de vista de la esencia primera de Dios.

La Trinidad como concepto filosófico

Como se ha dicho anteriormente, ante las diversas interpretaciones bíblicas dadas en el primer siglo, surgieron corrientes que rayaban entre lo filosófico y lo teológico, el ejemplo más claro es el de los “modos de ser” o “modalismo” (Ferrater, 1965a). Esto sucedió por la combinación entre filosofía y el sincretismo religioso pagano-cristiano-hebraico.

A mi modo de entender hay que distinguir la delgada línea que separa lo teológico de lo filosófico y es en esta etapa donde el dogma queda como un concepto carente de sentido ante una falta de argumentación lógica-causal. La filosofía se debe de liberar de las interpretaciones dogmáticas religiosas si quiere tener una objetividad en cuanto al concepto; la crítica es importante desde las bases helénicas, idealistas, modernas, posmodernas y transmodernas. Al superar la Edad Media y dejar atrás la escolástica, con el Renacimiento y la Reforma, el pensamiento humano se tornó más crítico y objetivo.

Presuponiendo que hay un Dios, la pregunta enfocada en la filosofía idealista, metafísica-ontológica sería: ¿hay unicidad en ese Dios o son tres personas distintas o ambas propuestas a la vez, tal que hay concordancia de términos?

La cuestión sobre identificar qué término es filosófico y qué término es teológico en cuanto al concepto de Trinidad es que el primero, a mi parecer, es una discusión ontológica, como el argumento de san Anselmo o los argumentos de san Agustín; el segundo es una discusión cristológica, y aquí hay ejemplo de los exegetas. Lo que acabo de exponer lo menciona Küng (2006), de la siguiente forma:

En el Padre, Hijo y Espíritu se trata, pues, según el Nuevo Testamento, no de afirmaciones metafísico-ontológicas sobre Dios en sí y su naturaleza más íntima: sobre una esencia interior de un Dios uni-trino estática, basada en sí y que incluso está abierta. Se trata más bien de afirmaciones soteriológico-cristológicas de cómo Dios mismo se manifiesta en este mundo a través de Jesucristo (Küng, 2006, p. 112).

Una vez identificada la cuestión filosófica deslindada de todo dogma teológico, se procede al centro del problema filosófico en cuanto a la Trinidad: ¿existen tres Personas en una misma sustancia? ¿pueden existir tres hipóstasis en una ousía? Así lo enmarca Hans Küng (2006), cuando describe a los “jóvenes nicenos” (Basilio el Grande, Gregorio Nacianceno y Gregorio Niseno). Estos capadocios dieron nuevos términos a lo ya discutido por Orígenes y Atanasio.

Tras un proceso mental cristológico bastante complejo (...) pudo imponerse al fin la nueva terminología: Dios –una esencia divina (una sustancia, ousía, physis), pero en tres hipóstasis (tres personas, subsistencias, prosopa) (Küng, 2006, p. 203).

Para resolver esta problemática después del Dios uni-trino, se tuvo que ver cuál era el carácter de las personas y su constitución en cuanto a sustancias concretas (hipóstasis) y su procedencia.

La naturaleza de Jesucristo es la más complicada debido a que en él residen la naturaleza humana y la divina. Surgen corrientes tan diversas como el monofisismo basada en el logos y el ser como unidad. Tras varios concilios se resolvió este problema y fue ratificada esta solución en el Concilio de Éfeso en 431, dejando a Cristo con las dos naturalezas uno y mismo.

El “uno y mismo” Señor Jesucristo es “perfecto según la divinidad y perfecto según la humanidad, verdadero Dios y verdadero hombre”. El uno y mismo es “idéntico en esencia al Padre según la divinidad e idéntico en esencia a nosotros según su humanidad” (Küng, 2006, p. 205).

Si analizamos esta solución está llena de incongruencias lógicas, puesto que es una tautología en la terminología de ousía e hipóstasis que, después en la Ilustración, el connotado filósofo alemán Immanuel Kant (2007), al momento de analizar los juicios analíticos y sintéticos aseveró que la definición de algo no implica propiamente su existencia, poniéndole límites a la razón pura. Esto lo retomó el filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein (1987), en su obra *Tractatus logico-philosophicus*. Investigaciones filosóficas sobre la certeza, para señalar que no se puede hablar de lo que no se conoce.

Siguiendo con el análisis de la Trinidad, Aristóteles (2003), indicó que es imposible que dos cuerpos ocupen la misma sustancia, aunque dejó abierta la posibilidad de un Dios universal impulsor de todo, el “motor inmóvil” lo que sirvió a Santo Tomás de Aquino (2001), para desarrollar su vía racional a través de la consubstancia de las tres Personas en la unidad del amor.

Retomamos la cuestión del “modo de ser”, es decir, surge la cuestión de si el Hijo procede del Padre y el Espíritu Santo del Padre y del Hijo (Filioque) ¿cómo puede proceder el Espíritu Santo del Hijo si este también procede del Padre? Surge el problema del origen común de las Personas divinas ¿de dónde proceden o cuál ha sido la primera, la segunda o la tercera Persona? Si uno es antes que otro y después otro, no hay unidad y hay contradicciones en cuanto a la universalidad de Dios (Küng, 2006).

Se han dado dos respuestas a esta controversia: la primera es rechazar el dogma trinitario y alegar que el Hijo y el Espíritu Santo son “modos de ser” de Dios y no Personas

como tales, pero esto negaría la divinidad de Cristo y restaría importancia a la acción del Espíritu Santo. La otra alternativa es tener una procedencia eterna en donde las tres Personas sean sólo una, pero esto demostraría que las personalidades de cada una no tendrían valor y no habría procedencia, por tanto, no habría Trinidad sino unicidad. Al respecto, Ferrater Mora nos dice:

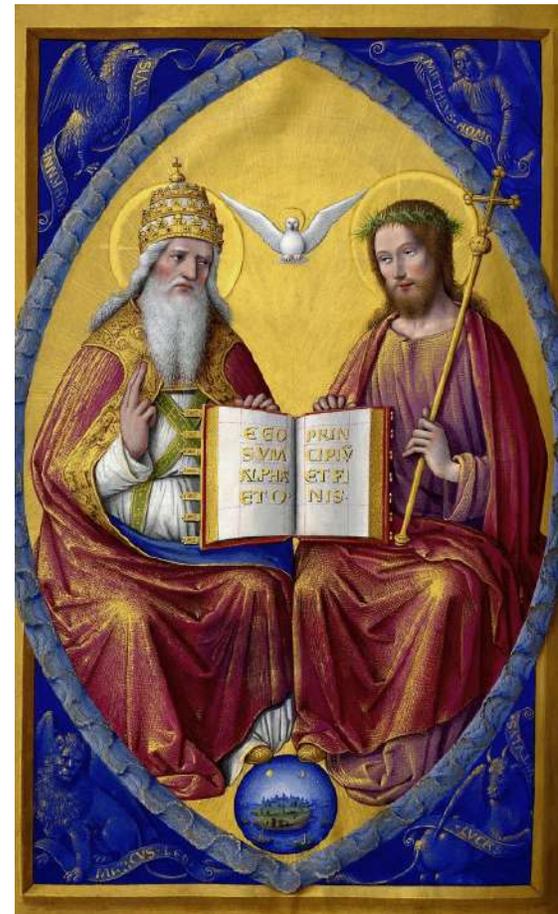
La “procedencia” de la cual se habla no puede ser una procedencia causal, porque en tal caso habría diferencias tales entre las tres Personas que se desvanecería la comunidad trinitaria. No puede ser una procedencia en razón de las obras divinas por motivos similares al anterior. En ambos casos se entiende la procedencia por analogía con los procesos físicos, es decir, se supone que hay un principio y un fin o “término”. En vista de ello se ha propuesto entender la Trinidad, analógicamente, en relación con procesos de índole espiritual (Ferrater, 1965b, p. 839).

Ante esta problemática, se da un sistema paternalista en el cual Dios es Padre, Hijo y Espíritu Santo y cada una de las personas no se reduce a la otra según una procede de la otra (no hay reduccionismo) ni tampoco una “depende” de la otra, sino que “procede”, es decir, le quita el carácter de “subordinación” a la Trinidad, pues ninguna de las Personas divinas está hecha por alguna otra. Además, como ya se ilustró bien en la cita anterior, está el modelo por analogía a la naturaleza (usada por Anselmo y Santo Tomás de Aquino, entre otros), para interpretar los procesos de procedencia no causales. Así, la conjugación trinitaria de procedencia es del orden $1 \times 1 \times 1 = 1$ y no del modo $1 + 1 + 1 = 3$ (Ferrater, 1965b).

Reflexiones finales

Se ve complicado que, en el subconsciente de los creyentes en la doctrina trinitaria, como en los argumentos teológicos y en mayor escala en los argumentos filosóficos, haya una unicidad de criterios que puedan estipular los paradigmas (Küng, 2006), o significados (Smith, 1997), para lograr una universalidad en el cristianismo como en el catolicismo romano.

Podemos resumir los aspectos de la religiosidad, la teología y la filosofía como sigue:



Santa Trinidad / Jean Bourdichon / miniatura extraída del código *Grandes horas de Ana de Bretaña* siglo XV. Tomado de: www.meisterdrucke.es



Santa Trinidad.
Alberto Durero
1511 / Xilografía
39,2 x 28,4 cm
Tomada de:
www.alamy.es

El aspecto religioso: el creyente cree por su fe en el Dios y en los dogmas que, implícita o explícitamente, conoce. Esto hace que las personas crean en la Trinidad como mera condición teológica y otros únicamente como una tradición, pues les es difícil concebir tres Personas en una misma esencia. Otros católicos han sido adoctrinados a través de panfletos, revistas, diarios, etcétera, quienes mejor conocen su profesión de fe y experimentan la verdad de una manera metafísico-ontológica sin esclarecer bien cuál es la Verdad última. En eso consiste la fe religiosa, un creer en algo o alguien, en cosas o principios, que no requieren demostración, porque están basados en axiomas.

El aspecto teológico: da patrones de certeza en cuanto a los argumentos utilizados, pero no se sirve de una metodología específica para indagar más allá de la subjetividad.

El dogma católico limita a la teología y esta sólo se queda en el mero aspecto cristológico-teológico sin buscar más pistas.

· El aspecto filosófico: es el que ha trascendido los dogmas establecidos y se convierte en un sistema estructural y racionalizador en cuanto a conceptos abstractos y concretos al categorizar y ordenar los procesos del término Trinidad. Ejemplo de ello, son las terminologías empleadas como “Sustancia” y “Esencia” y los diferentes modelos interpretativos que se pueden dar de ellos.

La noción de estos aspectos es sólo una muestra de los diversos pensamientos divergentes dentro de la Iglesia católica. Es un tema controvertido, con múltiples aciertos y contradicciones, aunque como concepto secular ha sido nutrido por el modernismo, puesto que está careciendo del sentido filosófico como popular. Esto se observa en la historia y en las variadas facciones que han interpretado el concepto. Aun así, la noción de Trinidad tiene algo que atrae a los más conservadores católicos como a los más liberales feligreses, inclusive por otras confesiones cristianas o no cristianas, hasta de sujetos que se dicen incrédulos. El concepto, para bien o para mal, es una vuelta al pensamiento Occidental y base de la religión predominante en esta región del mundo.

Lo que sí ha quedado claro en los aspectos religiosos, teológicos y filosóficos es que no hay una unidad en el término, ni siquiera entre los feligreses por el desconocimiento de ciertas argumentaciones en el plano teológico y filosófico.

Los seres humanos hemos creado y creído en nuestros dioses (Gutiérrez, 2018). Sin duda, tenemos modelos cognitivos que nos han permitido como sociedad explicar nuestra realidad social. La imaginación y el miedo a sentirnos solos ha provocado que desarrollemos sistemas complejos de razonamiento para comprender la religiosidad que radica en el interior de nuestro subconsciente o de nuestros corazones. Tal vez esa deidad inventada o verdadera no muera de soledad, pero nosotros pereceremos con la nuestra.

Referencias Bibliográficas

- Amatulli, Flaviano. (2009). La Iglesia católica y las sectas. Preguntas y respuestas. España: Ediciones Apóstoles de la Palabra.
- Aristóteles (2003). Metafísica. España: Editorial Gredos.
- Beck, Eleonore (2011). Yo creo: pequeño catecismo católico. España: Editorial Verbo Divino.
- Bouvier, Jean Baptiste (1846). Historia elemental de la filosofía, para uso de las universidades seminarios y colegios. Tomo I. España: Ignacio Boix.
- Durkheim, Émile (1982). Las formas elementales de la vida religiosa. España: Akal.

- Eliade, Mircea (1999). Historia de las creencias y las ideas religiosas. De la edad de piedra a los misterios de Eleusis. Volumen I. España: Paidós.
- Ferrater, José (1965a). Diccionario de Filosofía. Tomo I. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Ferrater, José (1965b). Diccionario de Filosofía. Tomo II. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Gutiérrez, Ángel Alejandro (2020). "Preferencias religiosas en Facebook entre los estudiantes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco". Vínculos. Sociología, análisis y opinión, 16, 61-99.
- Gutiérrez, Ángel Alejandro (2019). "Panorama étnico religioso en México". Ecos Sociales, 7(19), 672-683.
- Gutiérrez, Ángel Alejandro (2018). "El paisaje religioso entre los yokot'an de Tamulté de las Sabanas, Tabasco". Estudios sociales y humanísticos. Miradas múltiples. (pp. 83-106). México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Kant, Immanuel (2007). Crítica de la razón pura. Argentina: Colihue.
- Kocyba, Henryk Karol (2001). "Consideraciones críticas en torno al significado religioso de la ceiba entre los mayas". En: Animales y plantas en la cosmovisión mesoamericana (pp. 65-88). México: Plaza y Valdés, INAH.
- Küng, Hans (2006). El cristianismo. Esencia e historia. España: Trotta.
- Lévi-Strauss, Claude (1993). "La estructura social". En: Paul Bohannan y Mark Glazer. Antropología. Lecturas (pp. 440-474). España: McGraw-Hill.
- Real Academia Española (2011). Diccionario de la lengua española. Vigésima primera edición. España: Espasa.
- Santa Biblia (2009). Santa Biblia. Antiguo y Nuevo Testamento. Reina-Valera. Estados Unidos: Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días.
- Santo Tomás de Aquino (2001). Suma de teología. Tomo I. España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Santo Tomás de Aquino (1989). Suma de teología. Tomo II. España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Smith, Huston (2002), La importancia de la religión en la era de la increencia. España: Kairós.
- Smith, Huston (2011). Las religiones del mundo. España: Kairós.
- Wittgenstein, Ludwig (2009). Tractatus logico-philosophicus. Investigaciones filosóficas sobre la certeza. España: Editorial Gredos.



LAS PARADOJAS RUSAS: MÁS ALLÁ DEL AYER

Valentin Serov / Retrato de Nicholas II (detalle) / 1900 / óleo sobre lienzo / Tomado de: commons.wikimedia.org

Recibido: 30-08-2020
Aceptado: 30-10-2020

Nelly Prigorian¹
Investigadora III CELARG
nelly.prigorian@gmail.com

Resumen: Las páginas que siguen son un intento de exponer las dualidades y las paradojas rusas que, de una u otra forma, se pronuncian en su actuar político y social sostenido en el tiempo. Se analiza la particular relación entre la idea del Padre y la idea de la Patria, devenidas en la figura del Zar, como el principio que moldea el orden y el sentido de lo ruso. Además, se exponen las principales contradicciones, que dinamizan las fuerzas político-sociales, para facilitar una mirada más atenta sobre lo que era Rusia en su pasado, para comprender y reflexionar sobre lo que es en su presente.

Palabras claves: Imperio ruso, Zar, dualidades, literatura, política, paradojas.

1. Doctora en ciencias sociales y humanidades por USB (Venezuela), Magister en filosofía por UNED (España), Licenciada en Estudios Liberales por UNIMET (Venezuela).
<https://orcid.org/0000-0002-9247-7695>

The Russian paradoxes: beyond yesterday

Abstract: The next pages proposes to expose the Russian dualities and paradoxes that, in one way or another, pronounced in their political and social actions over time. It has analyzed the particular relationship between the idea of father and the idea of the Fatherland, which became the figure of the Tsar, as the principle that shapes the order and meaning of the Russian. Also, there are exposed the main contradictions that energize the political-social forces, to make easy a closer look about what Russia was in the past, to understand and reflect about what it is at present.

Key words: Russian empire, Tsar, dualities, literature, politic, paradoxes.

Introducción

Rusia siempre se presentaba ante Occidente como un territorio tan vasto como incomprendible. Desde la poca del Imperio zarista hasta nuestros días los adjetivos como misteriosa, enigmática e inexplicable acompañaban el esfuerzo de comprender a ese país tan poco presto a encajar en las fórmulas racionales de la cultura occidental. El afán occidental de catalogar para después analizar y comprender encuentra su primera dificultad. ¿Cómo asumir a Rusia? ¿Cómo un país europeo que se rige por los principios de la cultura occidental? ¿O es un país asiático, inclinado a cumplir las tendencias del oriente? Esa dualidad, esa posibilidad de respuestas y reacciones inesperadas, fuera de toda racionalidad predominante la hacen un enigma, que atrae y espanta al mismo tiempo.

La propia Rusia, desde comienzos del siglo XIX, hace el esfuerzo por definirse a qué mundo pertenece, qué caminos debe transitar, el europeo o uno propio, distinto a todos los existentes. Así nacen dos poderosos movimientos político-sociales, el occidentalista y el eslavófilo, enfrentados entre sí por la visión sobre el país y el rumbo que la nación debe tomar. La Rusia del siglo XXI sigue con esta dinámica, las dos corrientes siguen en contraposición, sin que ninguna logre sobreponerse sobre la otra de manera absoluta y definitiva. Ese antagonismo interior, entre otras cosas, es el que vuelve a Rusia tan compleja e impredecible para las miradas de afuera.

Las páginas que siguen son un intento de exponer las complejidades y las paradojas rusas en el transcurrir histórico que, de una u otra forma, se pronunciaban y sigue pronunciándose en su actuar político y social. Asumimos este texto como material para reflexión, que parte de la historia de Rusia, del despliegue de sus fuerzas político-sociales y, desde luego, a partir de su cultura, en sentido amplio de la palabra. Sin pretender agotar el tema o hacer un examen minucioso del desarrollo socio-político del país en cuestión, se presentan ejes centrales que, a nuestro juicio, permiten una mirada más atenta sobre lo que era Rusia en su pasado, para comprender y reflexionar sobre lo que es en su presente.

Las paradojas rusas en el tiempo

Existe un dicho popular ruso que puede ilustrar la gran paradoja rusa que, probablemente, todavía hoy día no se ha resuelto del todo: sin el Zar en su cabeza. El dicho se refiere a las personas que carecen de juicio, faltos de razón, de conducta desordenada y

errática, es decir, los que no poseen el principio ordenador que rige sus vidas y su comportamiento. Este dicho podría servir de metáfora de la relación del pueblo ruso en todas las etapas de su historia con el Zar, o la figura que representaría la idea de Zar. Pocos pueblos en la cultura occidental desarrollaron una relación paternal con la representación del poder absoluto y de obediencia casi incondicional frente la figura del padre, como lo hizo el pueblo ruso. “Padre”, “padrecito” o “madrecita”, si se referían a las Zarinas, fueron los términos más habituales para referirse al poder soberano imperial.

Desde luego, la figura de padre de la nación encarnaba no sólo el poder divino, sino el amor categórico a su pueblo y de su pueblo, convirtiéndose en la única instancia en la cual se depositaba toda la confianza y esperanza del pueblo. Es decir, la relación entre la figura de Zar y el pueblo ruso no aceptaba ninguna intermediación posible: “El Zar —se decía—no quería para sus hijos más que el bien; pero los privilegiados, interesados en conservar sus derechos y prerrogativas, se interponían entre él y su pueblo con el fin de impedirle conocer sus miserias, obstaculizando una recíproca comunicación entre ellos” (Volin, 1977, p. 6). Precisamente esta intermediación, en el entendimiento del campesino, es la que hacía su vida inaguantablemente miserable, llena de injusticia y opresión. Todas las revueltas populares en Rusia, grandes o pequeñas, nunca tenían el propósito de atacar contra la figura de Zar, más bien eran formas de hacer saber al soberano acerca del malestar y las penurias que pasaba su pueblo. Tanto es así, que los cabecillas de las dos guerras campesinas más grandes y de mayor riesgo para el orden y la estabilidad del Imperio ruso, Stepan Razin en el siglo XVII y Emilian Pugachev en el siglo XVIII, blindaron su liderazgo, haciéndose pasar por los Zares-sobrevivientes, que demandaban el trono que les había sido arrebatado por, justamente, los intermediarios del poder, esto es, los terratenientes, la oligarquía, los boyardos, etc.

De este modo, el poder supremo y el orden, encarnados en la figura del Zar, representaban la Verdad, la Justicia y el Bien. La mentira, la injusticia, el mal se encontraban al otro lado de esta comarca, entendida como el apego a la muy particular manera de concebir la vida y las relaciones que establecen su cosmovisión, independientemente de la nacionalidad, religión, cultura o, incluso, el idioma. En otras palabras, la otredad en Rusia se signaba por la falta de apego al orden que representaba la figura del Zar² y no por los rasgos distintivos de un pueblo como unidad nacional diferenciada. Y no podría ser de otra forma en un Imperio donde convivían más de 250 pueblos con sus propias culturas, religiones e idiomas. Es decir, lo nacional, lo ruso emanaba desde arriba, desde el poder y su orden. (Vishlenkova, 25 jul. 2013: vídeo)

2. En este sentido es muy ilustrativo lo sucedido durante el primer atentado contra la vida del Zar, Alejandro II, perpetrado por Dmitri Karakozov en el abril del año 1866. El asesinato lo evitó un artesano, quien desvió la mano del pistolero y posteriormente logró someterlo. Al ya sometido Karakozov, el Zar le preguntó si era polaco y le causó mucha sorpresa saber que se trataba de un súbdito ruso. Habría que subrayar que todo atentado contra la vida de la cabeza de la familia real o su asesinato recibía absoluto rechazo de la población. Incluso, el régimen soviético trató de justificar, sin mayor éxito, por décadas el asesinato del último Zar Nicolás II y de su familia en 1918. La casa, en los sótanos de la cual se produjo el fusilamiento, se había convertido en un santuario, hasta que, por esta misma razón, fue demolida en el año de 1977. En el año 2000, toda la familia ejecutada de los Romanov fue canonizada como santos a causa de su martirio.



Iliá Repin / Iván el Terrible y su hijo / 1885 / óleo sobre lienzo / 200 × 254 cm / Tomada de: es.wikipedia.org

Por otro lado, desde tiempos antiguos la idea de la tierra rusa y, más tarde, la de la Patria, se asocian con la figura de la Madre: Madre Tierra, Madre Patria. En la época de Iván, el Terrible, cuando se configura el Estado ruso centralizado, la figura del Zar no sólo se convierte en el ungido por Dios para reinar y mantener unido el territorio, sino que el monarca desposaba a Rusia, la tomaba como novia y la convertía en su esposa. La propia coronación al trono representaba la celebración de los votos matrimoniales entre el Zar y la Madre Rusia. De esta manera, se exteriorizaba el binomio fundacional de lo ruso, el Zar y la Patria como una totalidad, una representación de lo nacional indivisible, sellada por los votos del matrimonio sagrado Padre-Madre, es decir, el poder Imperial zarista se identificaba absolutamente con la noción de Patria y del suelo patrio. De allí que atentar contra la representación máxima del poder Imperial, esto es, la figura del Zar, se igualaba al atentado contra la noción misma de la Patria, como la portadora del poder Padre-Madre del pueblo ruso. Esta visión de la unión inseparable entre la representación del máximo poder político y la noción de la Patria todavía se pronunciaba con fuerza durante el siglo XX.

Habría que recordar que a losif Stalin solían llamarle “el padre de los pueblos” y la identificación de la Patria con la figura de la madre fue usada permanentemente durante la Gran Guerra Patria (1941-1945) a través de la propaganda dirigida a la población rusa con el lema “La Madre-Patria te llama”. Y durante esa guerra, los soldados se levantaban e iban al ataque con el grito de “¡Por la Patria! ¡Por Stalin!”. En el último periodo de su presidencia a Boris Yeltsin también solían llamarle padre. Y si bien a Vladimir Putin, por lo menos aún, no le colocan el calificativo de Padre, sí se desliza la idea que sin él la Rusia contemporánea puede desaparecer.

Sin embargo, el evento sucedido en diciembre de 1825, que entró en la historiografía rusa como la revuelta Decembrista, por primera vez rompe esta tradicional relación entre la noción de Patria y el orden imperial, legitimado por la figura del Zar. Aunque el levantamiento insurreccional del 25 de diciembre no provino de los estratos populares, tampoco se inscribía en las, también tradicionales, conspiraciones palaciegas para sustituir a un monarca por otro por medio del asesinato. La más alta nobleza, proveniente de la propia estructura del poder imperial, se alzó contra el orden, negándose a prestar el juramento de lealtad al recién ascendido al trono Zar Nicolás I. Sus demandas —instauración de la República, Parlamento, Constitución, la abolición del régimen de servidumbre— resultaban por lo menos extrañas, porque provenían de una clase que con sus exigencias atentaba contra sus propios intereses.

Puedo entender el que los burgueses franceses lleven a cabo una revolución para conquistar ciertos derechos, pero me resulta difícil explicarme el que los nobles rusos hagan una revolución para perderlos. (Gobernador de Moscú sobre los sucesos de 1825, citado por Pasamar, 1978, p. 145).



Vladímir Sverchkov
Retrato de Nicolás I
Tomado de:
es.rbth.com

A pesar de que sólo en horas el alzamiento fue sofocado por las fuerzas leales al Zar, las indagaciones posteriores revelaron la existencia de una extensa red de sociedades secretas y un número considerable de simpatizantes del movimiento dentro de la nobleza rusa, entre los cuales se encontraban las mentes más ilustres y brillantes del Imperio como, por ejemplo, el poeta más grande de las letras rusas, Alexander Pushkin. A pesar de su fracaso, la insurrección de los Decembristas tuvo consecuencias y repercusiones político-culturales de gran envergadura. No sólo dejó una profunda huella en la historia del país, sino que condicionó, de manera importante, el posterior desarrollo de los acontecimientos políticos en el país, que finalmente desembocaron en la explosión revolucionaria del año 1917.

La rebelión de la alta nobleza no logró llevar a la reflexión a las altas estructuras del poder imperial ruso acerca de la necesidad de abrir espacios para ciertas reformas que pudiesen dar cabida a algunas de las inquietudes políticas crecientes de las nuevas generaciones. Más bien, el Imperio se inclinó a cerrarse aún más sobre sí mismo, promoviendo una política de absoluta intolerancia a cualquier expresión que atentase contra la integridad de la voluntad del soberano imperial. Como si fuera poco, los acontecimientos y revueltas revolucionarias del momento en la propia Europa, empujaron al régimen no sólo a extremar el control y la censura sobre la sociedad, criminalizando cualquier posibilidad de disidencia o de cuestionamiento del orden establecido (Volin, 1977, p. 8), sino a dedicarse con esmero a construir y afianzar el nuevo y moderno Estado burocrático y policial, que penetró todo el territorio del Imperio a través de la naciente policía secreta, el Tercer departamento.

La idea del panóptico comenzó a cristalizarse dentro del Imperio ruso como una forma del ejercicio del poder y el poder asumió como su primera necesidad la omnipresencia y la omnipotencia del Estado y el orden que emanaba de la figura del Zar como institución. En otras palabras, al binomio Padre-Patria se incorpora la noción de Estado. La nueva estructura del poder imperial preservó para sí la administración de la muerte, esto es, el poder Soberano, en términos de Foucault, pero también se reservó para sí la administración de la vida, esto es, el poder Disciplinario.

A la medida que avanzaba el gobierno del Nicolás I, aun siendo movido por buenas intenciones, tales como racionalizar las formas de gobernanza, la idea de la “ciencia-policía” llevaba al Estado a inmiscuirse en todos los ámbitos de la vida, [incluyendo] la vida privada, controlando [por ejemplo] la escogencia de la nana o nodriza, porque la vida del niño era del interés de Estado, en vista que los niños en un alto porcentaje morían a temprana edad por infecciones. [El asunto] no se quedaba en la familia, en manos privadas, sino que se traspasaba a la instancia de control médico-policial (Vishlenkova, 22 nov. 2013, vídeo).

El castigo aplicado a los Decembristas fue más que ejemplar: la ejecución pública por medio de ahorcamiento para unos³; trabajos forzados de por vida, para otros.

3. Como norma los crímenes por rebelión se castigaban con el fusilamiento, sin embargo, en esta ocasión se aplicó la horca, que implicaba no sólo castigo de muerte, sino la deshonra absoluta, en vista de que esa medida se reservaba a los individuos de clases bajas de la sociedad y por crímenes de violencia atroz.

La persecución de los simpatizantes no se hizo esperar, muchos terminaron desterrados en Siberia o, en el mejor de los casos, en el sur del Imperio, bajo permanente vigilancia de las autoridades; otros, autoexiliados en Europa, práctica que, por razones políticas, se volvió más recurrente durante el siglo XIX, y también durante los siguientes siglos XX y XXI.

Paradójicamente, precisamente desde ese exilio es que comienzan a formularse ideas fundamentales que traspasaron el campo filosófico y estético para alcanzar la acción política más estructurada –pero también más radical— de la oposición al régimen zarista. Y es el propio despotismo imperial el que provoca la radicalización del pensamiento político ruso, con sus prácticas de control y sometimiento de cualquier expresión que cometiese la indiscreción de traspasar los estrechos límites de orden autocrático del nuevo reinado (Vázquez Liñán, 2006, p.190).

Para los años 30-40 del siglo XIX el pensamiento civil ruso, que apenas unas décadas atrás había salido de la tutela religiosa⁴, comenzaba a afianzarse y estructurarse a través de los círculos de lecturas filosóficas y de las reflexiones sobre el humanismo estético, con marcada preferencia por los textos de Schelling, Fichte, y desde luego, Hegel. Por otro lado, el desarrollo de las ciencias naturales influenció la apertura hacia el pensamiento materialista en el país, que facilitó la alineación con las ideas políticas de corte socialista en la segunda mitad del siglo. No en vano el ministro de Educación pública, D. A. Tolstoy, exclamó en 1875 frente a los acontecimientos políticos en el país: "La salvación de la juventud está en el estudio de las lenguas antiguas y en la eliminación de las ciencias naturales y las disciplinas innecesarias, en vista que son propicias para el materialismo y el nihilismo" (citado en "Documentos y memorias de Narodnaya Volia [Voluntad popular], 1930, sp).

Sin embargo, las persecuciones, encarcelamientos y los destierros en Siberia –como medidas para frenar cualquier disidencia, aun en el pensamiento de quienes trataban de reflexionar sobre la realidad, formulando preguntas incómodas— obligaron a dejar a un lado ciertas ideas hegelianas, sobretudo el aforismo que todo lo racional es real:

— ¿Sabéis a qué os puede llevar vuestra forma de razonar? Se puede llegar a probar que el monstruoso despotismo bajo el cual vivimos es totalmente racional y tiene que existir.

— Esto es innegable, me respondió Bielinsky", concluye Herzen (Pasamar, 1978, p. 149).

La reflexión filosófica rusa dirige su mirada con más atención hacia el materialismo y el socialismo utópico, pero con un trasfondo fuertemente matizado por el misticismo y el ascetismo –el persistente residuo del pensamiento y las prácticas religiosas ortodoxas—, por un lado y por el otro, se desarrolla la idea de socialismo agrario, como fundamento y vía idónea para el avance social y político de Rusia, es decir, tomar como norte la cultura,

4. El pensamiento filosófico ruso estaba confinado dentro de los muros eclesiásticos hasta bien entrado el siglo XVIII. Por ello, la filosofía civil rusa nace apenas a finales del mismo siglo y se afianza a comienzos del siglo XIX desde y a partir de la ensayística y la crítica literaria.

históricamente establecida en las comunidades rurales rusas de prácticas de trabajo colectivo, que se daban entre los campesinos durante las faenas. Las propuestas

[p]ostulaban la posibilidad para Rusia de evitar los horrores de los inicios del capitalismo industrial y encaminarse directamente hacia un socialismo basado en comunidades campesinas autogobernadas. Por su negación del Estado y por las esperanzas depositadas en las comunidades autorreguladas, este pensamiento constituye una de las principales raíces del anarquismo decimonónico (Ulianova, 2003, p.161).

Los máximos exponentes de esta corriente del pensamiento ruso fueron los exiliados políticos en Europa Alexander Herzen. Herzen apostaba por la ilustración de las masas campesinas, para así, desde la conciencia, encaminar una insurrección contra el despotismo y la autocracia. Bakunin por su lado, convencido de la naturaleza rebelde del campesino ruso, se enfocaba en la necesidad de agitación propagandística, estimulando de esta manera el levantamiento espontáneo contra el régimen zarista. Más allá de las diferencias sobre el “cómo”, persistía la idea común de la necesidad de la insurrección desde abajo contra el orden y su máxima representación, la figura del Zar. Pero incluso, el “cómo” tenía un denominador común: la urgencia de ir hacia el pueblo campesino, vivir con él, trabajar con él, padecer lo que él padecía. En otras palabras, el denominador común del “cómo” demandaba invariablemente un movimiento político-social que asumiese esas tareas, sea de ilustración o de agitación, yendo hacia el pueblo.

El esfuerzo divulgativo, ensayístico y propagandístico de esta propuesta se cristalizó en las décadas de los 60-70 del siglo XIX, a través del movimiento que entró en la historiografía universal bajo el nombre del movimiento Noródniky, los Populistas rusos. En términos generales, la idea de socialismo agrario sirvió de fundamento para la articulación de distintas corrientes de acción política desde abajo que, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, con fuerza se pronunciaron en los escenarios nacionales y, ya para finales del siglo y los comienzos del nuevo siglo XX, sirvió de punto de partida —como variaciones de ruta o como su contraposición— para la aparición de partidos políticos modernos, claramente diferenciados ideológicamente.

Sin embargo, el alcance y el impacto en el tiempo dentro del territorio ruso, de las propuestas políticas lanzadas desde el exilio europeo fueron posibilitados por dos hechos fundamentales. Se trata, en primer lugar, de la revista *Kolokol* (La campana), una publicación periódica en ruso editada por Alexander Herzen y Nikolay Ogarev en el exilio. Dirigida al lector ruso, se daba la tarea de orientar la opinión pública, creando consciencia entre las clases altas y medias de la sociedad sobre el deber para con el pueblo campesino y la necesidad de respeto a la dignidad humana y la libertad personal de cada individuo.

Por ser editada en Europa y llevada al territorio ruso de contrabando, la revista esquivaba la censura de doble vuelta, impuesta por la autocracia, esto es, la aplicación de censura sobre los propios censores, lo que recrudecía al extremo la labor de estos últimos. De este modo, *Kolokol* se convertía probablemente en el único medio de comunicación capaz de llevar la información importante a la opinión pública dentro del territorio nacional, información recibida, también de forma clandestina, de las diversas fuentes provenientes,

en ocasiones, directamente de los despachos institucionales del Imperio ruso. Se publicaba sin censura en las páginas del periódico y se llevaba de vuelta a su lector en Rusia. En sus mejores momentos, la revista llegaba a un tiraje de más de tres mil ejemplares, con algunos números que demandaban su reimpresión.

La modesta sinceridad del príncipe Dondukov-Korsakov, presidente del comité de censura de San Petersburgo, revela el panorama respecto a los intentos de informar sobre la realidad rusa de manera crítica y los riesgos que podría implicar la labor periodística, incluso literaria:

Vivimos, gracias a Dios, en Rusia, donde los periodistas aún no controlan la opinión general, y donde cualquier intento por su parte orientado al reforzamiento de su influencia debe ser, pienso, no sólo detenido, sino castigado con la reducción de la confianza del público en sus relatos (citado en Zhirkov, 2001, p. 72).

La “reducción de confianza” podría tomar formas bastante inesperadas, desde las descalificaciones públicas hasta el destierro y los trabajos forzados en Siberia. Los casos de Nicolay Chernishevsky y de Fiodor Dostoievsky⁵ son más que elocuentes.

Así que nuestro trabajo no fue en vano. Nuestra palabra, la palabra rusa libre, suena en Rusia: despierta a unos, atemoriza a otros, y amenaza a algunos con ponerlos en evidencia. Nuestra palabra rusa libre suena en el Palacio de Invierno, como un recordatorio de que el vapor oprimido hace explotar la máquina, si no se sabe dirigir. Suena entre la generación joven, a la que ofrecemos nuestro trabajo. Que esta generación, más dichosa que la nuestra, vea en la práctica aquello sobre lo que nosotros sólo pudimos hablar. Sin envidia, vemos a este joven ejército que nos viene a relevar, y lo saludamos amistosamente. A él corresponde la feliz fiesta de la liberación, a nosotros las campanas que llaman a los vivos al entierro de todo lo que hay de decrepito, anticuado, horrendo, esclavista e ignorante en Rusia. (Herzen, citado en Vázquez Liñán, 2006, p. 200).

El llamado que hizo Herzen a la generación joven rusa en el primer número de la revista *Kolokol*, no cayó al vacío. Con pasión y devoción, la juventud de las décadas de los 60 y 70 de los ochocientos asumieron la responsabilidad de enfrentar con coraje todo lo “decrepito, anticuado, horrendo, esclavista e ignorante en Rusia”. Aquella pasión y aquel coraje de la nueva generación por el pueblo marginado, sometido y maltratado de su Patria venían nutriéndose desde hacía tiempo a través de la literatura rusa. La literatura rusa sería el segundo hecho fundamental que condicionó, esencialmente, tanto las características como la manera del despliegue y la magnitud del impacto de las ideas políticas rusas en la generación de relevo.

5. Nikolái Gavrílovich Chernishevsky (1828-1889) fue el editor jefe de la revista *Sovreménnik* (“El Contemporáneo”), en la que publicó sus principales críticas literarias y sus ensayos sobre filosofía. En 1862 fue arrestado y confinado en la fortaleza de San Pedro y San Pablo. Después de haber sido objeto de degradación cívica, fue deportado a Siberia donde pasó más de 20 años. Fiodor Mijailovich Dostoievsky (1821-1881) por dar lectura en un círculo de discusión literaria del ensayo de crítica literaria de Bielinsky en 1848 fue condenado a muerte, medida que fue sustituida por 4 años de trabajos forzados y 10 años de destierro en Siberia.

El espacio literario dejó entonces de ser un lugar donde se podían plantear dudas, críticas y reflexiones sobre el pasado inmediato o sobre las inquietudes por lo que podría venir. En el rígido marco del materialismo dialéctico y la fórmula estético-ideológica del *sotsrealismo* no cabían ni dudas, ni reflexiones, ni interpretaciones más allá de lo oficialmente permitido. El poder ya había colocado todos los puntos sobre la *ies*, había resuelto todas las dudas sobre lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, la verdad y la falsedad, y había señalado con pasmosa claridad el norte hacia donde tenía que ser encaminado todo texto publicado, ya fuese que se tratase de un texto técnico o de uno artístico.

La literatura soviética, con honrosas excepciones, se había convertido en el “himno” triunfal a la abstracción de la realidad y a la realización de la idea del hombre *extraordinario*, encarnado en el *homosoviéticus*. Toda desviación se castigaba con repudio, cárcel, cercos de hambre, exilio forzado o con la suspensión de la ciudadanía. Nombres como los del poeta Iosif Brodsky, el narrador Alexander Solzhenitsin y el filósofo Alexander Zinoviev son tan sólo algunos de los ejemplos más sonados del periodo posterior a la Guerra Patria. Y, sin embargo,

[t]anto en el siglo XIX como en el XX, [la literatura] ha sido el único ámbito posible de circulación y discusión de las ideas. A lo largo de los últimos doscientos años de historia rusa, cualquiera sea la fecha que tomemos, exceptuando los breves años que van desde la Revolución a la consolidación del estalinismo, vamos a encontrar una prensa que responde a las directivas del poder central, un parlamento o bien inexistente o bien obsecuente, una universidad o bien intervenida o bien cooptada, un movimiento obrero reprimido o sofocado, un poder de la policía gigantesco y asfixiante, en fin, una sociedad civil (usando la terminología europea) carente de canales de expresión. Sólo la literatura pudo mantenerse, no sin grandes dificultades y hasta con mártires, como espacio de reflexión y autorreflexión. (González, 2005, p.p. IX-X).

Como se puede ver, las grandes paradojas rusas que exhibió el siglo XIX no sólo no fueron resueltas en el siguiente siglo, salvo por un breve lapso post-revolucionario en los años 20, sino que, con poca variación, pero con mucho mayor despliegue y de manera mucho más generalizada y extendida, se asentaron en todos los espacios del quehacer nacional, incluyendo la estética y las formas de expresar la emotividad y la sensibilidad.

Más allá del ayer

El Imperio ruso devino en la supuestamente libre unión de las repúblicas soviéticas, repitiendo no sólo casi al calco las fronteras geográficas de la Rusia zarista, sino también el mapa político. El despotismo político revistió su naturaleza con el nuevo ropaje de supuesta dictadura del proletariado, que en la práctica no traspasó ni el umbral de la puerta del Polit-Buro, donde la voz del Zar fue sustituida por la voz del primer secretario del partido, quien determinaba de manera absoluta el rumbo del país, con virajes tan sustantivos que cada etapa adquiría un nombre propio: el Estalinismo de Stalin, el Deshielo de Jruschov, el *Zastoy*

(estancamiento) de Brezhnev, la *Perestroika* de Gorbachov, etc. Se repitió no sólo la concentración y la manera centralizada del ejercicio de poder, con su residencia capitalina, sino que la autocracia representada en la figura Zar-Patria-Estado encontró una nueva forma de expresión, Gobierno-Partido-Estado.

El régimen de servidumbre, que ataba la población rural a su localidad sin el derecho de movilización o migración a otros lugares, abolido en 1857, volvió en 1932 con el sistema de identificación nacional que restringía de modo importante la movilidad de ciudadanos por el territorio nacional. Pero en el sistema no estaban incluidos los trabajadores del campo, lo que se traducía de facto en la prohibición de movilización, ni hablar de migración de esta población a cualquier otro lugar, confinando de por vida a la persona a su lugar de nacimiento⁶. Las tradicionales comunas agrarias, que dieron pie a la formulación del *socialismo agrario*, tomaron las dimensiones del koljoz y los sovjoz, después del devastador proceso de colectivización y las masivas deserciones del campo que, en parte, sustentaron la exclusión de los campesinos del sistema nacional de identificación.

Lo ruso, como forma de adhesión al orden emanado desde el poder absoluto, devino en lo soviético, el pueblo en el proletariado, la nobleza en *nomenklatura*, las iglesias en palacios del partido, la fe en Dios en la fe en la certeza científica del futuro comunista. Sin embargo, la naturaleza del poder no había cambiado a lo largo de estos dos siglos, por lo tanto, acudía a los mismos mecanismos de dominación y sometimiento, sólo que los revestía de formas diferentes y lo acompañaba con los lemas distintos.

El Estado que en el siglo XIX asumió el papel de “ciencia-policía”, para el siglo XX expandió su rol al campo de “médico-policía”, velando por la sanidad política y mental de la sociedad, recitando y aplicando remedios “sanitarios” para “curarla” y para prevenir “enfermedades”; y de “educador-policía”, para procurar no sólo formar al *hombre nuevo*, sino para crear una nueva especie humana, *homo sovieticus*, una raza superior en todos los sentidos, pero sobre todo en lo moral y de consciencia estandarizada⁷.

La Rusia post-soviética hasta los primeros años del siglo XXI pareciera haber resuelto la paradoja de su pertinencia cultural, inclinándose decididamente hacia la corriente occidentalista de su desenvolvimiento. Pareciera que finalmente se había roto con el binomio del Padre de la nación y la Madre Patria, representado por la figura del Zar, o el Comité Supremo del partido. Pareciera que la idea del Imperio, tanto zarista como soviético, había quedado atrás. La Rusia federativa exhibía un nuevo mapa político, tanto en sus límites geográficos, como en sus libertades públicas. Sin embargo, no se ha roto con la principal paradoja, la imposición de la noción de *lo ruso* o, en su defecto, *lo soviético*, desde arriba, desde el poder concentrado y centralizado, desde la figura del Zar.

6. Sólo en 1973 la población rural de la URSS obtuvo el pasaporte, el documento de identificación nacional que le permitía movilizarse por el país. Sin embargo, la migración a otras localidades o a zonas urbanas seguía siendo prohibida. Según las cifras oficiales para esa fecha había casi 70 millones de personas, esto es 37% de la población del país, confinados a determinadas zonas sin posibilidad legal de abandonarlas, salvo los menores de 16 años que podían trasladarse con objetivos de estudios. Los infractores se castigaban con la pena de prisión. La información más detallada y con indicación de los decretos y resoluciones ver en <https://www.kommersant.ru/doc/1147485> (en ruso).

7. Al respecto se puede consultar la obra del filósofo ruso/soviético A.A. Zinoviev *Homo sovieticus* (2000) o el libro *El fin del Homo Sovieticus* (2015) de la Premio Nobel de literatura Svetlana Alexiévich.

Hoy Rusia exhibe a un nuevo “zar”, quien demanda la reconstrucción del Imperio y el rol que ejercía en el antaño en los escenarios mundiales. Surge un nuevo sentido de lo ruso, que desde el poder se promueve con fuerza, en el cual la corriente Occidentalista es denunciada como cooperante del Occidente en su campaña antirusa. Por primera vez en el vocabulario del poder aparece la palabra rusofobia, a la cual se le otorga todo el sentido de la vieja expresión de “antisoviético”. Y a la medida que se expande el mapa geográfico (Crimea y Osetia del norte de anexión directa y Abjasia y Transdnestr, de forma indirecta), se achica el mapa político. De nuevo aparece un grupo importante de exiliados y presos políticos, de inexplicables asesinatos dentro y fuera del país con tintes políticos: la puesta en marcha de una impresionante maquinaria propagandística a través de los medios convencionales y los no tan convencionales.

Desde 2014, las voces opositoras rusas hablan de la construcción de un Sultanato (Petrov, 2017, sp), que, más allá de la subjetividad e intencionalidad que puede tener, denota una nueva forma de ejercer la política, que sobrepasa la figura del Zar y la idea de Padre de la nación y su pueblo. Se quiebra la relación filial entre el Zar y su pueblo, dejando una nueva y solitaria figura de semi divinidad que se relaciona sólo consigo misma. También, esta advertencia debe hacer recordar que Rusia es un país euroasiático, que tiene su propia dinámica interna, basada en sus contradicciones y la lucha entre las dos visiones sobre el modelo de desarrollo que debería asumir la nación, el europeo-occidental o el suyo autóctono, constituido bajo sus propios principios político-culturales.

La Rusia del siglo XXI, la Rusia de Putin decididamente apuesta por la ruta no-occidental, para no decir antioccidental, insistiendo que el liberalismo y el multiculturalismo se agotó y no es capaz de dar respuestas a las crisis contemporáneas como, por ejemplo, la inmigración (RT, 20 junio, 2019). Habría que esperar a un nuevo gobernante ruso para ver si Rusia seguirá apostando por la figura del Zar, que encarna el orden, define el sentido de lo ruso e indica cuál es el destino que la nación debe asumir.

Bibliografía

Vázquez Liñán, M. (2006) “Periodismo ruso en el exilio: Alexándér Ivánovich Herzen (1812-1870)” en Revista Científica de Información y Comunicación Número 3. Editorial: Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en línea, recuperado 04.01.18 desde https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12680/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Volin (1977) La revolución desconocida. Madrid: Campo abierto.

Zhirkov, G. (2001). Istorija tsenzury v Rossii XIX-XX vv. [Historia de la censura en Rusia, XIX -XX] Moscú: Aspekt Press.

Vishlenkova, E. (2013) “Rusia siglo XIX – cosmovisión y política” [Россия - XIX век - Мировоззрение и политика] en Chas istiny [Час истины ТВ] Canal Historia [исторический канал] Publicado el 22 nov. 2013 <https://www.youtube.com/watch?v=P1QTfmBoGJ0>

- Vishlenkova, E. (2013) "Ser ruso en Rusia" [Быть русским в России] en Chas istiny [Час истины ТВ] Canal Historia [исторический канал] Publicado 25 jul. 2013 en <https://www.youtube.com/watch?v=WjNGzlgIFpw>
- Ulianova, O. (2003) "Experiencias populistas en Rusia" en Revista de Ciencia Política, vol. XXIII, núm. 1. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pasamar Delgado, L. (1978) "Los antecedentes del nihilismo ruso" en Revista de estudios políticos, N°6 Editorial: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, España
- Documentos y memorias de Narodnaya Volia [Voluntad popular] (1930) Capítulo "Yendo hacia el pueblo y regresando". Disponible en línea <http://www.narovol.narod.ru/origin.htm>
- Petrov, N. (junio 17, 2017) Rusia es un Sultanato con la corte real. Portal web Radio Svoboda. Disponible en <https://www.svoboda.org/a/28560633.html>
- RT (junio 20, 2019) Putin afirma que el liberalismo llegó a su fin: "Está en contradicción con los intereses de la mayoría". Portal web RT. Disponible en <https://actualidad.rt.com/actualidad/319406-putin-liberalismo-fin>



8M 2020. Cuarta ola feminista y las tecnologías de la información y comunicación como medios de organización y participación política

Un día sin mujeres / Tomada de: www.4pl-mexico.com.

Recibido: 15-12-2020
Aceptado: 30-12-2020

Priscila Peralta Martínez
Universidad Autónoma de Querétaro
priscilaperaltamartinez@gmail.com

Resumen: En el presente artículo se describen la forma de organización y participación política que ha caracterizado al movimiento feminista de la cuarta ola, los acontecimientos que la han marcado y cómo el movimiento, ha logrado impulsar las manifestaciones del 8 de marzo en los recientes años. Por otra parte, se hace un análisis con relación al activismo digital y las redes sociales como herramientas que han generado espacios de apoyo, comunicación y articulación de la lucha feminista a nivel global. Así mismo, se busca identificar el impacto de las nuevas tecnologías de información y comunicación, como herramientas de impulso del movimiento feminista en la lucha para erradicar la violencia de género, ante la falta de atención y prevención por parte de los gobiernos. Las nuevas tecnologías de información han sido los medios para difundir las demandas de las mujeres y para convocar a las protestas en línea y en los espacios públicos. Sin embargo, los medios digitales no están exentos de la violencia ejercida hacia las mujeres, también en torno al crecimiento del movimiento feminista, han surgido nuevas violencias, como lo es el acoso digital.

Palabras clave: feminismo; tecnologías de información y comunicación; activismo; #8M; Redes Sociales

8M 2020. Fourth feminist wave and information and communication technologies as means of organization and political participation

Abstract: This review describes the form of organization and political participation that has characterized the feminist movement of the fourth wave, the events that have marked it, and how it has managed to promote the March 8 demonstrations in recent years. On the other hand, an analysis is made concerning digital activism and social networks as tools, which have generated spaces for support, communication and articulation of the feminist struggle globally. Likewise, it seeks to identify the impact of new information and communication technologies as tools to promote the feminist movement to eradicate gender violence, given the lack of attention and prevention on the part of governments. New information technologies have been the means to disseminate women's demands and call for protests online and in public spaces. However, digital media are not exempt from violence against women; also, new violence has emerged around the growth of the feminist movement, such as digital harassment.

Keywords: feminism; Information and Communication Technologies; #8M movement; Activism; Social Networks.

1. Introducción

La nueva ola del feminismo tuvo gran impulso con el primer paro internacional de mujeres, que tuvo lugar el 8 de marzo de 2017, con la participación de mujeres de 57 países, teniendo como antecedentes, el paro nacional que se realizó en Polonia, respecto al aborto y el paro en Argentina, movimiento que demandaba la urgente atención sobre los feminicidios que continuaban en aumento y la violencia hacia mujeres y jóvenes; ambos movimientos, ocurrieron en octubre de 2016, y tuvieron gran repercusión a nivel internacional, sobre todo en redes sociales (Kratje, 2018).

Para los años 2018 y 2019, el movimiento #8M, se masificó en varios países del mundo, si bien, cada país con sus propias exigencias, todo se articula en tres puntos fundamentales: la violencia sexual, las tareas del hogar y de cuidado que no son remuneradas, así como, la precarización laboral y la explotación económica (García, et al., 2018).

Como en años anteriores, el 8 de marzo de 2020, no fue la excepción para que mujeres de todo el mundo salieran a las calles a exigir la igualdad de derechos. Las formas de organización y difusión de los movimientos se realizaron en los medios digitales, en donde las colectivas publicaron sus consignas para convocar a la marcha.

El primer paro nacional de mujeres en México con mayor impacto, tuvo lugar el 09 de marzo de 2020, movimiento al que no solamente se involucraron las feministas, a este acontecimiento se sumaron también las escuelas, instituciones gubernamentales y gran parte de empresas privadas, quienes se sensibilizaron y prometieron no penalizar a las mujeres, que decidieran participar en el movimiento y que decidieran no asistir a sus lugares de trabajo, como protesta ante la violencia de género.



Paro de mujeres / Tomada de: www.vogue.mx

Las tecnologías de la información y las redes sociales, han tenido un papel fundamental en esta nueva ola del feminismo, al proporcionar nuevas formas de informar, de organización y de difusión. Sin duda han sido herramientas que impulsan al movimiento feminista por su capacidad de ofrecer nuevos espacios de protestas y demandas, y por la capacidad de formar comunidades virtuales para unir a los usuarios por un interés común (Acosta & Lassi, 2019).

El objetivo de esta revisión, es identificar el impacto que han tenido los medios digitales como herramientas que han adoptado las mujeres y los colectivos feministas para denunciar la violencia y para crear comunidades de apoyo, en ausencia del actuar de las autoridades ante un problema que a nivel internacional ha tenido estrategias poco eficientes.

2. Acontecimientos que marcaron el inicio de la nueva ola feminista

La nueva ola del feminismo ha alcanzado mayor participación a nivel global, impulsada por las tres anteriores, es un fenómeno que está logrando sacudir al patriarcado, al que se han sumado impulsos tanto de las generaciones jóvenes como de las redes sociales ante el hartazgo de millones de mujeres que se han manifestado frente a la violencia y la opresión (Varela, 2020).

El movimiento #MeToo que tuvo lugar en Hollywood en 2017, logro un gran impacto a nivel mundial, por medio de la visibilización de las denuncias de abuso sexual, logro romper

con el silencio de miles de mujeres, que a causa de la vergüenza y la culpabilidad habían mantenido en secreto las agresiones. A partir de este acontecimiento se formó una red de sororidad entre mujeres que se sumaron a las publicaciones en redes sociales y crearon espacios para compartir en un ambiente seguro sus historias y apoyar a las mujeres que fueron víctimas de violencia (Dio Bleichmar, 2018).



Metoo / Tomado de: www.tn2magazine.ie

2.1 La Marcha de las mujeres y la Comisión 8M en Estados Unidos y España

El movimiento de la marcha de las mujeres y la comisión 8M, fueron las protestas más grandes en la historia de estos países. La marcha de las mujeres tuvo lugar el 21 de enero de 2017 en Estados Unidos, con más de 4 millones de personas que protestaron en contra de la elección presidencial de Donald Trump, por sus actitudes misóginas y por la discriminación de los inmigrantes y las personas de color. Esta organización ha seguido apoyando a los grupos de minorías vulnerables, y continúa fomentando las protestas contra la violencia de género (Klin, 2020).

Posteriormente, en España protestaron más de cinco millones de personas en el Día Internacional de la Mujer, el 8 de marzo de 2018, esta manifestación resaltó la indignación nacional ante el caso apodado “La Manada”, por el fallo tremendo de la corte, al emitir una sentencia a los cinco hombres condenados por el abuso sexual de una joven de 18 años en las fiestas de San Fermín, Sentencia que, debió ser dictaminada por violación sexual, este acontecimiento dio origen a la creación de la Comisión 8M, organización encargada de convocar cada año, a la marcha del 8 de marzo, al paro internacional de mujeres. Esta comisión es encargada de organizar asambleas con diversas colectivas feministas de todo el mundo (Klin, 2020).

El 8 de marzo de 2017 tuvo lugar el primer paro de mujeres con impacto a nivel global, con la participación de 57 países, teniendo una gran representación los países latinoamericanos. Este movimiento fue organizado y difundido desde los medios digitales, el cual tenía como objetivo convocar a las mujeres al paro de actividades remuneradas y a las tareas no remuneradas, como las del hogar y las tareas de cuidado (Laudano, et al., 2018).

El primer paro de mujeres se remonta al 24 de octubre de 1975, día en que, el 90 % de las trabajadoras islandesas asalariadas y las que se dedicaban a los cuidados y tareas domésticas, decidieron no trabajar, este día es recordado como: el día de la libertad en Islandia y como una de las luchas emblemáticas en las revoluciones feministas (Bidaseca, 2017).

Posteriormente en 2016, en Polonia las mujeres unieron fuerzas en contra de la prohibición del aborto que planteaba la política conservadora, seguido de las protestas de las mujeres de más de cien ciudades en Argentina el 19 de octubre, que se manifestaron en contra de los feminicidios bajo las consignas #NiUnaMenos y #VivasNosQueremos. Estos acontecimientos dieron origen a la primera convocatoria Internacional de 2017, en el Día Internacional de las Mujeres, en el que participaron, países como Corea del Sur, Rusia, Estados Unidos y los países latinoamericanos (Laudano, 2018).

Otro de los puntos de referencia que han marcado esta ola surgen en la Argentina y la lucha por la legalización del aborto, ante las ineficientes normas establecidas por el Código Penal y el Ministerio de Salud, en donde se establece que; se debe garantizar el acceso a un aborto no punible sin necesidad de una intervención judicial a toda mujer que resulte embarazada como producto de una violación, (Felitti & Ramírez Morales, 2020).

Sin embargo, lo establecido no repercutió en todas las Instituciones del país y las mujeres seguían sin tener acceso al servicio.

Para finales del 2019 las Argentinas lograron la victoria ante el congreso, lo que se conoció como la marea verde, en la que miles de mujeres salieron a las calles a manifestarse a favor del proyecto con los pañuelos verdes, bajo el lema de “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir” (Felitti & Ramírez Morales, 2020).



8M / Tomada de: www.rtve.es

3. #8M 2020 en el mundo

Por otro lado, las marchas del #8M se vieron reducidas en Europa, debido al coronavirus, pero aun así las mujeres salieron a las calles, principalmente en las ciudades de España, como Bilbao, Cádiz, Barcelona, Valencia y Madrid, siendo esta última la que tuvo mayor participación en la manifestación, al contar con 120 mil asistentes. En las pancartas se utilizó el coronavirus para dar fuerza a las reivindicaciones: “El patriarcado mata más que el coronavirus”, sin embargo, fue un factor que impidió que muchas no salieran a manifestarse por temor al contagio (EL PAÍS, 2020).

En Bruselas, la capital de Bélgica, el pasado 8 de marzo tuvo la movilización más grande, al reportar más de 6 mil manifestantes, quienes replicaron, al igual que en muchas partes del mundo, la performance del colectivo “Las Tesis”, “El violador eres tú”, el feminismo latinoamericano estuvo presente con las consignas y cantos de “Ni una menos” y “muerte al patriarcado”, entre las consignas estuvieron presentes las demandas por los derechos de las mujeres migrantes (Gamba, 2020).

Por otra parte en América Latina, Santiago de Chile tuvo una gran participación, al contar con alrededor de dos millones de participantes de acuerdo con cifras de la organización “Coordinadora 8-M”, convocadas por el colectivo “Las Tesis”, creadoras de la canción contra el patriarcado “El violador eres tú”, aunque en las cifras oficiales se estimaron 125 mil asistentes (EL PAÍS, 2020).

En Argentina, las consignas fueron en torno al trabajo no remunerado, el trabajo de la maternidad y la responsabilidad que recae sobre ella, en el cuidado de la familia y el hogar las demandas, también fueron en relación a las brechas, tanto en los puestos, como en los salarios, entre mujeres y hombres (Goren, 2020).

Situaciones que en época de la contingencia por COVID-19 se han exacerbado, y requieren respuestas concretas por parte de los gobiernos.

4. #8M 2020 México

En el contexto nacional, el pasado 8 de marzo, mujeres de todas las edades salieron a las calles para exigir que se garantice la seguridad de todas las mujeres, al estar México entre los países con mayor número de feminicidios, las demandas fueron entorno a las mujeres desaparecidas, la violencia sexual y los feminicidios.

La violencia en México sigue en aumento, al registrar 11 asesinatos al día; con los feminicidios recientes de las mujeres de nombres: Abril, Ingrid y la niña Fátima, tales acontecimientos, cimbraron a la sociedad por la crueldad con los que se cometieron; por ello salieron a las calles, abuelas, madres, trabajadoras, estudiantes, periodistas, escritoras, artistas, activistas y académicas (Cervantes, 2020).

El domingo 8 de marzo, fue un acontecimiento histórico para varios estados de la República Mexicana, en donde miles de mujeres, madres de desaparecidas y víctimas de violencia, salieron a manifestarse. Las protestas incluyeron diferentes consignas y cánticos, entre ellos “Un violador en tu camino”, himno que crearon las integrantes de la colectiva “Las Tesis” y que tuvo gran impacto a nivel internacional y fue replicado en varios países durante el movimiento del #8M2020.

En la Ciudad de México, fue donde hubo mayor número de manifestantes, al contar con más de 80 mil mujeres en todos los contingentes, dato que reportaron las autoridades de la ciudad, a dos horas de iniciada la manifestación (animalpolitico, 2020).

En Nuevo León, las colectivas hicieron un llamado para manifestarse frente a Palacio de Gobierno, sede del gobernador Jaime Rodríguez “El Bronco”, quien ha sido señalado por sus discursos machistas. Entre las demandas se encontraron principalmente, el aborto legal y las exigencias de las estudiantes contra el acoso y la violencia que sigue presente en las escuelas y universidades.

Esta marcha en Nuevo León, reportó 30 mil asistentes, aunque las autoridades solo informaron la presencia de 15 mil (Castañeda, 2020).

En el estado de Querétaro la participación de las manifestantes fue histórica, ya que, en años pasados, no se habían registrado tales números de participantes, al contar con alrededor de 10 mil asistentes que se organizaron y convocaron por medio de redes sociales, con la convocatoria de #ElCacerolazoQueretaro.

Las consignas de las mujeres fueron en torno a los feminicidios, el acoso callejero, el aborto legal, entre otras. Cabe mencionar que Querétaro, está entre los cinco estados de la República con mayor violencia hacia las mujeres, de acuerdo con la encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares (INEGI, 2016).

En las imágenes que se muestran a continuación, se pueden observar las demandas de las mujeres queretanas, las cuales hacen referencia a los feminicidios exigen al estado que garantice su seguridad y que puedan caminar libres y seguras, además entre las demandas también se encuentra el derecho al aborto legal.



Demandas sobre la seguridad de las mujeres y los feminicidios. Fuente: Colectiva Juntas.



Consignas sobre las sobrevivientes de la violencia hacia las mujeres. Fuente Colectiva Juntas.



Consignas sobre la impunidad y la falta de atención ante los feminicidios. Fuente: Colectiva Juntas.



Consignas en torno a la libre decisión y la legalización del aborto. Fuente: Colectiva Juntas.

Lo anterior es evidencia de que en este año, a pesar de las dificultades ocasionadas por la contingencia que se vive a nivel mundial, las mujeres han logrado congregarse a miles de personas en las manifestaciones, reportando cifras históricas realizadas el pasado 8 de marzo, y también se ha podido observar, que estos movimientos han tomado fuerza y presencia en diversos medios digitales; lo cual ha evidenciado de forma más notable, la necesidad que existe de atender las demandas relacionadas con la violencia sexual, los feminicidios, la inclusión laboral, así como, derecho a la información y libre decisión. Sin embargo, aún existe resistencia por parte de algunas autoridades, quienes incluso minimizan las cifras reales de las manifestantes; esto demuestra que aún existe un camino incierto por recorrer.

5. El Feminismo y las Tecnologías de Información

Las tecnologías de la información y las redes sociales han impulsado de forma global al movimiento feminista, al ser herramientas que permiten visibilizar las demandas de los movimientos, ante las violencias machistas; proporcionan espacios de organización, articulación y movilización social, como una nueva forma de acción política (Briseño Linares, 2020).

En octubre de 2017, el activismo feminista que se desató en las redes sociales, con la viralización del hashtag #MeToo y el tweet de la actriz Alissa Milano, que en tan solo 24 horas ya se había utilizado más de 12 millones de veces; generó un espacio de apoyo y solidaridad, a través de este movimiento, entre las sobrevivientes y las activistas, ante las denuncias contra el acoso sexual y las discusiones generadas en torno a la cultura de la violación. Este movimiento tuvo un gran impacto global, por su capacidad de generar redes de apoyo y comunidades de conversación entre los usuarios de las redes sociales (Dejmanee, et al., 2020). A partir de este acontecimiento, las feministas, han utilizado cada vez más el potencial de las tecnologías de la información y redes sociales, para generar diálogos, formar redes de apoyo, y como forma de organización en la lucha contra el sistema actual (Mendes, et al., 2018).

Las redes sociales y las tecnologías de información, son medios que propician espacios virtuales para compartir experiencias entre mujeres, al igual que en las redes que se formaron en los años setenta, se busca establecer un proceso de concienciación, que al compartir las historias de discriminación y subordinación, las mujeres comprendan la raíz de las opresiones como algo común y estructural, pero más allá de entender las raíces, el objetivo es, formalizar los diálogos que se generan en estos espacios virtuales y físicos para lograr la transformación social (Aránguez Sánchez, 2019).

El movimiento feminista de esta era, es caracterizado por realizar activismo, mediante el uso de etiquetas, con el objetivo de hacer visible la violencia contra las mujeres y articular discursos entorno a las demandas de las mujeres de todo el mundo (Sampietro, et al., 2020).

El uso de las redes sociales facilita la creación de discursos persuasivos que ayudan en la construcción de una identidad entre los usuarios que interactúan en la red, por medio de estrategias discursivas y uso de elementos como los emojis, los hashtags, fotografías y videos, los cuales complementan la narración y la difusión de las historias a través del activismo digital; un ejemplo de ello, fue el caso del movimiento #NiñasNoMadres, que se generó en Argentina tras el terrible caso de una niña de 11 años en Tucumán, a la que se le negó el acceso a un aborto, aun cuando la Corte Suprema de la Nación ratificó este derecho en 2012. Ante la descrita violación a los derechos de las niñas, miles de actrices argentinas, se manifestaron haciendo uso de las redes sociales, en las que compartieron fotos de ellas cuando tenían 11 años de edad, acompañadas con el hashtag #NiñasNoMadres y breves historias de lo que hacían a esa edad (Molpeceres Arnáiz & Filardo-Llamas, 2020), (Tarullo & García, 2020). Este movimiento, tuvo gran visibilidad a nivel nacional e internacional, pero al igual que los otros movimientos, el objetivo es, que las demandas sean escuchadas y se traduzcan en políticas públicas que garanticen los derechos de mujeres y niñas.

Las denuncias que se han realizado por medio de los hashtags, son en torno a las exigencias para garantizar los derechos reproductivos de las mujeres, sobre los derechos laborales y sobre la violencia sexual y el feminicidio. Las usuarias de twitter continúan visibilizando la violencia hacia las mujeres en el espacio público de internet, siguiendo una estructura de organización colectiva con incidencia política (Esquivel Domínguez, 2019).

En la siguiente Figura, se muestran algunas de las acciones que diversas colectivas realizaron en internet mediante el uso de plataformas y hashtags para protestar contra la violencia hacia las mujeres, en el periodo que comprende del 2012 al 2019.

Año	Ciberactivismo	País de Origen	Contenido
2012	Safecity	India	Plataforma para reportar agresiones sufridas en la calle y espacios públicos.
2014	#BringOurGirlsBack	Nigeria	Secuestro y violencia contra niñas.
2014	#MyDressMyChoice #bacaklarintopla.	Kenia	Autonomía femenina/Violencia sexual
2014	#yerimisgaletme	Turquia	Uso del espacio público o Manspreading
2015	#NiUnaMenos	Argentina	Violencia contra las mujeres
2015	#MiPrimerAsedio	Brasil	Acoso sexual
2016	#VivasNosQueremos	América Latina	Feminicidios
2016	#MiPrimerAcoso	México	Acoso sexual
2016	#PositionOfStrenght	India	Campaña de twitter sobre empoderamiento, tecnología y brecha salarial
2016	#BlackMonday	Polonia	Violencia sobre los derechos reproductivos de las mujeres
2016	#Gleichstmehr	Alemania	Violencia sobre los derechos laborales de las mujeres
2016	#EqualPay	USA	Violencia sobre los derechos laborales de las mujeres
2016	#3s1Stop	Corea del sur	Violencia sobre los derechos laborales de las mujeres
2017	#MeToo	USA	Acoso sexual
	#noesno, #yositecreo, #cuentalo,		
2018	#TodasSomosManada #seraLey,	España	Violación y Agresiones sexuales
2018	#PañuelazoInternacion	Argentina	Derechos sexuales y reproductivos
			Violencia sobre los derechos reproductivos de las mujeres
2018	#HomeToVote	Irlanda	Equidad salarial
2018	#TimesUp	USA	Equidad salarial
2018	#WomensMarchUG	Uganda	Feminicidios
2019	#HuelgaFeminista2019 #DiaInternacionalDeLaMujer, #DiaDeLaMujer, #InternationalsWomensDay, #FelizDiaDeLaMujer, #NiUnaMenos, #AbortoLegalYa,	Argentina, México, España y Chile	Las consignas en este año se relacionan con el día internacional de la mujer, los feminicidios, el aborto legal y el paro internacional de mujeres

Figura 1. Ciberactivismos y hashtags feministas (2012 - 2019). Fuente: Elaboración propia con datos de: (Muñuz Saavedra, 2019), (Acosta & Lassi, 2019), (Esquivel Domínguez, 2019).

Con relación a las herramientas digitales utilizadas para denunciar la violencia, se encuentran también las aplicaciones móviles que diversas asociaciones y colectivos feministas han desarrollado, con el fin de generar datos que evidencien la violencia contra las mujeres ejercida en el espacio público.

En Argentina, se han desarrollado dos herramientas para denunciar el acoso callejero. En primera instancia, se desarrolló la aplicación mapa del acoso, en donde se puede denunciar de forma anónima cualquier tipo de violencia de género, esta aplicación cuenta también con un mapa de calor para visualizar la gravedad de los hechos. Posteriormente, en la ciudad de La Plata se desarrolló el Mapa Interactivo del Acoso y el Abuso, en donde se recopilan los relatos por medio de un formulario en línea, los cuales son vaciados en un mapa de Google y posteriormente estos relatos se plasman en el espacio físico por medio de las disciplinas artísticas, Figura 2 y 3.

Por otra parte, la organización hollaback en Estados Unidos, en 2010, lanzo un proyecto para prevenir, atender y denunciar el acoso callejero. En la aplicación se pueden hacer denuncias de forma anónima y también se pueden visualizar los relatos que otras mujeres han reportado. Figura 4.

En el contexto nacional, se han desarrollado dos proyectos, por una parte, el gobierno de la Ciudad de México en 2016 implementó el proyecto Vive Segura, como parte del programa Insignia Global de onumujeres, enfocado a atender la violencia contra mujeres y niñas en el espacio público (ONUMUJERES, 2018). En el estado de Querétaro académicas del Instituto Politécnico Nacional, se encuentran desarrollando un observatorio para obtener datos de acoso callejero por medio de los reportes que las mujeres realizan en las redes sociales (vocesfeministas, 2019), Figura 5 y 6.

Como se ha descrito, los colectivos de mujeres en diversos países están documentando la violencia que se ejerce hacia las mujeres en el espacio público, haciendo que las mujeres que lo sufren no lo callen y evidencien lo que está sucediendo por medio de los relatos digitales que se difunden en las aplicaciones y en redes sociales. Algunos de los proyectos mencionados aún se encuentran en etapas iniciales de su implementación, como es el caso de la aplicación Mapa del Acoso en Argentina y el proyecto Siempre Seguras en México, por lo que aún no se cuenta con datos que ayuden a medir el impacto de las herramientas, sin

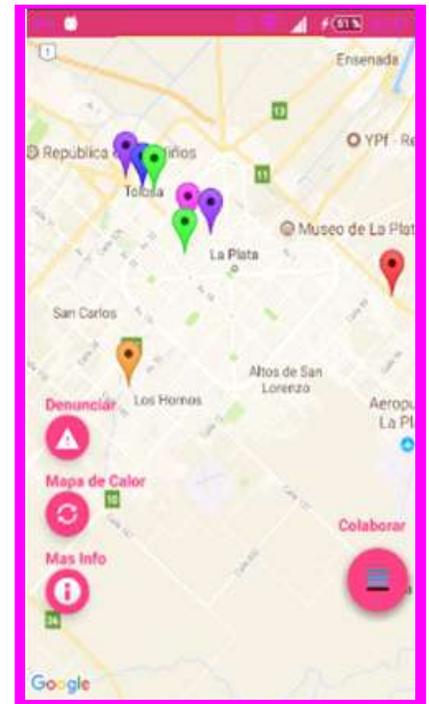


Figura 2.
Mapa del Acoso – Argentina.
Fuente: (Mapa del Acoso, 2018)



Figura 3.
Mapa Interactivo del Acoso
y el Abuso – La Plata Argentina.
Fuente: (MIAA, 2018).

embargo, es importante seguir impulsando estas iniciativas para que logren traducirse en políticas públicas que garanticen la seguridad de las mujeres en el espacio público.

El activismo feminista digital y de las redes sociales, genera oportunidades para visibilizar la violencia, concientizar y crear espacios de solidaridad que contribuyen al cambio colectivo de una sociedad más justa (Mendes, et al., 2018). El movimiento feminista ha tenido un gran impulso de los medios digitales y redes sociales, que continúan proporcionando formas de organización y difusión; sin embargo, estos medios no están exentos de las prácticas de acoso y violencia contra las activistas y grupos feministas (Ludano, 2018). Los gobiernos no se han adaptado a las nuevas tecnologías para brindar a la sociedad el acceso a la ley de forma digital. Además, en la actualidad se ha demostrado que ha disminuido la disponibilidad de los servicios de apoyo a las víctimas de violencia, debido a la situación actual de la pandemia (Nadje, 2020).

6. Conclusión

Desde sus orígenes, el movimiento feminista ha buscado nuevas formas de organización y participación política para visibilizar la violencia estructural, que el sistema ejerce hacia las mujeres; pero sobre todo siguen luchando para generar cambios que garanticen los derechos de todas las mujeres.

El feminismo de la cuarta ola, ha utilizado el potencial de las nuevas tecnologías de información y comunicación y las redes sociales para seguir organizando y convocando a mujeres de todo el mundo a levantar la voz ante las violencias que siguen presentes.

Los espacios de organización que se han generado en los medios digitales han permitido la articulación de las demandas del movimiento y la generación de redes de apoyo que van más allá del espacio físico, lo cual ha permitido el crecimiento acelerado de la comunidad feminista. No obstante, es importante seguir avanzando en el aprovechamiento de las herramientas digitales para que los discursos y las demandas del movimiento se traduzcan en leyes que protejan a las mujeres y que se logre la transformación de la sociedad en una más justa.

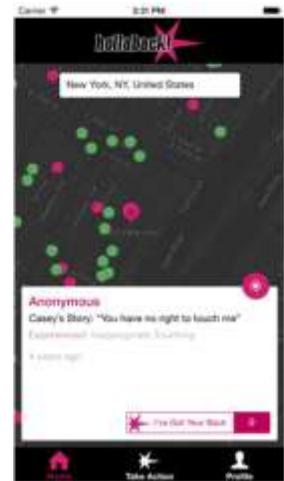


Figura 4.
Hollaback Estados Unidos.
Fuente: (hollaback, 2010).



Figura 5.
Vive Segura CDMX.
Fuente: (Vive Segura, 2016)



Figura 6.
Mapa del acoso-Siempre Seguras.
Fuente: (Siempre Seguras, 2019).

Referencias

- Acosta, M. & Lassi, A., 2019. #8M 2019. La conversación digital durante la Huelga Internacional de Mujeres. KOINONIA, Diciembre, 5(9), pp. 86-109.
- animalpolitico, 2020. animalpolitico.com. [En línea]
Available at: <https://www.animalpolitico.com/2020/03/mujeres-marcha-8m-cdmx-protesta-machismo/>
[Último acceso: 9 Septiembre 2020].
- Aránguez Sánchez, T., 2019. La metodología de la concienciación feminista en la época de las redes sociales. Revista Internacional de Comunicación, 13 Mayo, Issue 45, pp. 238-257.
- Bidaseca, K. A., 2017. 8 M: TEMBLARÁ EL MUNDO. PARO INTERNACIONAL DE MUJERES. Megafón, Marzo, 1(13), pp. 1-37.
- Briseño Linares, Y., 2020. Tecnologías digitales y acción política: reflexiones a partir del activismo feminista en Guayaquil. F-ILIA. Investigación, arte y memoria, pp. 144-153.
- Castañeda, M. J., 2020. luchadoras. [En línea] Available at: <https://luchadoras.mx/>
[Último acceso: 9 Septiembre 2020].
- Cervantes, A. H., 2020. MÉXICO “EL ¡YA BASTA! DE MILES DE MUJERES MEXICANAS”. BORDES, Abril.pp. 87-88.
- Dejmanee, T., Zaher, Z., Rouech, S. & Papa, M. J., 2020. #MeToo; #HimToo: Popular Feminism and Hashtag Activism in the Kavanaugh Hearings. International Journal of Communication, Julio, Volumen 14, p. 18.
- Dio Bleichmar, E., 2018. Cuando las gotas forman un torrente. El movimiento #MeToo. Revista internacional de psicoanálisis, Febrero.Issue 57.
- EL PAÍS, 2020. EL PAÍS. [En línea] Available at:
https://verne.elpais.com/verne/2020/03/09/articulo/1583753110_059307.html
[Último acceso: 20 Agosto 2020].
- EL PAÍS, 2020. elpais.com:sociedad;dia-de-la-mujer. [En línea]
Available at: <https://elpais.com/sociedad/dia-de-la-mujer/2020-03-08/el-feminismo-exhibe-su-musculo-movilizador-pese-al-temor-al-coronavirus.html> [Último acceso: 20 Agosto 2020].
- Esquivel Domínguez, D., 2019. Construcción de la protesta feminista en hashtags: aproximaciones desde el análisis de redes sociales. Comunicación y Medios, 31 Diciembre, 28(40), pp. 184-198.
- Felitti, K. & Ramírez Morales, R., 2020. Pañuelos Verdes por el aborto legal: historia, significados y circulaciones en Argentina y México. Encartes, 3(5), pp. 111-145.
- Gamba, M., 2020. BÉLGICA “UN 8M EN LA CAPITAL EUROPEA CON COLOR LATINOAMERICANO”. Abril.pp. 82-83.

- García, M. P. y otros, 2018. La Cuarta Ola feminista. 1a ed. Buenos Aires: Oleada.
- Goren, N., 2020. ARGENTINA “HASTA QUE NUESTROS RECLAMOS, SEAN CARNE Y TIERRA, LAS CALLES SON NUESTRAS”. BORDES, Abril, Issue 16, pp. 80-81. hollaback, 2010. Hollaback. [En línea]
Available at: <https://www.ihollaback.org/>
[Último acceso: Agosto 2020].
- INEGI, 2016. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, MÉXICO: INEGI.
- Klin, M., 2020. March Like A Girl: A Case Study of the Women's Movements in Spain and the United States, United States: Honor Scholar Theses.
- Kratje, J., 2018. “Vivas y libres nos queremos”, “Nosotras paramos”. Una cartografía de producciones audiovisuales en torno al primer Paro Internacional de Mujeres. MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales /, Julio, V(9), pp. 378-379.
- Laudano, C., 2018. #8m: el paro internacional de mujeres ya llegó. BORDES, 07 Julio, 1(4), pp. 69-73.
- Laudano, C., Aracri, A., Colanzi, I. & Balbuena, Y., 2018. “NOSOTRAS MOVEMOS EL MUNDO, AHORA LO PARAMOS” REFLEXIONES EN TORNO AL PARO DE MUJERES EN LA PLATA. Temas de mujeres, 14(14), pp. 18-37.
- Ludano, C. N., 2018. Acerca de la apropiación feminista de TICs. En: zArgentina: medios de comunicación y género. ¿Hemos cumplido con la plataforma de acción de Beijing?. Argentina: Comunicación para la Igualdad Ediciones, pp. 138-146.
- Mapa del Acoso, 2018. MapaDeAcoso. [En línea]
Available at: <https://www.facebook.com/MapaDeAcosos>
[Último acceso: Agosto 2020].
- Mendes, K., Ringrose, J. & Keller, J., 2018. #MeToo and the promise and pitfalls of challenging rape culture through digital feminist activism. European Journal of Women's Studies, 29 Abril, 25(2), pp. 236-246.
- MIAA, 2018. MIAA. [En línea]
Available at: <http://santafeenbici.com.ar/MIAA/>
[Último acceso: Septiembre 2020].
- Molpeceres Arnáiz, S. & Filardo-Llamas, L., 2020. Llamamientos feministas en twitter: ideología, identidad colectiva y reenmarcado de símbolos en la huelga del 8M y la manifestación contra la sentencia "La Manada". Revista de Comunicación Digital, 14 Febrero, Volumen 6, pp. 55-78.
- Muñoz Saavedra, J., 2019. Una nueva ola feminista, más allá de #MeToo: Irrupción, legado y desafíos. reserchgate, Julio. pp. 177-188.
- Nadje, A.-A., 2020. Covid-19 and feminism in the Global South: Challenges, initiatives and dilemma. European Journal of Women's Studies, pp. 1-15.

- ONUMUJERES, 2018. ONUMUJERES:Inicio:Digiteca:publicaciones;Encuesta sobre la violencia sexual en los transportes y otros espacios públicos de la Ciudad de México. [En línea]
Available at: <http://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20mexico/documentos/publicaciones/2018/safe%20cities/analisisresultadosencuesta%20cdmx%20f.pdf?la=es&vs=2419>
- Robles, M., 2020. Juntas Haciendo Historia. [Arte] (Colectiva Juntas).
- Sampietro, A., Calvo, D. & Campos Dominguez, E., 2020. Los emojis del 8M: su uso en twitter durante las movilizaciones feministas del 2019. Dígitos. Revista de Comunicación Digital, Marzo, Volumen 6, pp. 137-158.
- Santafe en bici, 2018. santafeenbici:MIAA. [En línea]
Available at: <http://santafeenbici.com.ar/MIAA/>
[Último acceso: 3 Septiembre 2020].
- Siempre Seguras, 2019. facebook.com:siempreseguras. [En línea]
Available at: <https://www.facebook.com/siempreseguras/>
- Tarullo, R. & García, M., 2020. Hashtivismo feminista en instagram:#NiñasNoMadre de @actrices argentinas. Revista de comunicación Digital, 11 03, Issue 6, pp. 31-54.
- Varela, N., 2020. El tsunami feminista. Nueva Sociedad, Issue 286, pp. 93-106.
- Vive Segura, 2016. Vise Segura. [En línea]
Available at: <https://www.semujeres.cdmx.gob.mx>
[Último acceso: Agosto 2020].
- Vocesfeministas, 2019. vocesfeministas. [En línea]
Available at: <https://vocesfeministas.mx/mexicanas-crean-mapa-para-visualizar-el-acoso-callejero/>
[Último acceso: Septiembre 2020].



LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA BAJO LA MIRADA DE KUHN

Thomas Kuhn / Tomada de: puntolimitrofe.wordpress.com

Dra. Herly Alejandra Quiñónez Gómez¹

Universidad de Los Andes, Táchira-Venezuela.

Grupo de Investigación “Comunicación, Cultura y Sociedad”.

gomezh@ula.ve

Recibido: 18-11-2020

Aceptado: 21-12-2020

Resumen: Con base en el planteamiento de Thomas Kuhn en su libro “La estructura de las revoluciones” (1969) y, a partir de una investigación documental, se explican los rasgos claves del enfoque kuhniano: la matriz disciplinar y el componente sociológico de la línea de investigación Comunicación Científica. Las generalizaciones simbólicas están sustentadas en la Sociedad del Conocimiento, Periodismo Científico y Divulgación Científica; los paradigmas metafísicos implican la comunicación en red con valores de la cultura científica y sus ejemplares son la conectividad e interactividad. Puede concluirse que el componente sociológico tiene como epicentro la conformación y fortalecimiento de redes, difusión de los trabajos de investigación y la comunicación entre la misma comunidad científica.

Palabras clave: Comunicación científica; Kuhn; matriz disciplinar

1. Doctora en Ciencias Humanas (ULA), Magister en Ciencias Políticas (ULA), Licenciada en Comunicación Social. Profesora Titular del Departamento de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira.

Scientific communication under the eyes of Kuhn

Abstract: Based on Thomas Kuhn's approach in his book "The Structure of Revolutions" (1969) and, from a documentary research, the key features of the Kuhnian approach are explained: the disciplinary matrix and the sociological component of the Scientific Communication research line. The symbolic generalizations are supported by the Knowledge Society, Science Journalism and Scientific Dissemination; the metaphysical paradigms imply network communication with values of scientific culture and its exemplars are connectivity and interactivity. It can be concluded that the sociological component has as its epicenter the conformation and strengthening of networks, dissemination of research work and communication among the scientific community itself.

Key Works: Scientific communication; Kuhn; disciplinary matrix.

1. Introducción

El libro *"La Estructura de las Revoluciones Científicas"* (1969) de Thomas Kuhn analiza los cambios de paradigma a partir del estudio de la Historia de la Ciencia efectuado por el autor durante varios años. Para el filósofo hay dos ritmos de innovación y producción científica: ciencia normal y ciencia extraordinaria y es en esta última, donde se generan las revoluciones científicas.

En la Post-Data de 1969, Kuhn añade a su texto original (1960), la visión de la matriz disciplinar y el enfoque sociológico de una disciplina científica. La primera de ellas comprende las Generalizaciones Simbólicas, Paradigmas Metafísicos, Valores y Ejemplares, así como libros de texto y comunicaciones y, el componente sociológico abarca las relaciones de la comunidad científica.

El conocimiento generado en la ciencia normal es compartido por los investigadores. Este tipo de ciencia se hace dentro del paradigma, siendo asumida durante diferentes momentos históricos por miembros de la comunidad. Por otra parte, la ciencia extraordinaria corresponde a un cambio de paradigma científico situado en otro estado evolutivo del conocimiento.

Los cambios de los paradigmas científicos inciden en los fenómenos comunicativos. El cimiento epistemológico de la Comunicación Científica se asume como proceso de construcción de significados compartidos durante momentos históricos, mediante los cuales se estructuran los procesos de difusión y divulgación.

Desde la perspectiva planteada por Kuhn, en este texto se analiza el campo académico de la Comunicación Científica, como un proceso histórico-social que responde a los movimientos de los paradigmas científicos. Por eso, es un campo disciplinar polisémico, donde existen divergencias conceptuales, así como diferentes nociones metodológicas y prácticas.

2. Bajo la matriz disciplinaria de Thomas Kuhn

Tras la reflexión del texto original de “*La Estructura de las Revoluciones Científicas*”, Thomas Kuhn plantea que la Matriz Disciplinar “... alude a la posesión común por parte de los que practican una disciplina concreta y matriz, porque se compone de elementos ordenados de varios tipos” (1969, p. 313).

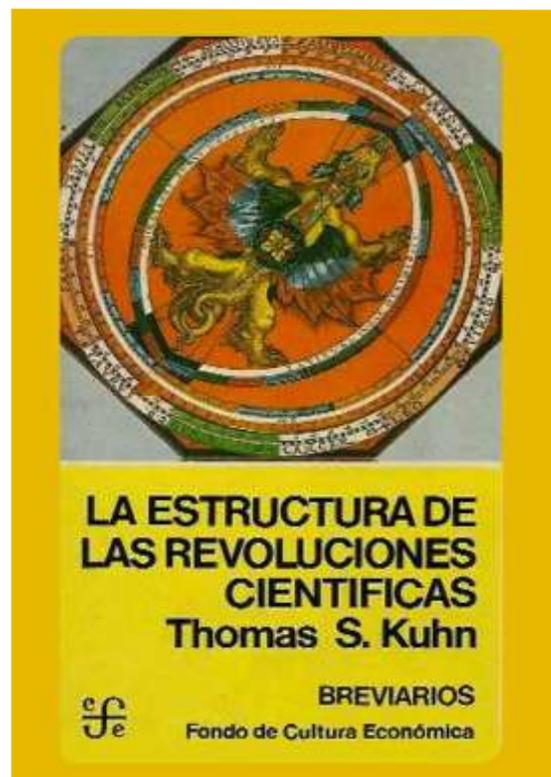
La investigación de la Comunicación Científica se ha estudiado desde diferentes dimensiones: epistemología (Roqueplo, 1983; Calvo, 1992; Fayard, 2003 y Cortassa, 2018), Estructura (Unesco, 1971), Funciones (Ursúa, 2004; Martín y Rey, 2007 y Lozano, 2008), Relaciones y redes (Prince, 1961 y Kuhn, 1969) y Ámbitos (Verón, 1999 y Ramentol, 2010).

La Comunicación Científica es un acto de la práctica científica para difundir, mediar y crear lenguaje científico:

Históricamente, la comunidad científica ha difundido su mensaje mediante la expresión escrita, oral, visual, sonora y digital. La información científica ha viajado a través de conferencias, congresos, fotografías, enciclopedias, medios de comunicación social, revistas científicas, revistas comerciales y desde 1971, uno de sus principales vehículos ha sido el artículo científico (Quiñónez, 2015, p. 3).

La comunicación científica es planteada por varios autores como proceso social que almacena, distribuye y recibe información científica para difundir el conocimiento científico al público, así como parte del proceso del investigador porque está representado a través de sus productos, estructura y utilidad para la generación de nuevo conocimiento (Sanz y Guardiola, 2019; Mendoza, Tarango y Machin-Mastromatteo, 2019). También supone interacción directa con el conocimiento en cafés científicos, celebraciones, conferencias, jornadas, debates, exhibiciones en museos, teatro científico, entre otras actividades (Cortassa, Wursten, Andrés y Legaria, 2020).

La Comunicación Científica comprende diversas prácticas comunicativas textuales, visuales y sonoras en ámbitos académicos y fuera de ellos con el propósito de informar, difundir, diseminar o divulgar sobre ciencia y tecnología, haciendo uso de cualquier medio de comunicación o actividad social (tertulias, ferias, conciertos, museos) con fines culturales y dando respuesta mediática a la problemática que surja desde el quehacer científico y tecnológico.



2.1 Generalizaciones simbólicas

Para Kuhn, las Generalizaciones Simbólicas de la Matriz Disciplinaria son “[...] un tipo importante de componentes, poniendo la mira en esas expresiones que los miembros de un grupo despliegan sin contestación o disentimiento” (1969, p. 314). A partir de esta definición, las Generalizaciones Simbólicas de la Comunicación Científica se sustentan en la Sociedad del Conocimiento, Periodismo Científico y Divulgación Científica.

Bell en 1973 propone el término Sociedad de la Información en el libro *“El advenimiento de la sociedad post-industrial”*, donde señala que el fundamento de esta sociedad está sustentado en servicios del conocimiento. A finales de la década del noventa, surge desde los espacios académicos la noción Sociedad del Conocimiento. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) se inclina hacia esta definición y en el año 2005, difunde el informe “Hacia las Sociedades del Conocimiento”.

En este tipo de sociedad, la información científica y tecnológica es importante para la humanidad. En los medios de comunicación social aparece a través de dos procesos similares entre sí en algunos elementos, pero con claras diferencias conceptuales y metodológicas: Periodismo Científico y Divulgación Científica.

Cassany, Cortinas y Elduque (2018) aseguran que el periodista Manuel Calvo Hernando crea las bases para la investigación del Periodismo Científico en Iberoamérica. Además, indican que son diversos los investigadores sobre este tema (Friedman, 1986; Hansen, 1994; Nelkin, 1995; Peters, 2013; Brumfield, 2009; Irwin, 2009; Jensen, 2010; Schäfer, 2010; Badenschier y Wormer, 2012; Mellor, 2015; Kristiansen, Schäfer y Lorencez, 2016).

El Periodismo Científico es parte de una ecología mediática, según Lugo y Glück (2018), porque incluye medios de comunicación, sistemas de comunicación profesional relacionados con la ciencia (departamentos de universidades, o laboratorios y comunicación científica corporativa), museos de ciencia, enseñanzas de la ciencia en todos los niveles educativos, sistemas de publicaciones, conferencias y la comunicación política relacionada con la ciencia (campañas electorales y campañas de salud).

El Periodismo Científico es un proceso realizado por periodistas, con bases teóricas sobre información científica y tecnológica, con técnicas propias de esta profesión, especialmente, aquellas relacionadas con la producción de géneros periodísticos, pues cada uno de ellos tiene sus propios códigos para su elaboración y, finalmente, publicarlos en los medios de comunicación (impreso, radio, televisión y digital).

Por su parte, la Divulgación Científica y Tecnológica, de acuerdo a Durán (2018), difunde saberes y busca contribuir con el debate social sobre el desarrollo. Es un proceso que tiene como propósito incrementar la cultura científica de las audiencias, mediante la explicación del acontecimiento científico, sus implicaciones para la sociedad y su espacio es extra escolar.

2.2 Paradigmas metafísicos o partes metafísicas de los paradigmas

Los Paradigmas Metafísicos o partes metafísicas de los paradigmas, según Kuhn, son “los compromisos compartidos que son como creencias en modelos particulares y ampliaría la categoría de los modelos a fin de dar cabida a los de tipo relativamente heurístico” (1969, p. 314).

2.1.1 Valores

Para Kuhn existen valores aplicables a la evaluación de teorías en su conjunto y generalmente, son compatibles con otras teorías suscritas. Además, pueden ser compartidos por personas que difieren de su aplicación, es decir, aunque los valores sean compartidos por los científicos, su aplicación puede resultar afectada por rasgos de personalidades y por las líneas de investigación de los grupos.

El valor fundamental de la Comunicación Científica está ligado a la Cultura Científica y Tecnológica, entendiéndola según Arias y Navarro (2017) como el conjunto de percepciones, creencias, concepciones, significados y construcciones individuales y colectivas sobre la ciencia, así como el desarrollo de habilidades cognitivas y destrezas que permiten la aprehensión de procesos y técnicas para hacer ciencia. Esta concepción involucra aspectos ideológicos, políticos, sociales, metodológicos, lógicos, praxiológicos y teleológicos que hacen de la ciencia una construcción cultural.

La Cultura Científica es un proceso humano con impacto social, donde la Comunicación Científica es relevante para promover en la sociedad la valoración de la ciencia y la tecnología y su comprensión en su vida cotidiana.

2.1.2 Ejemplares

Los ejemplares para Kuhn son inicialmente las soluciones del problema concreto. Sin el ánimo de pretender formular una solución sin profundizar en el problema, puede sugerirse el fortalecimiento del mismo proceso de Comunicación Científica con la responsabilidad de todos sus actores como: Universidades, Científicos, Estado, Gobierno, Periodistas, Divulgadores y Medios de Comunicación.

Este fortalecimiento de las redes, es contextualizado en la Sociedad del Conocimiento, la cual cambió el modo de hacer ciencia y la forma de comunicarla por su alta rapidez, conectividad e interactividad.

2.1.3 Libros de texto

En cuanto a los textos o publicaciones se expone un resumen con investigadores de la Comunicación Científica en Iberoamérica (Tabla 1).

Tabla 1: Publicaciones relacionadas la matriz disciplinar y el componente sociológico de la línea de investigación Comunicación Científica

Elemento	Autor	Año	Planteamiento
Epistemología y conceptos	Roqueplo Calvo	1983	Análisis de divulgación
		2003	Funciones
	1995		
	1992		
	Fayard	2011	Comprensión de la comunicación científica
Cortassa	2003		
	2018	Conceptualización	
Estructura	Unesco	1971	Plantea canales y niveles de fuentes
Funciones Diseminación Divulgación	Martín y Rey	2007	Diferencian los tres procesos
		2004	Concepto
	Cortiñas	2006	Historia
	Lozano	2008	Modelo de déficit y desarrollo
Relaciones y redes	Prince	1973	Colegios invisibles
	Kuhn	1969	Comunidad científica
Ámbitos	Ramentol	2010	Interacciones en cada especialidad, relaciones internas, ciencia en su conjunto, comunidad del conocimiento y sociedad en general y los medios (específicos, publicaciones generalizadas, publicaciones con vocación de divulgación y medios de divulgación).
	Verón	1999	Situaciones de la circulación del conocimiento: comunicación endógena intradisciplinar, endógena interdisciplinar, endógena transc científica y exógena sobre la ciencia

Fuente: elaboración propia, 2020

2.1.4 Lenguaje propio y Comunicaciones

Kuhn se refiere a la elección de teorías como un mecanismo para persuadir mediante la traducción del lenguaje de una comunidad a otra. Según el autor:

Es cualidad de la ciencia normal que sus métodos sean aceptados por la comunidad científica y sus resultados sean sujeto de publicación, primero en la literatura original y luego en libros de texto, los cuales constituyen el sitio donde se encuentran de forma más clara los fundamentos, soluciones y orientaciones (1969, p. 51).

Estas formas de comunicación han permitido cambios de paradigmas y reconocimiento del científico, no sólo por su misma comunidad científica, sino por otras y por las audiencias diferenciadas y segmentadas. En el caso del campo académico de la Comunicación Científica, estos procesos, son clave en su análisis al asumir la valoración de la comunicación.

3. Componente Sociológico de Thomas Kuhn

El componente sociológico de la Comunicación Científica, comprende a los investigadores al ser quienes estudian este proceso desde diferentes dimensiones.

A este componente, se añaden otras comunidades científicas, precisamente al estar difundiendo y divulgando información científica a través de revistas especializadas, libros, textos divulgativos y medios de comunicación social.

Esta comunidad es fundamental para la Comunicación Científica, porque parte de su proceso consiste en comprender la comunicación de los científicos:

1. Conformación de redes comunidades científicas virtuales mediante el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como correo electrónico, redes sociales, participación en grupos de investigación y discusión y videoconferencias.
2. Difusión de trabajos de investigación con la presentación de avances y resultados de investigación en congresos y asistencia a eventos académicos. Las asociaciones académicas internacionales y nacionales contribuyen con las relaciones entre los investigadores del área de Comunicación Científica.
3. Relación y comunicación con otras comunidades científicas al aumentar la comunicación con otras comunidades científicas.
4. Relación con medios de comunicación, periodistas y audiencias contribuye a la comprensión de sus propios contenidos, estructura y funcionamiento.

4. Conclusiones

La matriz disciplinar y el componente propuesto por Thomas Kuhn en la Postdata de 1969 de *“La Estructura de las Revoluciones Científicas”* es lo que él mismo señala como la metáfora del rompecabezas, porque es una búsqueda de piezas clave para organizar, sistematizar y propiciar la discusión teórica y reflexiva de las disciplinas científicas.

El actual campo académico de la Comunicación Científica, como proceso que difunde y divulga la información científica y tecnológica a través de textos, audios e imágenes en medios de comunicación masivos o espacios sociales, es contextualizado en la Sociedad del Conocimiento.

Con este análisis se concluye que las Generalizaciones Simbólicas comprenden al Periodismo Científico y la Divulgación Científica. Los Paradigmas Metafísicos implican un proceso de comunicación con diferentes actores conectados en red con un alto valor por la Cultura Científica.

El componente sociológico propuesto por Kuhn en este campo está conformado por el fortalecimiento de las redes, la difusión de los trabajos de investigación de acuerdo al modo de producción científica y la comunicación entre la misma comunidad científica.

Referencias bibliográficas

- Arias, M. y Navarro, M. (2017). Epistemología, ciencia y educación científica: premisas, cuestionamientos y reflexiones para pensar la cultura científica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-20. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/29878/29889>

- Bell, D. (1973). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid, España: Alianza Universidad.
- Calvo, M. (2003). *Divulgación y Periodismo Científico. Entre la claridad y la exactitud*. México: Ariel
- Calvo, M. (1997). *Manual de Periodismo Científico*. Barcelona, España: Bosch.
- Calvo, M. (1992). *Periodismo Científico*. Madrid, España: Editorial Paraninfo.
- Cassany, R.; Cortiñas, S. y Elduque, A. (2018). Comunicar la ciencia. El perfil del periodista científico en España. *Revista Comunicar*, 55(26), 09-18. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=55&articulo=55-2018-01>
- Cortassa, C; Wursten, A; Andrés, G. y Legaria, J. (2020). Comunicar las ciencias desde las instituciones: dos modelos de análisis aplicados al caso UNER. *Ciencia, docencia y tecnología*, 31(61), 1-35. <http://pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/783>
- Cortassa, C. (2018). La identidad del campo de Comunicación de las Ciencias en America Latina. *JCOM América Latina*, 01(01), 1-10. <https://doi.org/10.22323/3.01010401>
- Durán, X. (2018). Las funciones diversas de la divulgación científica: conocimiento y ciudadanía. *Communication Papers- Media Literacy & Gender Studies*, 7(14), 149-157. Recuperado de http://ojs.udg.edu/index.php/CommunicationPapers/article/view/464/CP14_XDURAN
- Fayard, P. (2011). La Comunicación Científica Pública. Una respuesta a los abismos creados entre Sociedad y Técnica. *Telos* (18), 18-33. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo_id=4460
- Fayard, P. (2003). Punto de vista estratégico sobre la comunicación pública de la ciencia y la tecnología. *Quark*, 28-29. Recuperado de <http://quark.prbb.org/28-29/028081.htm>
- Kuhn, T. (1969). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Madrid, España: EFE-Brevarios.
- Lozano, M. (2008). El nuevo contrato social sobre la ciencia: retos para la comunicación de la ciencia en América Latina. *Razón y Palabra*. 65. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n65/actual/mlozano.html>
- Lugo, J. y Glück, A. (2018). El periodismo científico y el uso de las emociones en las narrativas noticiosas en la era de la posverdad. Un estudio comparativo entre el Reino Unido y la India. *Contratexto*, 29, 23-45. Recuperado de <http://eprints.whiterose.ac.uk/129144/>
- Martín, J. y Rey, J. (2007). El papel de los científicos en la comunicación en la ciencia y la tecnología a la sociedad: actitudes, aptitudes e implicación. *Cicotet*. Recuperado de http://digital.csic.es/bitstream/10261/1616/1/30_Papel.pdf

- Mendoza, Y., Tarango, J. y Machin-Mastromatteo, J. (2019). Potenciamiento de la comunicación científica con base en sus latitudes y a los factores fundamentales de la virtud. *e-Ciencias de la Información*, 9(1). <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.31398>
- Prince, D. (1973). *Hacia una ciencia de la ciencia*. Barcelona, España: Ariel.
- Quiñónez, H. (2015). Comunicación Científica: un análisis documental desde la mirada contemporánea. *Razón y Palabra*, 90, 1-21. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N90/Varia/03_Quinones_V90.pdf
- Ramentol, S. (2010). La comunicación de la ciencia: historia de una monja. *Disertaciones*, 3(2), 47-74. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/view/707>
- Roqueplo, P. (1983). *El reparto del saber*. Madrid, España: Gedisa.
- Sanz, M. y Guardiola, R. (2019). Comunicar la ciencia. *Hosp Domic*, 3 (2), 173-183. Recuperado de <https://www.revistahad.eu/index.php/revistahad/article/view/57>
- Unesco (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París, Francia: Ediciones Unesco. Recuperado de http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf
- Unesco (1971). *Unisist*. Organización de Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. Bélgica.
- Ursúa, N. (2004). *Divulgación de la ciencia, la ciencia y el público. Algunos problemas teóricos*. En *La tecnociencia y su divulgación: un enfoque transdisciplinar*. Barcelona, España: Anthropos.
- Verón, E. (1999). Entre la epistemología y la comunicación. *Cuadernos de Comunicación e Información*, 4, 149-155. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC9899110149A/7405>



TRANSDISCIPLINARIEDAD **ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN PARA LOGRAR LA AGENDA 2030**

Omau / Transdisciplinariedad / 2021 / Ilustración digital / Tomada de: archivo FundaJAU

Recibido: 06-08-2020
Aceptado: 08-10-2020

Lisette M. Bisogno Fuchs¹
Universidad Simón Bolívar
lissetepsi@yahoo.com

Resumen: El problema abordado fue entender la manera de cómo un enfoque Transdisciplinario de la Educación puede hacer emerger ciudadanos del mundo que sean capaces de moldear su conducta hacia la integración armónica con el ambiente circundante. El objetivo de la investigación se enfocó en facilitar una explicación de los alcances de una Educación Transdisciplinaria en el ámbito de un mundo globalizado cuya sobrevivencia biológica y física está comprometida, siendo la Agenda 2030 un mapa de acción para lograr dicha sobrevivencia. El método de investigación fue documental. Como conclusión resaltante se obtuvo que sólo con un enfoque inclusivo y armónico de todas las áreas del conocimiento en la conceptualización y práctica de la Educación, es que se podrán dar pasos adelante en el mapa trazado por la Agenda 2030.

Palabras claves: Transdisciplinariedad; Agenda 2030; Educación.

1. Psicóloga, Analista de Datos en Ciencias Sociales, Doctorante de Ciencias Sociales y Humanidades.

Transdisciplinary Education approach to make the 2030 Agenda

Abstract: The problem addressed was to understand how a Transdisciplinary approach to Education could bring about citizens of the world who are capable of shaping their behavior towards harmonious integration with the surrounding environment. The objective of the research focused on facilitating an explanation of the scope of Transdisciplinary Education in the context of a globalized world whose biological and physical survival is compromised, with the 2030 Agenda being an action map to achieve such survival. The research method was documentary. As an outstanding conclusion was only with an inclusive and harmonious approach of all areas of knowledge in the conceptualization and practice of Education is it possible to take further steps on the map drawn by the 2030 Agenda.

Keywords: Transdisciplinary; 2030 Agenda; Education.

Cuando se analiza el término transdisciplinariedad, obtenemos que el prefijo "trans" significa "al otro lado de" o "a través de" (Real Academia Española, 2001), lo cual aplicado a la palabra disciplina da como producto Transdisciplinariedad, utilizada para describir eventos en donde las disciplinas no tienen fronteras en el momento en que deciden tomar algún objeto como foco de estudio. A este respecto Carmona (2004) indica que:

La transdisciplinariedad posee contenidos de amplia y compleja significación, ya que en su relativa corta historia no ha habido lugar para acumular teoría y práctica que nos permitan referirnos a la especificidad del término sin peligro de mutilar o sobredimensionar lo que connota actualmente, por lo que debemos correr el riesgo de definir y argumentar propuestas de síntesis que nos acerquen a ese objetivo (p. 3).

Este término está en constante definición, y encontrará sus supuestos límites conforme se dé, en la práctica, el intento del ejercicio de sus especificaciones; es decir, un término que invita a trascender de manera coherente aun cuando no se le ha concebido de una manera única. Tal concepción sería paradójica cuando lo que se pretende es tener un concurso de diferentes perspectivas (Bisogno, 2006). Sin embargo, su aplicabilidad es inmediata y con excelentes perspectivas de resultados constructivos, ya que, educar bajo la luz de la transdisciplinariedad dará la oportunidad de ser coherentes con la concepción del ser humano como una entidad biopsicosocialespiritual. En lo que respecta a la Agenda 2030 con sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas, comenta Collado (2016), que su complejidad constituye un reto de gobernabilidad mundial sin precedentes históricos que ameritan desarrollar nuevas sinergias de carácter local entre la ciudadanía global. Por tanto, estas sinergias son entre personas de diferentes disciplinas, culturas, religiones, razas, etc., que deben tener pilares que guíen su conducta para el alcance y cumplimiento de la Agenda 2030.

Galvani, s/f conceptualiza la transdisciplinariedad como una actitud, la cual implica:

- Un rigor intelectual para el conocimiento del conocimiento (principio de).
- Una apertura hacia otras disciplinas y suposiciones de modo (principio de incompletud).
- Una tolerancia a la incertidumbre y a lo desconocido (principio de la complejidad).

La transdisciplinariedad exige el aprendizaje de pautas de conductas que van desarrollando su complejidad desde la infancia hasta la adultez que es donde se consolida las adquisiciones cognitivas, sociales, junto con el desarrollo biológico, por ende, para poner en práctica la transdisciplinariedad, es necesario empezar a educar desde el momento de la concepción con un enfoque que le permita concebirse como el primer objeto de atención de la transdisciplinariedad (Bisogno, 2006). La Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), intenta facilitar una perspectiva desde la cual es inminente la puesta en práctica de una educación para encaminar a la humanidad hacia nuevas formas de cooperación y organización social democrática, que integren la diversidad cultural en una ecología de saberes que desarrolle relaciones justas y ecológicamente sostenibles (Santos, 2014 c.p. Collado, 2016).

La educación revela la profundidad de los efectos que puede tener sobre las personas, por lo que se debe asumir una postura diferente ante el conocimiento, tal como lo deja asentado Galvani (s/f):

- Admitir la complejidad de la realidad.
- Admitir la propia incompletud y buscar la apertura.
- No suplir las disciplinas sino abrir y re-ligar las disciplinas y éstas con la experiencia de vida.

La educación pasará de ser fragmentaria a ser más global en sus temas, intentando proporcionar conocimiento de diversas disciplinas que impliquen una conexión entre unas y otras, siendo a su vez entrelazadas con la práctica con el objetivo de hacer de la educación una preparación para la vida; formando ciudadanos capaces de abordar su realidad social, política, económica, cultural, familiar y personal, con la total disposición para mejorarla. Se contará con un profesional que tendrá los elementos intelectuales, emocionales y conductuales necesarios para facilitar soluciones eficaces a los problemas que aquejan a la población.

Galvani (s/f) propone cuatro vías para el nuevo enfoque de la educación:

- Solicitar una reflexión sobre la experiencia y una producción personal sobre el saber: analizar desde lo vivido para establecer la relación con el conocimiento.
- Acompañar el diálogo intersubjetivo, intercultural e interdisciplinario de las producciones: entablar un diálogo que no conozca de límites temporales, espaciales o culturales, traspasando las generaciones, áreas de conocimiento, y sujetos.
- Organizar y re-ligar las enseñanzas desde la perspectiva de las problemáticas globales: diseñar las unidades curriculares en función de las problemáticas sociales, ambientales, económicas, políticas o culturales.
- Impartir el conocimiento del conocimiento: enseñar todo lo referente a la importancia del conocimiento, enfatizando sus características, sus límites, sus ventajas, su historia.

Las cuatro vías indican que la educación tomaría un curso de acción en donde los receptores de la información estarían en contacto directo con la realidad en donde se encuentran inmersos, lo cual contribuiría a elevar el nivel de consciencia acerca de las consecuencias de la conducta sobre el entorno intrínseco y extrínseco de ellos mismos.

Educar a un niño o niña desde el mismo momento en que comienza su escolaridad,

con conocimiento que le permita saberse parte de la sociedad que habita, será un adolescente y un adulto que procurará cuidarse y cuidar su ambiente de manera tan celosa que estará encaminado hacia la sociedad de la felicidad, tan simple como que lo que haga se revertirá sobre sí mismo.

En este entramado de nuevas concepciones del ser humano y su educación, se asoma la posibilidad de que emerja un ser humano consciente de sí mismo, sus características, necesidades, de su pasado, presente y futuro, por lo cual, su consideración hacia los elementos que le son intrínsecos y extrínsecos será más equilibrada en función de una armonía universal.

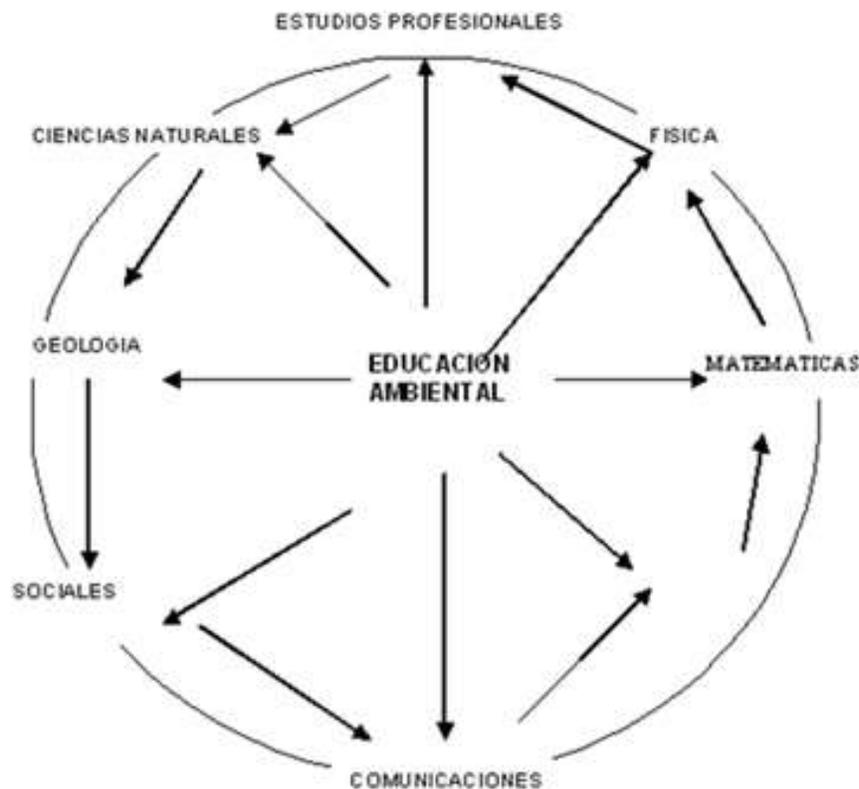


Figura 1: Interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad en los Modelos de Enseñanza de la Cuestión Ambiental por Pedroza y Argüello, s/f, Cinta de Moebio, p. 6.

En la figura 1, se describe el intercambio de información en un Modelo Transdisciplinario, donde las áreas de estudio están en constante comunicación como partes de un todo, haciendo de la retroalimentación una actividad que fortalece el entrenamiento en cualquier ejercicio profesional y/o laboral. Por ello es fundamental, la educación desde los primeros estadios del desarrollo, de un niño y niña capaz de auto concebirse como un ser humano que es parte de un entramado de relaciones biológicas, culturales, sociales, espirituales, físicas y universales.

En este sentido el Modelo de la Transdisciplinariedad está en coherencia con la Agenda 2030, ya que sus 17 objetivos y 169 metas plantean tres principios fundamentales: la Participación, la Universalidad y Nadie se queda atrás (Naciones Unidas, 2015). Sólo con

una concepción del conocimiento en constante interacción y solapamiento es que se lograrán alcanzar los ODS propuestos por la Agenda, ya que, la conducta debe ir enfocada a la participación en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve la vida de todo ser que habita la Tierra; además tienen carácter universal, debe haber inclusión porque todos cumplimos una función hacia la construcción de una sociedad en constante transformación; aunándose a esto, el firme propósito de que todos juntos avancemos desde nuestros propios puntos de partida, para ir pos de la Agenda.

El ODS 17 expresa: “Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible” (Naciones Unidas, 2015, p. 16). Este objetivo se logra desde una concepción de la cooperación para que en plena participación, universalidad y en avance conjunto, podamos considerar a la ciudadanía mundial como un grupo de habitantes en constante relación simbiótica con su ambiente interno y externo.

Ahora bien, la inclusión de la transdisciplinariedad como nuevo enfoque para el ejercicio de la educación, no sólo es una propuesta de carácter académico o profesional, sino que también tiene fundamentos legales como los contenidos en los artículos emanados en la Carta de la Transdisciplinariedad (1994):

Artículo 4. La clave de la bóveda de la transdisciplinariedad reside en la unificación semántica y operativa de las acepciones a través y más allá de las disciplinas. Ello presupone una racionalidad abierta, a través de una nueva mirada sobre la relatividad de las nociones de «definición» y «objetividad». El formalismo excesivo, la absolutización de la objetividad, que comporta la exclusión del sujeto, conducen al empobrecimiento.

Artículo 5. La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior.

Artículo 11. Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos.

La transdisciplinariedad, más que una nueva vía de educación, es un llamado a la concertación de voluntades para servir a la conformación de una sociedad global que ya está siendo unificada por los adelantos tecnológicos pero que aún los adelantos actitudinales están muy lejos de equiparar la velocidad de los primeros, lo cual es una situación de alta peligrosidad para la sobrevivencia de la humanidad, debido a que las acciones pueden estar dirigidas con una consciencia fragmentaria de la realidad, haciendo que algunas partes sufran consecuencias irreparables, como ya se han observado por medio de la extinción de especie, la explotación indiscriminada de los recursos naturales, las enfermedades, la pobreza, entre otros.

REFERENCIAS

- Bisogno, L. (2006). Transdisciplinariedad y Educación. Trabajo no publicado. Universidad Alejandro de Humboldt.
- Carmona, M. (2004). Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela. *Revista de Pedagogía*. Recuperado en:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S079897922004000200007&script=sci_artt_ext&tlng=es
- Collado, J. (2016). Una perspectiva transdisciplinar y biomimética de la educación para la ciudadanía mundial. Estados Unidos de América, Organización de las Naciones Unidas (2015). Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. New York. 41 p. Recuperado en:
http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/agenda_2030_desarrollo_sostenible_cooperacion_espanola_12_ago_2015_es.pdf
- Galvani, P. (s/f). Transdisciplinariedad y Educación. Recuperado en:
http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista30/t3.htm
- Pedroza, R. y Argüello, F. (s/f). Interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad en los Modelos de Enseñanza de la Cuestión Ambiental. *Revista de Epistemología de las Ciencias Sociales*. Recuperado en:
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/15/pedroza.htm>
- Portugal, Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad (1994). Carta de la Transdisciplinariedad. Setúbal. Comité de Redacción Lima de Freitas, Edgar Morín y Basarab Nicolescu. 6 p. Recuperado en:
<http://redcicue.com/attachments/article/137/2.0%20CARTA%20DE%20LA%20TRANSDISCIPLINARIEDAD.pdf>
- Real Academia Española. (2001). Disquisición. En *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado en:
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=disquisici%F3n



LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LOCAL. ALGUNAS REFLEXIONES

Tito Salas / La lección de Andrés Bello a Bolívar (detalle) / 1930

Recibido: 29-10-2020
Aceptado: 20-12-2020

Anderson Jaimes Ramírez¹
Museo del Táchira
Grupo de Investigación Bordes
andersonjaimes@gmail.com

Resumen: Una de las inquietudes de las personas preocupadas por el conocimiento y difusión de la historia de las regiones y localidades del país, lo constituye que, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en las aulas de clase, esta no tenga un espacio considerable de difusión. Sin embargo, el programa de algunos niveles educativos recurre a la acción e iniciativa didáctica del docente para abordar estos temas dentro del desarrollo de los objetivos planteados. Muchos estudiosos que han vuelto su mirada sobre la actitud de rechazo que la asignatura mencionada produce sobre los alumnos, concluyen que tal actitud es superable si se muestra a los cursantes de ella, temas que sientan cercanos y propios, pudiendo generar interés por la materia. Dichos temas estarían relacionados con su propia realidad y específicamente la historia de la localidad a la cual pertenecen y donde ellos se sienten identificados. Este tipo de innovaciones educativas posibilita que el estudiante acceda a una información muy valiosa dentro del proceso educativo, sumándola así al bagaje de conocimientos que obtiene durante este momento coyuntural de su preparación personal. Así podrá relacionar la realidad que lo circunda con la gran realidad del país, es decir, podrá establecer antecedentes, causas y consecuencias de sus realidades más cercanas con la gran realidad regional y nacional. Así tiene conciencia clara de que el pasado está presente como fundamento de los hechos actuales que le atañen como persona y como miembro de la sociedad.

Palabras clave: Historia; historia local; enseñanza; aprendizaje, proceso educativo.

Teaching local history. Some considerations

Abstract: One of the concerns of worried people for the knowledge and dissemination of the history of the regions and localities of the country is that, within the teaching and learning process developed in the classrooms, it doesn't have a considerable space for dissemination. However, the program of some educational levels uses the action and the teacher's didactic initiative of the teacher to study these subjects within the development of the proposed objectives. Many academics who have analyzed the attitude of rejection that this subject produces on the students, conclude that such an attitude is surmountable if the students are shown topics that they feel close to and their own reality, and it may generate interest on the subject. These topics are would be related to their own reality and specifically the history of his locality and where they feel identified. This type of educational innovations allows the student to have access to very valuable information within the educational process, thus adding it to the great baggage of knowledge that he obtained during this important moment for his personal preparation. So he will be able to relate the reality that surrounds him with the great reality of the country, that is, he will be able to establish antecedents, causes and consequences of his closest realities with the great regional and national reality. So, he will know that the past is present as the consequences of current events that concern him as a person and as a member of society.

Key words: History; local history; teaching; learning; educational process.

La enseñanza de la historia

La historia siempre ha estado presente como área académica del pensum de estudio en el sistema educativo venezolano, tanto en el nivel básico como en el medio y diversificado. Han variado, eso sí, los contenidos de la disciplina y han experimentado, asimismo, importantes transformaciones los métodos didácticos utilizados por los docentes. Los responsables de los diversos planes educacionales han considerado imprescindible incluir la historia entre las asignaturas consideradas fundamentales para el desarrollo integral del individuo. Ciertamente su finalidad se dirige hacia la formación de ciudadanos con profundos niveles de pertenencia y, al mismo tiempo, comprometidos con su realidad nacional, regional y local.

El propósito del área de historia se orienta al desarrollo de una serie de capacidades en los alumnos, que les permitirá la comprensión e interpretación de las realidades sociales del país. Estas capacidades serán esenciales dentro del proceso de inserción protagónica de estas nuevas generaciones de venezolanos dentro del desarrollo nacional. El estudio de

1. Licenciado en Teología (Pontificia Universidad Católica Santa Rosa- Caracas), Magister en Etnología (ULA), Estudiante del Doctorado en Antropología (ULA). Locutor, artista plástico, fundador de la Galería El Punto (San Juan de Colón), Facilitador del Diplomado en Arte Rupestre (UFM- Coro) y el Diplomado en Investigación y Conservación Preventiva de la Memoria y el Patrimonio Cultural (ULA- Táchira).

estos contenidos va a generar respuestas a cómo y qué es ser venezolano, es decir, va a propiciar la conformación y desarrollo de los valores necesarios para fortalecer la Identidad Nacional. Por esto Valdeón (2002) afirma que: “la historia y su conocimiento son uno de los principales elementos de la conciencia nacional y una de las condiciones básicas para la existencia de cualquier nación” (p. 12).

Paralelamente los mismos postulados los establece el Ministerio de Educación y Deportes (1999), el cual reconoce que la historia de Venezuela tiene como objetivo principal la formación de un ciudadano que conozca a cabalidad su pasado histórico y pueda fortalecer los elementos fundamentales de la identidad nacional. Es un concepto de pertenencia a un conglomerado, a una realidad traducida en una nación, en un país, que puede desaparecer si el pueblo que lo constituye pierde su memoria histórica y cultural. De esta manera va a trascender de su plano académico tradicional, para convertirse en un elemento estructurador de un pensamiento y de un modo de ser.

En este sentido, se puede observar un avance en la formulación e identificación de los criterios necesarios para la mejora sustancial de la enseñanza de la historia de Venezuela. Estas nuevas consideraciones provienen de un enfoque u orientación constructivista, la cual considera que el verdadero conocimiento que se asimila y se utiliza es fruto de la elaboración o construcción personal. En este proceso interno de pensamiento “el sujeto coordina las diferentes nociones, les atribuye un significado, las organiza y las relaciona con otras anteriores” (Moreno, 1993, p.16).

Conviene destacar que mientras el alumno no logre procesar todos los contenidos históricos y representarlos en el mundo real del pasado y del presente al que hacen alusión, la respuesta será de aburrimiento, fastidio y apatía ante unos temas carentes de significados. Si, por el contrario, es estimulado por el docente a través de situaciones de aprendizaje significativo y de contenidos que toquen su realidad más cercana, se puede lograr el procesamiento de una información histórica que le permitirá el acceso a nuevos aprendizajes, dándoles solución a problemas e interrogantes que asociará con la vida diaria.

La adquisición de un conocimiento histórico responde entonces a un proceso complejo que supone, según muchos expertos, concebir y comprender la continuidad irreversible de los acontecimientos, remontarlos con el pensamiento y seriarlos en orden real. En otras palabras, ubicar los acontecimientos en el contexto que los genera para establecer relaciones causales y determinar consecuencias (Asencio et al., 1999).

Por estas razones, el interés y la motivación por los contenidos de la historia de Venezuela deben partir de los conocimientos previos de los alumnos, de las experiencias vividas en el medio familiar y de su relación e interacción con el medio escolar y con la comunidad local. Este tipo de aprendizaje, además de permitir el acceso de los conocimientos fijados en el programa, proporciona nuevos conocimientos, moviliza el funcionamiento intelectual del individuo y facilita la comprensión de la realidad histórica que le corresponde vivir.

Vincular y encajar su propio ciclo de vida, sus experiencias de relación y pertenencia con una comunidad que siente como propia por ser parte de ella, es fuente de interés por

unos conocimientos históricos locales que “sustentan la vida de los venezolanos y son parte esencial del patrimonio que constituye nuestra nacionalidad”. (Narváez, 1998, p. 85). Sin embargo, y a pesar de todo lo anterior, la enseñanza de la historia de Venezuela en las instituciones educativas del país, se encuentra en una situación de crisis, que es común a todo el sistema educativo nacional.

Son numerosas las dificultades que vienen a entorpecer el proceso unitario de enseñanza y aprendizaje. No ha existido forma de superar muchas de ellas, puesto que las reformas que se han intentado implementar, lejos de trascender los esquemas pedagógicos tradicionales, vienen a ser una continuación de los mismos. Dichos programas van a privilegiar un aprendizaje esquematizado y estereotipado en la recopilación de datos, hechos, características, elementos; presentándolos de una manera fragmentada en un ordenamiento cronológico desvinculado totalmente de la organización global de la sociedad. Así se legitima un aprendizaje repetitivo de unos contenidos orientado en ocasiones, hacia el enciclopedismo.

En otras oportunidades la historia de Venezuela se encuentra marcada por un estilo deficitario y desactualizado debido a la muy vaga información que se presenta. Ya en la década de los ochenta, Arturo Uslar Pietri fue uno de los intelectuales venezolanos que más llamo la atención sobre la crisis que aqueja a la enseñanza de la historia de Venezuela en la Educación Básica. Alertó sobre los peligros de convertirnos en un país sin historia. Esa misma situación es planteada por Lombardi (2005) donde se reconoce el signo de dicha crisis en los siguientes términos:

La historia de Venezuela se encuentra en vías de desaparecer de la escuela venezolana. Venezuela se quedará sin historia, poblada por hombres formados para el mero presente y sus debates, sin noción del pasado ni sentido de continuidad, ni de pertinencia histórica. (p.118)

Una de las deficiencias presentes de una manera más marcada dentro del proceso de la historia de Venezuela, está referida al hecho mismo de cómo ésta se ha venido enseñando. Esta forma ha conducido a una potenciación de un pensamiento reproductivo de información muy simple. Éste insiste de manera radical en lo político, lo económico, lo social y lo cultural, “considerándolos como meros aspectos de la realidad social y no como formadores de una sociedad históricamente constituida”. (Aranguren, 1999, p. 45).

De acuerdo a este enfoque se puede señalar en los contenidos del programa de historia, la presencia de una concepción liberal y episódica, pero con una evidente falta de organización en la presentación de los contenidos que carecen de rigurosidad en la secuencia lógica, histórica y cronológica. Sumado a esta realidad, se tiene una serie de estrategias de enseñanza que el mismo programa propone al docente y que ha contribuido a la rutina de repetición de lo mismo año tras año, reduciendo el conocimiento a un “elementalismo” y conformismo intelectual de alumnos y docentes.

Simultáneamente, se ha venido criticando también el proceso de aprendizaje memorístico de la historia de Venezuela, el cual tiene una tendencia hacia el aislamiento de la realidad y hacia la transmisión de contenidos con marcada tendencia eurocéntrica que

llegan a manifestarse incluso en un lenguaje discriminatorio hacia algunos grupos y hechos históricos. Esta situación obedece a la presencia de estudiantes que sostienen una posición de descalificación y de desprecio hacia los contenidos de historia que deben abordar en sus programas de estudio; a profesores que no asumen una actitud frontal de defensa y de ponderación de la temática de la historia local. De acuerdo a este enfoque los paradigmas fundamentales de este modo de entender o utilizar la historia según Alvarado (2001) son:

La trilogía formada por los nombres, fechas y acontecimientos; las modalidades discursivas en la transmisión de informaciones históricas; las descripciones biográficas y topográficas; la descontextualización de los héroes a quienes se les designan virtudes intemporales y cualidades divinas; la ideologización del trabajo como concepto moralizador obviando totalmente la presencia de las estructuras económicas desiguales; el modelo social anacrónico y utópico ajeno a la realidad; la patria representada como pasado glorioso y tierra pródiga; el modelo de identificación familiar encarnada en el modelo conyugal que se traslada en la identidad nacional (donde se personifica a Bolívar como el padre de la Patria. (p. 64).

Todo esto se traduce en un modo de enseñanza donde el alumno simplemente no es protagonista de su aprendizaje. Por ello muchos estudiantes y profesionales no tienen las herramientas necesarias para comprender y explicar la dinámica social de la cual se deriva las situaciones actuales y las grandes diferencias presentes en la nación. La asignatura programada reduce la enseñanza de la historia a la simple transmisión de datos y contenidos fuera de contexto. “Se pretende que el alumno acepte los fenómenos socio históricos acríticamente, de manera despersonalizada, como algo extraño de lo que acontece en toda la vida cotidiana” (Aranguren, 1999).

En consecuencia, las últimas generaciones de jóvenes escolarizados y docentes incorporados de una u otra al sistema educativo, quienes se manejan dentro de los programas oficiales del Ministerio de Educación vigentes, muestran una creciente incompreensión y, en algunos casos, una escandalosa ignorancia sobre los más elementales conocimientos históricos locales que son la base de la nacionalidad.

En este momento han sido muchas las investigaciones realizadas por instituciones privadas y gubernamentales, universidades e instituciones de educación superior, que han arrojado suficientes datos como para poder señalar la situación de crisis en que se encuentra el sistema educativo venezolano. Pero este grado de urgencia llega incluso a términos alarmantes, cuando se enfoca la mirada sobre el área de ciencias sociales y de manera especial en la asignatura historia de Venezuela. Según Rojas (2006):

Los altos índices de repitencia y deserción escolar, necesidad de equiparar las competencias del venezolano de hoy con los cambios vertiginosos que ocurren en la sociedad, el evidente fracaso en la formación intelectual de quienes logran finalizar la escolaridad, la urgente necesidad de mejorar la práctica pedagógica, la crisis de valores y actitudes que han venido quebrantando al pueblo venezolano. Hacen que la educación asuma una nueva concepción del mundo. (p.18).

Con el propósito de superar esta situación se ha iniciado un proceso de investigación en educación que busca incidir institucionalmente en los cambios necesarios para revertirla.

Su objetivo principal es el mejoramiento de la calidad de la educación venezolana, aunado a la profundización de la descentralización, el fortalecimiento de las regiones y una mayor autonomía de los planteles.

Por consiguiente, la búsqueda de nuevas alternativas que incluyan en la enseñanza de la historia de Venezuela las historias de regiones y localidades son entonces una herramienta fundamental para la mejora sustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje. El método de la historia local es una alternativa para iniciar al estudiante en el conocimiento progresivo del devenir histórico de su comunidad, contribuyendo al mismo tiempo, al proceso de identificación y sentido de pertenencia con lo que le es más inmediato: su cotidianidad.

Poco a poco en el país este interés por reescribir la historia nacional desde las realidades concretas de nuestros pueblos y regiones, comienza a ser desarrollada por un grupo de historiadores que cursaron estudios de postgrado en México. Dichos profesionales se dedicaron a fomentar los estudios históricos de las localidades y regiones venezolanas como manera de combatir el centralismo predominante en la historiografía tradicional venezolana.

De esta manera, el número de investigaciones de historia local aumentan al mismo ritmo en que lo hacen la calidad de sus trabajos. Historiadores, geógrafos, antropólogos, filósofos, sociólogos, educadores, arqueólogos, ingenieros, agrónomos, etc., han encontrado un medio maravilloso en la historia regional global, para el desarrollo de sus inquietudes.

Igualmente, en el proceso educativo, la utilización de la historia local permite la interacción educando – educador – comunidad, desde una base histórica y cultural. Activa además un proceso psicológico que tiende a la mejora de la enseñanza, gracias a la contextualización de hechos explicativos de las particularidades que forman parte de una identidad rica, variada y dinámica.

La Historia y las Historias Locales

La palabra “Historia” proviene del griego y significa “conocimiento adquirido mediante la investigación, información adquirida mediante busca” (Martínez, 1987, p. 242). Este tipo de investigación, denominada investigación histórica, se ha expresado, en la mayoría de los casos, a través de la narración o descripción de los datos obtenidos. Esto ha producido que el término “Historia”, haya venido significando un relato de hechos en una forma ordenada y específicamente en orden cronológico.

Este conocimiento de hechos y acontecimientos originó que el término “Historia” sea utilizado en diversos sentidos. Bacón (Fraile, 1988), la concibe como un conocimiento de objetos determinados por el espacio y el tiempo. Dividía este conocimiento en tres grandes sectores: la historia de la naturaleza, la historia del hombre y la historia Sagrada. Hoy día todavía es común distinguir entre historia natural e historia humana, aunque la tendencia mayoritaria utiliza el término sólo en relación con los asuntos humanos. La historia es

considerada no sólo como una disciplina humanística, sino como una ciencia debido al rigor metodológico con que observa el objeto de su estudio. Pero al mismo tiempo es hija de la filosofía, puesto que intenta dar respuesta a una de las grandes cuestiones filosóficas: ¿Qué es el hombre? ¿Cuáles son las características reales de la condición humana?

Y es que el estudio de lo que el hombre ha hecho a través del tiempo puede brindar respuestas a esas interrogantes fundamentales, dándole a la disciplina una connotación más trascendental. Es por eso que Quintero y Gilberto (1998), afirman que la historia: “No constituye el simple relato del acontecer o devenir, sino también la explicación y comprensión conceptual o regional de ese devenir”. (p.60). De esta manera, todo trabajo histórico supone tres condiciones fundamentales: el tiempo, el espacio y el ser humano protagonista de sus acciones. Este ser humano no es considerado como un ente aislado, sino al contrario, es visto como un ser inmerso dentro de una sociedad. Es entonces la vida del hombre en común lo que origina que la historia se ocupe del devenir de la sociedad humana, el pasado y el presente de todos los pueblos que viven en la tierra. Por este motivo que muchos consideran a la historia como una especie de “memoria colectiva” pero no como el recuerdo de meros relatos, sino como un hecho problematizador. En otras palabras “la historia de la ciencia de los hombres en el tiempo” (Bloch, 1992, p. 26).

La historia entra entonces en una dimensión mucho más profunda de lo que la etimología de esa palabra supone. Se convierte entonces en un intento sistemático que busca explicar un proceso complejo y total: el sentido, significado y finalidad del hombre y del mundo y las leyes fundamentales que rigen su desarrollo histórico. Vico, Hegel, Herder, Comte, Marx, Bucle, Spengles, Sorokin y otros, comparten el criterio de que la historia plantea problemas que escapan a los historiadores ordinarios limitados a un área específica del estudio pasado. Esta forma de entender la historia trae como resultado el hecho de no sostener una concepción intelectual que vea y considere el curso de la misma como un todo.

Se observa que, a lo largo del desarrollo del pensamiento de la humanidad, han surgido diversas explicaciones que buscan ubicar un tipo de paradigma universal dentro del devenir de la historia. Estos principios, según Ferrater (1986), van desde consideraciones empíricas hasta explicaciones basadas en nociones metafísicas y religiosas. Estas nociones o visiones de la historia pueden clasificarse en dos grandes grupos. El primero de ellos está referido a aquellas concepciones que tienen como base el principio de la existencia de un motor que mueve todo el desarrollo de la historia. De este principio se derivan las concepciones teológicas, metafísicas y naturalistas de la historia.

La concepción teológica entiende a la historia humana como la realización de los designios de la providencia, como la marcha de la humanidad hacia el reino divino trascendente de la historia misma (Venturini 1982). La concepción metafísica coloca a una entidad trascendente en el centro productor de la historia. La voluntad, la idea, el inconsciente, etc., son algunos de estas entidades que llevan la impronta de la realización de un fin último de la humanidad. Finalmente, la concepción naturalista erige como motor de la historia a uno o varios “factores reales”, que convierten el devenir de la humanidad en el desarrollo inexorable de múltiples etapas. Estas concepciones se funden sobre factores como las relaciones económicas (Marxismo), el predominio de las razas (Gobineau), el impulso sexual (Freud), las condiciones geográficas (Weber), etc.

El segundo grupo de explicaciones de la historia como una totalidad, se basan en la forma del desenvolvimiento de la historia misma. Dentro de estas explicaciones las que con mayor fuerza se han manifestado han sido dos: la concepción lineal y la concepción cíclica de la historia. La concepción lineal concibe a la historia como un desenvolvimiento más o menos continuo a través de frases o etapas. Dentro de esta consideración existen también dos grupos: el primero de ellos estima como centro de la historia un hecho decisivo que se convierte en una especie de “nudo de historia”; el segundo insiste en las etapas o fases sin que en ellas exista ningún hecho central. Dentro del primer grupo se encuentran concepciones como la de Polibio quien veía en el desarrollo de los hechos históricos la marcha hacia la unificación del poder Romano; o las teorías historicistas de Agustín de Hipona y Bosset, quienes ven el desenvolvimiento de la historia de la humanidad como la preparación al hecho que lo explica en sí misma como es el triunfo del Cristianismo y la realización del Reino de Dios en la tierra. En el segundo grupo las fases o etapas se ordenan en torno al desarrollo de lo más variados factores. Así para Condorcet y Voltaire tales factores son de índole cultural y progresista; en Herder son de carácter biocultural, para Fiches y Hegel, metafísicos y para Comte y Marx, sociales.

Por otra parte, la concepción cíclica admite que la historia se desenvuelve en etapas o fases que se repiten, ya sean en ciertas culturas o sociedades o en ciertos periodos. También se pueden observar en esta concepción, la presencia de dos grupos bien diferenciados. El primero se funda en factores sociológicos y culturales, como los de Abenjaldu y Vico. Otro grupo se sustenta en el criterio de las culturas o civilizaciones, como Spengler y Toynsbee. Las combinaciones de ambas concepciones darán lugar a varias visiones más complejas. Así se habla del desenvolvimiento histórico en espiral o en forma de constante y periódicas recaídas o de un carácter epicicloide. No obstante, todos ellos coinciden en el supuesto de que el proceso histórico es algo más que una acumulación de acontecimientos que se suceden en el tiempo sin sentido: hay una estructura o tema subyacente que se ha de descubrir y en función del cual se puede percibir el sentido último de esta sucesión aparentemente arbitraria o hacerla inteligible (Gardiner, 1989).

De ésta manera la ciencia histórica descubre conexiones y reciprocidades entre los hechos sociales que se dan con regularidad o responden a ciertos tipos de entorno (Bloch, 1992). Es decir, el hecho de que los acontecimientos humanos sean singulares o individuales no niega que en ellos pueda haber algo universal. Por eso la historia es vista como una ciencia social. La investigación histórica es una actividad mucho más general que el estudio sistemático de las relaciones sociales, sin embargo, la tendencia a partir del siglo XIX ha sido el tener en cuenta los criterios de las ciencias sociales, pudiendo incorporar los aportes de la sociología, la antropología, la psicología, etc. Se ha formado así una mutua cooperación que introduce a la historia como ciencia social. Por esto, mientras el historiador utiliza las teorías, categorías y técnicas del científico social para facilitar el estudio y comprensión de los hechos y acontecimientos, el científico social recurre a la historia en busca de pruebas de sus teorías e hipótesis.

Por estas razones muchos autores consideran el estudio de la historia como punto de origen de las ciencias sociales. Otros la consideran como la justificación de las

explicaciones de otras ciencias y algunos como un agregado irrenunciable para un estudio serio. Sin embargo, es inobjetable el hecho de que la “historia es a las ciencias sociales lo que la historia natural es a las ciencias naturales” (Laslett, 1989, p. 483). En los últimos tiempos la influencia de las ciencias sociales sobre el método de la historia ha dado origen a nuevas formas de enfocar y entender los estudios históricos. La antropología ha sido la ciencia que parece tener una mayor afinidad con ésta y concretamente la rama de la antropología cultural. El concepto de cultura como idea analógica que abarca el comportamiento y los valores de un pueblo en una época determinada, se ha adaptado como paradigma en muchos estudios históricos.

El enfoque del antropólogo cultural es tan semejante al de historiador que a veces parecen inéditos. Al igual que el historiador, el estudioso de culturas exóticas adopta una actitud sumamente tolerante con respecto a sus datos; se encuentra muy cómodo en el reino de la imprecisión y de los procedimientos intuitivos e intenta aferrarse a los que considera problemas centrales de las sociedades de que se ocupa. (Hughes, 1980, p. 72).

Esta nueva tendencia se ha agrupado bajo el término “ethnohistoria”. Dicha palabra define al tipo de estudio histórico de cualquier pueblo no europeo y la reconstrucción de su historia mediante la utilización de fuentes arqueológicas orales y documentales, junto con el sistema conceptual y los modos de conocimiento de la antropología social y cultural (Cohn, 1989). Su antecedente directo lo constituyen los estudios de los años cuarenta del Siglo XX, hechos por antropólogos, arqueólogos e historiadores, que se interesaron por la historia de los aborígenes del Nuevo Mundo.

Estos ethnohistoriadores combinaron fuentes directas con el trabajo de campo etnográfico realizado entre los miembros de las sociedades cuyo pasado tratan de reconstruir, buscando presentar una historia completa que tenga en cuenta los sistemas culturales de los pueblos estudiados. La ethnohistoria ha conducido principalmente a estudiar unidades culturales concretas. La difusión de las mismas y las novedades metodológicas que suponen, ha hecho despertar un interés inusitado por las historias regionales y locales. A partir de allí la historia regional y local surge como el género historiográfico que comienza alcanzar gran auge en América Latina.

El interés por esos estudios se basa en la construcción de un nuevo paradigma que habla del fin de los colectivos: ideologías, utopías, clases sociales, etc. Se revaloriza así la heterogeneidad y pluralidad del sujeto de la historia. Desde esta perspectiva muchos estudiosos, especialmente los neopositivistas y posmodernistas, han declarado el fin de la historia. Al respecto señala Touraine (2000):

Dejamos de explicar los hechos sociales por el lugar que ocupan en una historia que tiene un sentido, una dirección. El pensamiento social espontáneo, las ideologías y el aire de este tiempo arrojan por la borda toda referencia a la historia. Es esto sobre todo lo que significa el tema del postmodernismo que es principalmente un posthistoricismo. (p.7).

Mucho más radical son otras posiciones de gran influencia en América Latina. Entre ellas se destaca la de Valtino (2000), quien propone la imposibilidad de la historia como

colectivo: no existe una historia única, existen imágenes del pasado propuestas desde diversos puntos de vista, y es ilusorio pensar que exista un punto de la historia que engloba la historia del arte, de la literatura, de las guerras, de la sensualidad, etc.

En Venezuela este interés por rescribir esa historia nacional ya no desde el centralismo predominante en la historiografía tradicional venezolana sino desde las realidades concretas de los pueblos y regiones, es desarrollada inicialmente por un grupo de historiadores que cursaron estudios de post grado en el colegio de México. Poco a poco este interés por la historia local regional comenzó desde entonces a involucrar a profesionales de las ciencias sociales e historiadores venezolanos provenientes de los más apartados rincones del país. Estos comienzan a realizar importantes trabajos investigativos sobre pueblos y regiones venezolanas. Incluso desde 1980 se vienen desarrollando coloquios y congresos nacionales de historia regional y local de Venezuela en ciudades como Maracaibo, Mérida, Coro, Caracas, Carúpano y Barquisimeto.

En estos encuentros han venido participando un creciente número de Instituciones de Educación Superior, entre las cuales se encuentran la Universidad Central de Venezuela, la Universidad del Zulia, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, la Universidad de Los Andes, la Universidad de Oriente, la Universidad Católica Andrés Bello, la Universidad Santa María y la Universidad de los Llanos Ezequiel Zamora. El número de investigadores de historia regional y local aumenta al mismo ritmo en que lo hacen la calidad de sus trabajos. Historiadores, geógrafos, antropólogos, filósofos, sociólogos, educadores, arqueólogos, ingenieros agrónomos, etc., han encontrado un medio maravilloso en la historia local para el desarrollo de sus inquietudes y necesidades.

En lo que respecta a los Andes Venezolanos, haciendo referencia a los estudios históricos académicos surgidos a raíz del interés por lo local, en la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes ese movimiento estimuló aún más la labor que años antes venía desarrollando un reducido número de docentes. Así esta inquietud produjo la introducción en el Pensum de seminarios y cursos relacionados con la historia local y regional. Otras razones que contribuyeron al afianzamiento de este interés fueron: la posibilidad de acceder a fuentes primarias debido a la existencia en Mérida de varios archivos dedicados a resguardar y reconstruir la memoria histórica de la región andina, las facilidades que supone la existencia de núcleos de la Universidad en San Cristóbal y Trujillo, y el apoyo biblio – hemerográfico de las bibliotecas universitarias, públicas y privadas de la región. (López, 1998).

Fuera del aspecto estrictamente académico universitario abundan los estudios de carácter histórico local y regional. En el Estado Táchira desde el año 1961, cuando tuvo lugar la celebración del Cuarto Centenario de la fundación de la ciudad de San Cristóbal, se operó un verdadero florecimiento de la historia local y regional tachirenses. Sin embargo, este interés no es reciente, sino que desde el año 1947 en el Cuatricentenario del descubrimiento del Táchira, muchos intelectuales se preocuparon por dar a conocer la evolución de un espacio geográfico alejado de los grandes centros urbanos y relegados a un muy segundo término por el centralismo caraqueño.

Producto de este aislamiento, el tachirenses tiene una identificación muy particular

con su región, de ahí que de las 6.688 unidades de bibliografía regional inventariadas desde el siglo XIX hasta la década de los ochenta en el siglo XX, el tema de la historia de la región tenga un altísimo porcentaje de interés (Cárdenas, 1992). Así se puede afirmar que el proceso de formación de la sociedad tachirensis siempre estuvo marcado por una conciencia e interés en la historia propia. Esto refuerza aún más la identidad regional amenazada sólo desde hace pocas décadas.

Aspectos sobre la enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia tiene un papel relevante dentro de las sociedades puesto que tiene la finalidad de garantizar la continuidad de las mismas a través del tiempo. La historia es la encargada de formar ciudadanos identificados con la continuidad que supone la presencia de sociedades, su identificación particular con ésta y la preservación de la memoria colectiva.

Cabe destacar que la enseñanza de la historia surge en el siglo XVIII, ligado estrechamente con el proceso de aparición y desarrollo de las Naciones – Estado Europeas. Los primeros escritos orientados a enseñar el nacimiento de estos pueblos con la finalidad de comenzar a crear una identidad y nacionalidad concreta dentro de determinadas regiones con un pasado más o menos común, tienen un carácter esencialmente literario. Son narraciones llenas de explicaciones y hechos mágicos y mitológicos, adornado con los colores locales que identifican ese conglomerado humano que se quiere historiar. Nace entonces la historiografía, que es definida como:

El arte de escribir la historia. Estudio bibliográfico y crítico de los escritos sobre historia y sus fuentes, y de los autores que han tratado de estas materias. Conjunto de obras o estudios de carácter histórico. (Real Academia Española, 2001, p. 564).

Y la cual sufrirá la influencia de las ideas que contribuyeron a construir la base de las nacionalidades: el romanticismo y positivismo, fundamentalmente. Estas doctrinas penetrarían las escuelas para fundamentar el culto que la patria y a los héroes, para legitimar el poder y la riqueza de los grupos dominantes. Así la historia se convierte en una pedagogía del ciudadano llamado a aceptar las estructuras económicas, políticas y sociales como resultado de un proceso orientado por el bien de la nación, construidas sobre los heroicos ideales de los fundadores.

Durante el siglo XIX y XX se consolidan estas visiones de la historia de tal manera que forman parte de la disciplina escolar formalizada por la asignatura escolar. Venezuela no escapa de esta situación. Han sido muchas las voces que han advertido sobre este modelo historiográfico insertado en los programas educativos escolares. Una de ellas fue la de Juan Lizcano, quien advertía que:

La historiografía venezolana tradicional carece por completo de variedad y capacidad analítica. Constituye una versión épica, enfática de una epopeya imaginaria que empezó el 19 de abril de 1810 y culminó el 24 de junio de 1821, en la batalla de Carabobo. Esta es la historia que enseñan en primaria y secundaria, es la de los discursos oficiales, de los decretos, de las condecoraciones y los monumentos. (Lizcano, 1991, p. 5).

A pesar del avance educativo y de las novedades psicodidácticas desarrolladas en los últimos tiempos, aún se mantiene la misma concepción de aprendizaje escolar histórico heredado del siglo XIX. Pero también en el terreno de la historia viene ocurriendo un fenómeno que trae grandes recuperaciones al proceso de enseñanza de la historia, una tendencia hacia un resumen mayor, lo que ha producido que ésta poco a poco se desdibuje de la carga académica de los sistemas educativos.

Hoy día esta última situación resulta de una gravedad casi absoluta, pues en las sociedades el olvido de sus historias es una poderosa razón que origina la pérdida de la identidad como colectivo. La razón es el enfoque fáctico que en la enseñanza de ésta se le ha venido dando y que origina que esos hechos perdidos en el tiempo no tengan ningún significado para el alumno. De este modo: “el relato de los acontecimientos históricos pierde toda su relación con el presente del estudiante, impedido de comprender tanto el sentido social del pasado histórico como su vinculación con la actualidad” (Camilloni, 2006, p. 12).

A pesar de los desarrollos alcanzados para la enseñanza de la historia y la búsqueda de superación de estas dificultades, fundamentalmente a través de la introducción de ayudas audiovisuales, del análisis de documentos y en menor medida de técnicas de trabajo grupal como dramatizaciones, discusiones y trabajos en equipos; hoy aún son muchas las paradojas que rodean la enseñanza de la historia. Enseñar historia es un proceso donde se mezclan múltiples complejidades que se van a desarrollar en un ámbito psicosocial de relaciones, conflictos, intercambios y transiciones simbólicas generalmente imprevisibles (Aranguren 2005). Por ello el proceso de enseñanza - aprendizaje de la historia va a tener una serie de efectos de carácter cognitivo, afectivo, social y valorativo de actores y grupos humanos.

Han sido muchas las teorías y actitudes tomadas en relación con la enseñanza de la historia, en cada nivel educativo se ha planteado el problema de la correspondencia o no de estos conocimientos con la situación particular de los alumnos de estos niveles. Giuseppe Lombardo Radice es, quizás, uno de los teóricos que más ha influenciado sobre la escuela primaria, su propuesta de una pedagogía neo-idealista ha influenciado enormemente la instrucción pública de América Latina. Lombardo propone una escuela donde no tanto se explique o se repite, sino que se experimente en una continua exploración del mundo. De esta manera llega a la conclusión de que esta disciplina no cabe, en su verdadero sentido, dentro de este nivel escolar, puesto que conciencia histórica es el resultado de toda la cultura.

María Ángeles Gallino Carrillo ha enumerado las dificultades para la enseñanza de la historia de este nivel. En ella se destaca el hecho de que la inexistencia de los hechos históricos imposibilita cualquier intuición de ellos. Además, los restos o huellas de la historia, no son sino instrumentos de interpretación. La comprensión histórica requiere entonces de una mirada retrospectiva en el tiempo, de una localización cronológica y la experiencia del niño aún no está preparada para ello (Abeledo, 1985). Investigaciones sobre el desarrollo intelectual del niño van a señalar que hasta los 12 años de edad éstos tienen una noción confusa de la duración y localización y madurez y el hecho de no tener recuerdos sensoriales impide el uso de su imaginación en la comprensión de los fenómenos históricos.

Ahora bien, la historia, a pesar de estas dificultades, tiene también unas cualidades que se adaptan a la evolución del niño y que facilitan la motivación en este estudio. La curiosidad infantil pone de relieve el afán del niño en oír narraciones históricas, geográficas. De esta manera y a pesar de la abstracción y esfuerzo mental que exige la historia, esta cuenta con poderosos recursos didácticos que basados en la curiosidad infantil y el interés del niño hacia sí mismo, allanan el camino para el estudio de la historia local (García, 1984). El docente debe no solo atender al educando en general, sino también a su evolución psicológica. Según Verniels (1992), los 14 años de edad serían el tope para establecer una didáctica diferencial en la enseñanza de la historia. De los 10 a los 14, el alumno conserva el gusto por hechos reales y el interés por la vida de los héroes. De los 14 a los 16, dentro de la crisis de la pubertad, el adolescente puede reflexionar sobre las cosas y sobre la gente. Así, antes de esa edad priva lo anecdótico, epopéyico y narrativo, desde ella la justificación racional de los acontecimientos, la conexión causal entre los hechos y el análisis crítico de fuentes y restos históricos. Es esta la tónica ideal de la enseñanza de la historia local.

El aprendizaje significativo en la historia de Venezuela

Esta teoría se inscribe dentro de la corriente psicológica cognoscitiva, que se fundamenta en la existencia de una estructura cognoscitiva donde el individuo va a organizar el conocimiento. Esta estructura debe ser tomada en cuenta al momento de diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar la acción educativa; debido a que los conocimientos previos son el soporte para que el alumno pueda adquirir y procesar nuevos conocimientos a través de la capacidad de revolucionarlos con los conceptos que ya posee en su estructura cognoscitiva. Entendiéndose por estructura cognoscitiva “la forma como el individuo tiene organizado el conocimiento ya sea total o parcialmente, en el contexto de un disciplina o parte de ella”. (Ausubel, 1993, p.56).

Para Ausubel, la variable más importante es el conocimiento previo que tiene el alumno en su estructura cognoscitiva por una parte, y las nuevas informaciones e ideas a ser aprendidas y retenidas para ser sometidas a un proceso de relaciones. Así el docente debe partir de la estructura conceptual de cada estudiante, de las ideas y pre – conceptos que ya posee, porque a partir de allí el alumno va a proporcionar los primeros significados del tema que se va a enseñar.

El docente es un medio del cambio conceptual de los alumnos ya que conocidas las ideas previas o preconceptos del estudiante, la tarea del docente consiste en plantear interrogantes o situaciones imposibles de resolver a partir de estas preconcepciones de manera de incitarlos a buscar, a construir otro concepto que le permita darle un significado más complejo. (Garzón y Vivas, 1999, p.36).

Esta forma de concebir el aprendizaje ha dado como resultado nuevas tendencias pedagógicas que han originado valiosas iniciativas sobre los métodos más adecuados para la enseñanza de la Historia de Venezuela. Santiago (1999) señala los siguientes los siguientes:

- Métodos progresivos: consisten en la representación de los hechos históricos en el orden que se han sucedido. Se aplica haciendo uso de buenas narraciones, ilustraciones, asociaciones geográficas, biografías, gráficos, cuadros, resúmenes, tareas de investigación dirigidas a la recuperación de la memoria colectiva y de la tradición oral.
- Métodos Regresivos: se presentan hechos a partir del momento presente y se continúa con los demás referidos a épocas anteriores hasta llegar a lo más antiguo. Es decir, parte de lo próximo y conocido para ir a lo remoto y desconocido.
- Método mixto (progresivo – regresivo): el enmarcado en la sucesión de los hechos, pero partiendo de fechas importantes que marcan la separación de esas edades históricas.
- Método comparativo: basándose en los hechos actuales, se intenta hacer un paralelo con los hechos pasados que tengan una relación natural por semejanza, casualidad contraste.
- Método sincrónico: consiste en la exposición de hechos de los diversos pueblos sucedidos en lugares diferentes, pero siguiendo un orden cronológico. Permite la visión integral de determinado momento histórico.
- Método activo: consiste en que el alumno investigue, actúe por sí mismo y actúe siguiendo las líneas fundamentales presentadas por el docente.

Todos estos métodos constituyen valiosos recursos que pueden contribuir a mejorar el proceso de enseñanza de la Historia Contemporánea de Venezuela. Corresponde al docente seleccionar el más adecuado al hecho histórico que se plantee estudiar. En la enseñanza de la historia local estos métodos pueden ser usados, aunque la misma planificación y los contenidos cercanos del tema pueden ofrecer alternativas metodológicas que hagan de su estudio toda una nueva experiencia pedagógica novedosa y gratificante, tanto para el docente como para los alumnos. Sin embargo, cualquier método que sea empleado debe tener en cuenta que las características pedagógicas del educando exigen un tratamiento activo para el éxito de la enseñanza de la historia local.

Los métodos empleados deben tener un mayor uso de ejercicios de observación y comparación en lo que se refiere a cosas, costumbres y acontecimientos. Esta visión comparativa permite mostrar la continuidad y la relación del presente con el pasado de la región y localidad con el país. También se debe tomar en consideración los ejercicios de expresión, como redacciones orales acerca de lo observados a sitios históricos locales, a material audiovisual, testimonios, documentos, etc. Igualmente, el uso de expresión manual en todas sus manifestaciones, como mapas, croquis, fotografías, etc. Además de facilitar la comprensión y motivar el estudio, facilita la creación de nuevos materiales pedagógicos. Así mismo ocurre con expresiones escritas como resúmenes, cuadros sinópticos, comentarios o fuentes documentales directas, composiciones, etc.

Muchas experiencias anteriores referentes a la enseñanza de la historia local, han mostrado cómo las exposiciones de los alumnos, hechas sobre temas propuestas y con una

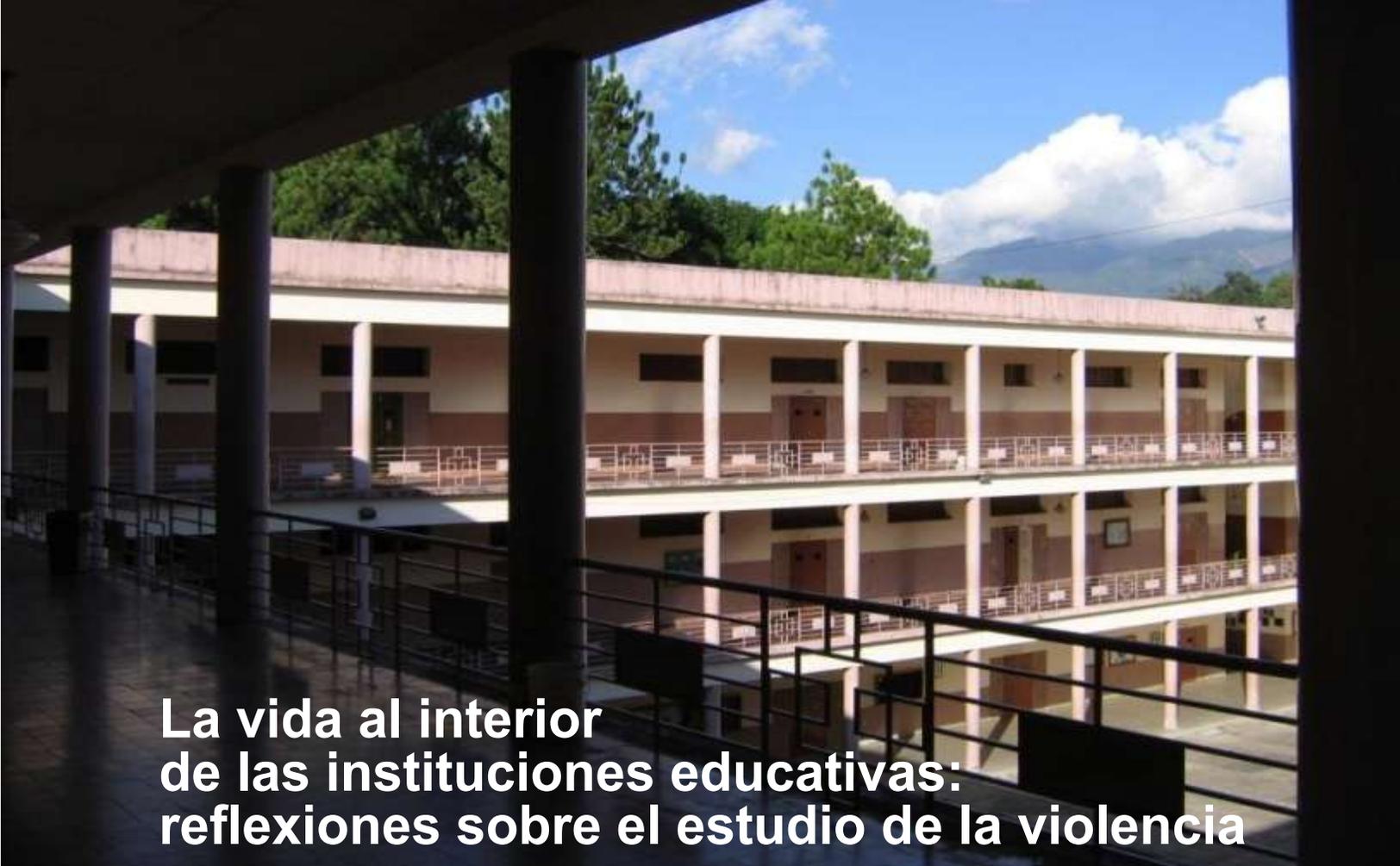
adecuada guía y tutoría del docente, constituyen una experiencia pedagógica rica y gratificante. Además de usar la potencialidad imaginativa de los alumnos, incentivar el trabajo de equipo y acudir a fuentes directas tradicionales y no tradicionales de historia local, éstas gozan de una mayor ventaja. Este método facilita la comprensión de los alumnos a los puntos de vista de los hombres de otros tiempos, pero al mismo sitio que ellos hoy ocupan. Así descubren y relacionan muchos detalles que constituían su vida y sus problemas, que tienen afinidad con lo que son ellos hoy en día.

El estímulo a utilizar estas fuentes históricas originales o no tradicionales, brinda la oportunidad de contacto con otros elementos de identidad como la cultura o la tradición. Así son fuentes valiosas para la historia local las tradiciones orales, como leyendas, anécdotas, cuentos, canciones; fuentes documentales no oficiales, como cartas, diarios personales, memorias, libros de viajes, historias de vida, etc.; y las transmitidas por medio de la representación plástica como mapas, planos, cuadros, fotografías, monedas, enseres, etc. Otro elemento a tomar en cuenta para la enseñanza de la historia local es el procedimiento narrativo empleado. Existen varias opciones como la del método cronológico, que consiste en la disposición de los contenidos atendiendo al orden según el tiempo en que los hechos se produjeron. Se presentan varias modalidades: cronológico – progresivo, cuando los hechos se narran de modo ascendente, es decir de lo más antiguo; a lo más moderno; regresivo puro, cuando se produce de manera inversa, es decir de lo moderno a lo antiguo. Otra opción es el método progresivo – regresivo, cuando se estudia de lo actual a lo remoto, es decir de parte de los últimos siglos, para posteriormente adoptar la modalidad progresiva. Serial regresivo, conservando el orden de los acontecimientos en cada edad o periodo de la historia, pero iniciando por los periodos más modernos. Cualquiera sea el método escogido, éste debe poseer una referencia a una opción retrospectiva de la historia. De esta manera se permitirá favorecer el conocimiento de las relaciones entre lo pasado y lo presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abeledo, A. (1985). *La Enseñanza de la Historia*. Madrid. Herder.
- Alvarado, J. (2001). *Los componentes y las imágenes de la identidad nacional en los libros de texto de la escuela venezolana*. Caracas. UCAB.
- Aranguren, C. (1999). *La enseñanza de la historia en la educación básica*. Mérida. Publicaciones de la ULA.
- Aranguren, C. (2005). "Teoría y praxis de la enseñanza de la historia: Una relación epistemológica". En: *EDUCERE*. ULA, Mérida. Nº 28.
- Ausubel, D. (1993). *Psicología del Aprendizaje*. Mc Graw Hill Interamericana, México.
- Asencio, M; y otros. (1999). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid. Vesor.
- Bloch, M. (1992). *Introducción a la historia*. México. Fondo de Cultura Económica.

- Camilloni, A. (2006). *Pensar, descubrir y atender propuestas didácticas para las ciencias sociales*. Buenos Aires. Aique.
- Cárdenas, M. (1992). *Bibliografía y Hemerografía del Estado Táchira*. Caracas. B.A.T.T.
- Cohn, B. (1989). *Etnohistoria*. En: *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid. Aguilar.
- Ferrater, J. (1986). *Diccionario de filosofía*. Madrid. Alianza.
- Fraile, G.; Urdanos, T. (1988). *Historia de la filosofía*. Madrid. B.A.C.
- García, V. (1984). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona. Labor.
- Gardiner, P. (1989). *Filosofía de la Historia*. En: *Enciclopedia internacional de las Ciencias sociales*. Madrid. Aguilar.
- Garzón, P.; Vivas, L. (1999). *Teoría del constructivismo*. En: *EDUCERE*, Caracas. Nº 2 (4).
- Hughes, H (1980). *La historia y las ciencias sociales*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Laslett, P. (1989). *Historias y Ciencias Sociales*. En: *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Madrid. Águilas.
- Lizcano, J. (1991). *Mitos y realidades de América*. Caracas. Monte Ávila.
- Lombardi, A. (2005). *Escritura y compromiso*. Maracaibo. Universidad Cecilio Acosta.
- López, A.(1998). *Notas de Historiografía sobre Mérida*. En: *Memorias de las primeras jornadas de investigación de la Escuela de Historia*. Mérida. ULA.
- Martínez, A. (1987). *Diccionario Griego – Español, Español – Griego*. Barcelona. Sopena.
- Ministerio de Educación, (1999). *Currículo Básico Nacional*. Caracas.
- Moreno, M. (1993). *Los Temas Transversales*. Madrid. Santillana.
- Narváez, F. (1998). “Valores de Identidad nacional, soberanía e integridad territorial en Educación”. En: *Revista Educación*, Caracas. Nº 179.
- Quintero L; Gilberto, R. (1998). “Los fundamentos de la historia como disciplina”. En: *1eras. Jornadas de investigación de la Escuela de Historia*. Mérida. ULA.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid. Espasa Calpe.
- Rojas, A. (2006). *El Aula perspectivas externas e internas*. Caracas. Plazarte.
- Santiago, H. (1999). *La didáctica de la Historia*. Bogotá. Mesa redonda.
- Touraine, A. (2000). En Rodríguez, P. (2000). *Historiografía Latinoamericana, una breve revisión crítica*. Suplemento Cultural de Últimas Noticias, 29 de octubre, Caracas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1998). *Manual del Estudiante*. Caracas.
- Valdeón, J. (2002). *¿Enseñar historia o enseñar a Historiar?* México. Fontamara.
- Valtino, G. (2000). En Rodríguez, P. (2000) “Historiografía Latinoamericana, Una breve revisión crítica”. Suplemento Cultural de Últimas Noticias, 29 de octubre, Caracas.
- Verniels, L. (1992). *Metodología de la Historia*. Buenos Aires. Losada.
- Venturini, J. (1982). *Introducción a la filosofía de la Historia*. Madrid. Gredos.



La vida al interior de las instituciones educativas: reflexiones sobre el estudio de la violencia

Liceo Simón Bolívar, San Cristóbal, desde el tercer piso / Tomada de: Mapio.net

Jesús Morales¹

Recibido: 16-06-2020
Aceptado: 18-07-2020

Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela
lectoescrituraula@gmail.com/jesum100386@gmail.com

Resumen: El ensayo que se presenta a continuación, reporta las reflexiones derivadas de un trabajo etnográfico desarrollo con estudiantes de educación media general de varias instituciones públicas; su objeto fue comprender las diversas manifestaciones de violencia que se dan al interior de este escenario de socialización, en el que se presume impera el orden y la convivencia pacífica. Parte de los resultados permitieron deducir, que la violencia presente en el contexto educativo tiene propósitos diversos, entre los que se precisan: la búsqueda de reconocimiento social, la imitación y la reproducción de conductas aprendidas en otros espacios, la dominación y la intimidación, la medición de fuerzas y el juego de poder, como parte de las manifestaciones que, además de alterar el clima escolar, generan condiciones de inestabilidad emocional en las víctimas, temor y baja estima, así como deserción escolar y modificaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje; se concluye, que el escenario educativo es un lugar en el que se exacerban los actores de violencia por coincidir diversos modos de vida, formas de ver el mundo y patrones culturales, que al no ser manejados correctamente se convierten en detonantes del caos, la anarquía y el conflicto.

Palabras clave: instituciones educativas, violencia; conflictos; dominación; juego de poder.

Life inside educational institutions: reflections on the study of violence

Abstract: The essay presented below reports the reflections derived from an ethnographic development work with students of general secondary education from various public institutions; its purpose was to understand the various manifestations of violence that occur within this scenario of socialization, in which order and peaceful coexistence are presumed to prevail. Part of the results allowed us to deduce that the violence present in the educational context has different purposes, among which are required: the search for social recognition, the imitation and reproduction of behaviors learned in other spaces, domination and intimidation, the measurement of forces and the power game, as part of the manifestations that, in addition to altering the school climate, also generate conditions of emotional instability in the victims, fear and low esteem, as well as school dropout and modifications in the teaching-learning processes; It is concluded that the educational setting is a place in which the actors of violence are exacerbated by the coincidence of different ways of life, ways of seeing the world and cultural patterns, which, when not handled correctly, become triggers for chaos, anarchy and conflict.

Key words: educational institutions; violence; conflicts; domination; power play.

Introducción

Las posiciones teóricas sobre la violencia en el escenario educativo la asumen como un fenómeno multifactorial. Para algunos, la violencia es un medio para enfrentar y destruir el poder que procura arbitrariamente el perfecto control; este proceder se vale de la coacción sistemática y el dominio de quienes en posición de autoridad al verse vulnerados y presumiendo “la pérdida de poder remplazan el consenso por la violencia” (Arendt, 2006, p.75). Otras posturas la entienden como el empleo del terror como una estrategia cuyo objetivo es desplegar el control completo y mantener el dominio de la voluntad de otros (Morales, 2018; Olweus, 1998).

Para Viscardi (2011) comprender la violencia escolar requiere de profundas reflexiones sobre las prácticas educativas, además de revisar cómo los jóvenes se relacionan, sin dejar a un lado “la existencia de fenómenos de estigmatización, de banalización de la violencia en las relaciones interpersonales, de falta de sentido atribuido a la educación y de distanciamiento de los adultos responsables de la institución” (p.143). Esto significa que el escenario educativo enfrenta serias dificultades que le imposibilitan enfrentar con efectividad los conflictos desde una posición de “guía activa y crítica en la construcción de trayectorias de vida de los jóvenes” (Viscardi, 2011, p.143).

1. Licenciado en Educación y Politólogo (U.L.A). Magister en Educación mención Orientación Educativa (U.P.E.L) y Magister Educación mención Lectura y Escritura (U.L.A). Docente de Psicología y Orientación en la Universidad de Los Andes. Escuelas de Criminología, Derecho y Educación. Investigador reconocido por el Programa de Estímulo a la Investigación (P.E.I) y por el Programa de Estímulo a la Docencia (P.E.D).Venezuela. Email: lectoescrituraula@gmail.com/jesusm100386@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8533-3442>

En tal sentido, la violencia en el contexto educativo, se presenta de diversas maneras; en ocasiones, como una oposición organizada de los estudiantes en su lucha por el liderazgo y el reconocimiento de su posición frente a sus pares y docentes, rasgos del comportamiento que generan dominación totalitaria e incremento de los correctivos por parte de las autoridades educativas, quienes percibiendo focos de insurrección, indisciplina y alteración del clima escolar procuran “hacer desaparecer el poder, atomizando a los sujetos violentos a través de la disuasión” (Arendt, 2006, p. 75).

Según Arendt (2006) las conducta violentas “aparecen donde el poder está en peligro, por ende la violencia pero confiada en su propio impulso, acaba por hacer desaparece al diálogo y el consenso” (p. 78). Como consecuencia, se generan “actos en los cuales un individuo o grupo utiliza la fuerza física, la coacción psíquica o moral, provocando como resultado daño a sus pares” (Lavena, 2002, p.2). Para la autora, el comportamiento violento en las instituciones educativas no es más que el reflejo de la desintegración moral y ética que experimentan ciertas sociedades, lo que ha devenido en confrontaciones, incapacidad para resolver los conflictos pacíficamente y de manejar el diálogo como mecanismo para dirimir diferencias.

El ensayo que se presenta a continuación, reporta las reflexiones derivadas de un trabajo etnográfico desarrollo con estudiantes de educación media general de varias instituciones públicas; su objeto fue comprender las diversas manifestaciones de violencia que se dan al interior de este escenario de socialización, en el que se presume impera el orden y la convivencia pacífica.



Imagen tomada de: epmundo.com

La violencia en las instituciones educativas

Comprender las relaciones que se dan en el escenario educativo demanda revisar los modos como los sujetos interactúan, se vinculan y comparten. Esto significa aproximarnos a otros espacios que integran el sistema comportamental, para entender las motivaciones que impulsan al ser humano a ejecutar un acto violento; para algunos la institución educativa representa un contexto en el que priman las relaciones conflictivas,

pues las diversas territorialidades emergen en un intento por reclamar su posición, por no perder su estatus y, en otros casos, por reclamar consciente o inconscientemente un trato más incluyente (Baños, 2005). Desde una perspectiva optimista la educación ha asumido al escenario educativo como el lugar de encuentro formativo, en el que las conductas son modeladas y se tratan de reforzar valores como la convivencia, la tolerancia y el reconocimiento del otro.

Aunque estos propósitos son plenamente conocidos y practicados, el contexto educativo se encuentra permeado por manifestaciones de violencia que alteran el desenvolvimiento de las relaciones entre estudiantes y sus pares, así como entre estudiantes y docentes. Esta constante confrontación se asume desde la sociología de la violencia, como una incesante y permanente lucha por el poder; por un lado, los docentes procurando mantener el control, se valen del temor, el castigo y la amenaza como mecanismos para disuadir los focos de violencia, mientras que los estudiantes desde una posición desigual procuran medir fuerzas, rompiendo con el equilibrio funcional de la institución (Briceño-León, 2007; Castañeda y Torres, 2015).

Para Arendt (2006) el poder al interior de las instituciones educativas conduce a la actuación concertada de unos grupos sobre otros, predominando aquellos que por su capacidad para ejercer el control y la dominación, así como por las cualidades físicas y personales del victimario, entre las que se precisan: su liderazgo, su potencial para manejar la voluntad, persuadir y generar temor; este individuo se vale de “comportamientos hostiles, del resentimiento y de insensibilidad para dañar a sus pares” (p. 61). Además, es importante indicar que su conducta violenta le permite arruinar cualquier sublevación y, de este modo garantizar que no se vulnere su posición.

Para Baños (2005) la violencia en el escenario educativo se encuentra asociada no solo a los excesos de control que caracterizan a este factor de socialización, sino a la búsqueda incesante por ejercer dominio sobre el otro, por lograr el reconocimiento o simplemente como una manifestación de lo aprendido en el contexto social y familiar. De allí, que el autor asocie a la violencia con “un proceso intencional, premeditado y consciente, que procura desahogar y satisfacer la tendencia natural del hombre de mantener su hegemonía” (p.48).

Esto significa que la violencia escolar se encuentra asociada con la reproducción de lo aprendido en otros contextos en los que el estudiante se desenvuelve y que lo llevan a adoptar su práctica sin ningún tipo de racionalización que le permita identificar las potenciales consecuencias de sus actos violentos. Usualmente, en culturas donde impera el machismo, es frecuente apreciar, además del evidente sentido de superioridad del hombre, la adopción de una actitud pasiva que imposibilita a la mujer para desenvolverse de manera autónoma; por su parte, los hijos asumen esta relación como una cuestión cultural, que legitima el ejercicio de la violencia física, verbal o simbólica; este patrón cultural reforzado por las instituciones sociales, es el responsable de la enseñanza, la repitencia y la permisividad frente al acto violento (Bourdieu, 2000).

La primera de estas instituciones es la familia, factor socializador a la que se le atribuye la formación inicial del individuo en lo atinente al aprendizaje de las reglas de

comportamiento social. Esta responsabilidad se vuelve ajena frente a la existencia de hogares fragmentados por el maltrato, el uso permanente de amenazas y golpes entre padres y demás miembros de la familia, convirtiéndose en un patrón cultural que condiciona a los hijos a hacer uso de la fuerza como un mecanismo para lograr sus cometidos, para imponerse y lograr la sumisión de terceros (Arendt, 2006).

Este modo de violencia asume varias connotaciones en el escenario educativo, entre las que se precisan: en primer lugar, intenta una demarcación simbólica del territorio que le otorgue al sujeto la sensación de seguridad; en segundo lugar, procura establecer relaciones jerárquicas que definan su posición de superioridad, por lo que la mayoría de las veces sirve como mediador el uso de la fuerza y la intimidación que le hace entender al otro su inferioridad; y, en tercer lugar, la búsqueda de poder conduce a transgredir las normas de manera intencional y con el propósito de lograr tanto reconocimiento y el respeto de sus compañeros, como demostrar su potencial para confrontar a la autoridad.

Brandoni (2017) plantea que la violencia en el escenario escolar se debe a múltiples factores, entre los que precisa “razones culturales y sociales o a la desintegración familiar, que generan las condiciones para configurar la doble condición del sujeto: víctima o victimario” (p.20). Las consecuencias de esta desestructuración familiar, frecuentemente desarrollan en los sujetos la tendencia a practicar la violencia como un mecanismo de defensa que lo lleva a infligir daños físicos, psicológicos y verbales en otros más vulnerables. Esto en parte obedece al carácter reproductivo de la violencia que no solo provoca insensibilidad en el victimario, sino la configuración de una personalidad violenta que le imposibilita resolver conflictos interpersonales de manera pacífica.

Este proceder del victimario usualmente se vale de la amenaza y del daño físico, de las peleas y los desafíos permanentes, como condiciones que elevan la conflictividad en las instituciones educativas, generando agobio, tensión y enojo del personal docente y directivo, quienes en su afán de mantener el control del espacio asumen en ocasiones el castigo, sin profundizar en las motivaciones sociales y culturales que determinan el deficiente funcionamiento de los sujetos violentos en sus relaciones con sus pares.

Como resultado del abordaje inadecuado de la violencia, es muy probable la emergencia de conflictos, la degradación del diferente, la discriminación y la estigmatización del victimario. Este proceder inadecuado, además de exacerbar la conflictividad, también provoca el manejo de “la fuerza física, la amenaza, el hostigamiento y la intimidación, como mecanismo que procuran desafiar el orden establecido, motivando que se imponga un clima de tensión capaz de elevar el ausentismo, bajo rendimiento y el no cumplimiento de las asignaciones” (Brandoni, 2017, p. 28).

Es preciso destacar, que el abuso de poder por parte del docente es una de las tantas causas de la violencia escolar, pues las arbitrariedades y excesos en las sanciones son consideradas por el victimario como una persecución que lo lleva a oponerse y resistir sin importar las consecuencias. Foucault (1988) refiriéndose a las relaciones de poder indica que sus implicaciones invitan a la resistencia y a la oposición por parte de quienes son receptores de la dominación y el control; generalmente, estas confrontaciones “llevan a luchas anarquistas que rompen con la vida en comunidad” (p.9). Como resultado de este

permanente enfrentamiento, se crean grupos elitescos que además de procurar el control, también buscan el reconocimiento, es decir, su propósito está en que se rompa con las manifestaciones de poder que “ignoran al individuo, mirando solo los intereses de unos pocos y no del grupo, yo diría, de una clase o de un pequeño grupo” (Foucault, 1988, p.13).

Frente a este panorama, la institución educativa se asume como un escenario en conflicto permanente; es un campo en el que la dominación se presenta motivada por la creciente desigualdad entre sus actores. Los docentes valiéndose de su posición imponen el desarrollo de asignaciones obligatorias, el uso de un lenguaje simbólico en el que subyace el ejercicio explícito de mando y el manejo de gestos que dejan ver su superposición como manifestación de dominación. A esto se une el uso de órdenes y exhortaciones en las que subyacen intenciones de sumisión de los estudiantes; se trata de acentuar una jerarquía piramidal como garantía de protección a su posición, pero además, como mecanismo para mantener el orden.

Esta actuación del docente se da de manera consciente o inconsciente, y se entiende por parte del estudiante como una renuncia a su propia libertad, es decir, a la transferencia de sus derechos sin ningún consentimiento; por lo que es frecuente que se genere la sensación de dominación en el aula de clase, la cual se convierte en un detonante de violencia, percibida como “una fuerza que doblega, destruye y amenaza, abriendo las puertas a reacciones de enfrentamiento” (Foucault, 1988, p.22). Para el autor, esta manifestación de violencia no es más que el ejercicio de una fuerza recíproca que estructuran las condiciones para que docentes-estudiantes se confronten midiendo su poder y procurando la defensa de su estatus.

El proceder del docente se encuentra motivado, entre otras cosas, por la exigencia de reconocimiento a su autoridad (Arendt, 2006), respeto a su carácter de superioridad y a su jerarquía, como aspectos que demandan obediencia incluso a través del uso de la coacción y la amenaza. Es importante indicar, que el uso de la fuerza física además de exacerbar el círculo de la violencia, vulnera la autoridad del docente convirtiéndolo en un tirano, en un enemigo al que se asume con desprecio. Frente a esta dinámica, la actuación del docente tiende a procurar el mantenimiento de su estatus y la recuperación del reconocimiento a como dé lugar, incrementando los mecanismos de “mando y obediencia, como una manera de disuadir los focos de violencia, y mantener intacta la estructura de poder frente a los potenciales victimarios” (p.65).

Se trata de una lucha del poder por el poder, que incrementa la capacidad destructiva de las relaciones educativas y pone a prueba el potencial para dominar a la contraparte con el propósito de revelar su debilidad; usualmente, estas luchas se mueven entre el enfrentamiento directo e indirecto, en el caso del estudiante-violento, su proceder tiene como enfoque vulnerar el sistemas de orden establecido, retar sistemática y cotidianamente en un intento por asumir el poder; mientras que el docente busca imponer el orden, hacer que se cumplan las normas y debilitar al victimario, procurando que paulatinamente pierda su respaldo grupal o el ejercicio del control de la voluntad de otros en quienes consigue apoyo para emplear la violencia con éxito.

Por consiguiente, se aplican correctivos y sanciones como “el último recurso del poder para imponer la armonía; estos medios dejan a un lado toda posibilidad de consenso y procuran el enfrentamiento que impulse al oponente a reconocer la superioridad de la autoridad” (p. 71). Esto significa recuperar el orden y el clima educativo armónico, que posibilite la erradicación de la violencia, de todo foco perturbador y desorientador que pudiera irrumpir “la ecuación de la obediencia, como expresión de la legitimidad que le asiste a la autoridad, y de la brotan ordenes eficaces que determinan la más perfecta e instantánea convivencia” (Arendt, 2006, p.73).

Otras lecturas sobre esta relación, indican que el control que se ejerce en el escenario educativo no deja de estar permeado por la lucha y la medición de fuerzas; sin embargo, puede asociarse por sus características con una cuestión de gobierno, que le indica al estudiante las convenciones socialmente pautadas por la sociedad para convivir de manera pacífica. Interiorizar estas normas de comportamiento no es tarea sencilla, debido a que el estudiante las asume como reglas inconsultas que limitan su libertad de acción y le constriñen físicamente (Castañeda y Torres, 2015; Hirigoyen, 1999). Foucault (1988) coincide en afirmar que la esta aplicación normativa es vista por algunos sujetos como arbitraria por representar “el gobierno de unos sobre otros, quienes imponen a conveniencia los límites de actuación, coaccionando toda posibilidad de confrontación, privando al oponente de sus medios de lucha y, obligarlo a abandonar el combate” (p.29).

Por ende, se da una permanente insubordinación y un elevado nivel de obstinación en el estudiante, quien asume como objetivo la intensificación de su comportamiento violento sobre sus pares y docentes, como una estrategia para generar inestabilidad emocional, tensión grupal, alteración en los procesos de enseñanza-aprendizaje e imposibilitar el desenvolvimiento positivo del clima escolar; este proceder por lo general tiende a provocar comportamientos violentos tanto individuales como colectivos, que se manifiestan fundamentalmente en el intercambio agresivo, uso de palabras degradantes y desafiantes que procuran la intimidación del otro (Del Olmo, 2000; Sanmartín, 2007).



Estudiantes / Imagen tomada de: www.elnacional.com

Este proceso de imitación refiere a la observación previa y al contacto con comportamientos violentos en otros espacios, que impulsan al individuo a reproducir en sus relaciones sociales, manifestaciones que atentan contra la integridad de sus pares; según Del Olmo (2000) la imitación de actos violentos se debe al aprendizaje de conductas de otros escenarios, en los que se dan “relaciones múltiples y variadas motivadas fundamentalmente por el conflicto, así como por la incapacidad para resolver problemas de convivencia de manera pacífica” (p.4).

De Roux (1994) plantea que las deficiencias en los procesos de socialización imposibilitan relaciones sociales pacíficas y actuaciones pro-sociales que motivadas por las desigualdades políticas y económicas, exacerbaban la exclusión, la estigmatización social y la marginación del individuo; como resultado, los individuos en formación adoptan como parte de su repertorio conductual la rebeldía, la intolerancia, el deseo de dominio y la recurrente búsqueda de reconocimiento.

Estas repercusiones inherentes a la extrema pobreza, se ven reflejadas en el contexto educativo en el que se reproducen luchas sistemáticas que involucran a víctimas y victimarios provenientes de estratos sociales diversos, quienes luchan contra los efectos de la intimidación, la defensa de su integridad, la protección de sus bienes y el miedo; esto significa, que la vida al interior de las instituciones educativas, además de representar espacios donde prima la sensación de inseguridad, también, debe asumirse como el escenario confuso, difuso y profuso, en el que la cotidianidad se encuentra permeada por el riesgo.

La caracterización del funcionamiento de este lugar de socialización, nos indica que la lucha por mantener el control sobre el otro puede “desencadenar efectos perversos que se traducen en prácticas autoritarias que dan lugar a la ingobernabilidad y a la degradación de las relaciones de desconfianza entre quienes buscan protección y quienes se asumen garantes de la misma” (Del Olmo, 2000, p.10).

Esto en palabras de Abramovay (2005) nos indica que la institución educativa ha dejado ser uno de los pocos espacios que ofrecen protección, y se ha transformado en “un lugar de confrontación, peligroso, en el que ocurren situaciones crueles, amenazas y daños físicos, morales y psicológicos” (p.55). La autora plantea que el espacio educativo ha dejado de ser un sitio de cobijo en el que reina la seguridad para asumir el rol de verdaderas prisiones en el que se dan castigos, sanciones y penalizaciones a los infractores que ponen en riesgo la estabilidad institucional; estas respuestas de quienes rigen el aparato educativo dejan ver una fehaciente desafección hacia el manejo del diálogo y la resolución pacífica de conflictos, mecanismos que la misma sociedad ha desestimado por considerarlos poco efectivos y, en su lugar, los ha sustituido por la intimidación, el insulto y la amenaza sistemática, como prácticas incivilizadas que, en lugar de minimizar los efectos de la violencia la exacerbaban.

Estas manifestaciones refieren a la incapacidad de la institución educativa para establecer procesos interactivos con la comunidad y la familia, en función de los cuales ejercitar a los estudiantes en el manejo de mecanismos alternativos de negociación, que

sustituyan la violencia por experiencias en las que se promueva el respeto, el reconocimiento del otro y el altruismo, como acciones que motiven la convivencia pacífica.

En palabras de Fromm (1992) la ausencia de estos aspectos refiere a un debilitamiento de los procesos de socialización, a los que se asumen como los garantes del “desenvolvimiento de la especie humana, del desarrollo de vínculos de afinidad que motiven el establecimiento de un orden social común; este proceso de socialización conduce a la formación de grupos, a la necesidad de cooperación y a contrarrestar la violencia” (p.42).

Como consecuencia, es frecuente que se generen focos de violencia entre quienes sintiéndose amenazados y quienes procuran mantener el control; los primeros, emplean la fuerza en defensa de su integridad física y psicológica, así como de su libertad, mientras que los segundos, sintiendo que su estatus se encuentra amenazado, se valen de la manipulación, del temor, persuadiendo a la víctima hasta llevarla a experimentar sensaciones de dependencia emocional. Es frecuente que el sujeto receptor de la violencia por el acoso sistemático se vea sumido en la frustración, impulsándose a reaccionar agresivamente en un intento de venganza que pudiera manifestarse de diversa manera “mediante daños físicos al victimario, el uso de insultos y respuestas que lastiman, recursos que según su percepción se convierten en recursos para reestablecer la estimación de sí mismo, si fue quebrantada o por haber sido dañada” (Fromm, 1992, p. 10).

Para Sanmartin (2012) esta respuesta de la víctima no es más que el resultado de una indefensión condicionada por el miedo, que “al amenazar su propia vida desencadena una serie de emociones como: ansiedad y frustración; que lo impulsan a no resignarse y sí a oponerse, pues enfrentando al victimario cabe la esperanza de sobrevivir” (p.148). En el escenario educativo es frecuente que la víctima asuma la huida como una alternativa para evadir la confrontación, pues perciben que los mecanismos de control y protección son insuficientes e incapaces para detener las acciones del victimario; esta sensación de abandono motiva que “pierda la esperanza de, condición que es aprovechada por el victimario para adueñarse del otro, de su voluntad y provocar una resignación forzada que anula cualquier intento de escape” (p.148).

Esta violencia se caracteriza según plantea Arendt (2006) procura que el control de la víctima, imposibilitándole cualquier actuación, pues el “exceso de arbitrariedad genera dependencia, restricción de la libertad y una sensación de dominio exterior que le da al victimario el poder para disuadir cualquier contrarespuesta” (p.12). Este proceder generalmente le permite al victimario ejercer control sobre los más débiles, propiciar una inminente dependencia emocional y psicológica sustentada no solo en el uso de la fuerza, sino en el manejo de “el habla cotidiana como sinónimo de violencia, que a su vez le sirve como medio de coacción” (Arendt, 2006, p.62).



Imagen tomada de: albaciudad.org/2016/02/

Lavena (2002) plantea que el resultado de los actos violentos que se dan en la institución educativa, no es más que “la manifestación del poder que detentan determinados sujetos, y que es utilizado para vencer y alienar la voluntad, de borrar la legalidad propia en que se funda la autonomía del otro; generando sufrimiento en las víctimas” (p. 4). El comportamiento del victimario tiene a oscilar en lo que a gravedad se refiere, unas veces se vale de los golpes y el maltrato físico, mientras que en otras utiliza palabras hirientes,



Imagen tomada de: albaciudad.org/2016/02/la-juventud

humillaciones e interpelaciones con sus compañeros; mientras que el trato del victimario hacia los docentes se caracteriza por el uso de incivildades y el trato irrespetuoso como manifestaciones cuyo enfoque es el desafío y la amenaza permanente que procura transgredir las normas de convivencia; en ocasiones este proceder es exitoso para el violento, cuando logra imponer el desorden, distorsionar las actividades académicas y generar insistencias recurrentes de las víctimas.

Ante este panorama, la tarea de la institución educativa debe enfocarse en “inculcar normas de conducta homogéneas en el alumnado, fortalecer la cultura de paz y la capacidad para resolver los conflictos de manera pacífica” (Viscardi, 2011, p.150). Ello plantea la necesidad de promover habilidades sociales y competencias emocionales en función de las cuales garantizar una convivencia fundada en el respeto y en el reconocimiento del otro. Se trata de educar para manejar las confrontaciones sin irritarse, asumiendo como condiciones necesarias para relacionarse efectivamente la práctica de valores como: el entendimiento, el respeto mutuo y el trato igualitario.

Esto significa un elevado desafío para docentes, psicólogos y orientadores, en quienes recae la responsabilidad de construir espacios para la inclusión, en el que se erradique la reproducción de las desigualdades (Viscardi, 2011), se generen condiciones para el desarrollo de relaciones interpersonales sólidas (Debarbieux, 1999; Olweus, 1998), el aprendizaje de normas morales y de convivencia social que hagan de la institución educativa un escenario en el que se acerque al estudiante a las bondades de la cultura de paz y de la resolución pacífica de conflictos; este compromiso implica integrar a la comunidad ya la familia en un proceso sinérgico en el que la institución educativa logre hacer extensivas las acciones de sensibilización que “mejoren las condiciones de intercambio y relacionamiento social, tratando estratégicamente puntos focales como: la discriminación, le exclusión, la desigualdad y el maltrato físico, psicológico y verbal” (Viscardi, 2011, p.156).

Conclusiones

Como se logró apreciar, la violencia en el escenario educativo se manifiesta de diversas maneras, pues constituye una expresión de las conductas aprendidas, imitadas y reproducidas en este espacio de socialización; pero además, una manifestación de las profundas desigualdades sociales y de la desestructuración familiar como condiciones que le impiden al ser humano consolidar competencias emocionales y habilidades sociales en función de las cuales relacionarse de manera pacífica los conflictos que emergen de su convivencia cotidiana.

Frente a este panorama, el reto de la institución educativa en la actualidad consiste en desarrollar experiencias que motiven el comportamiento moral y ético, la resolución de problemas mediante el uso del diálogo simétrico en función del cual potenciar el actuar pro-social, garantizando de este modo, que se mitiguen las manifestaciones de violencia entre los integrantes de cualquier institución educativa en el que este fenómeno social tenga presencia; enfrentar este reto, implica fortalecer los procesos de atención social y familiar con el propósito de impulsar el manejo de valores como: el altruismo, la empatía, el respeto, el reconocimiento del otro.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 38 (2005), pp. 53-66.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Editorial Alianza.
- Baños, A. (2005). Antropología de la violencia. *Estudios de Antropología Biológica*, XII: pp. 41-63.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A.
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: manual de negociación y mediación para docentes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Briceño-León, R. (2007). *Sociología de la violencia en América Latina*. Ecuador: Flacso.
- Castañeda, M y Torres, P. (2015). Concepciones sobre la violencia: una mirada antropológica. *El cotidiano*, p.p. 7-9.
- Debarbieux, É. (1999). *La violence en milieu scolaire. 1- État des lieux. 3º edition*. Paris: ESF éditeur.
- De Roux, G. (1994). Ciudad y violencia en América Latina. *Cuadernos de Salud y Desarrollo* vol. 2, 8/1994, pp.1-13.
- Del Olmo, R. (2000). Ciudades duras y violencia urbana. *Nueva Sociedad*, n.º 167, mayo-Junio, pp.1-13.
- Fromm, E. (1992). *El corazón del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (1988). Un dialogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid: Alianza Editorial.
- Hirigoyen, M. (1999). El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lavena, C. (2002). Primera aproximación a la violencia escolar en Argentina. Universidad de San Andrés, pp. 1-13.
- Morales, J. (2018). La violencia en escenarios educativos: un acercamiento multidisciplinario para su comprensión. *Innovaciones Educativas* · Año XX · Número 29 · diciembre 2018, pp. 81-94.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*, n.º 42, 2007, pp. 9-21
- Sanmartín, J. (2012). Claves para entender la violencia en el siglo XXI. *Ludus Vitalis*, vol. XX, num. 38, 2012, pp. 145-160.
- Viscardi, N. (2011). Violencia en aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social. Módulo 3-Violencias.

El ready made educativo de Alonzo Vaca estrategia de reflexión para MTC en el marco de la transformación curricular



Marcel Duchamp / Rueda de bicicleta / 1913 / Imagen tomada de: cectulio.wordpress.com

Recibido: 23-06-2020
Aceptado: 30-08-2020

MSc. Leonardo Rattia Verenzuela¹
L.B. "Dr. Miguel Otero Silva".
Docente asesor (UBV) Aldea Universitaria
Gran Mariscal de Ayacucho-Ejido-Mérida
rattisherp@gmail.com

Resumen: El artículo que se presenta a continuación, relata la experiencia artística pedagógica que sostuvieron algunos docentes (06) del L.B. Dr. Miguel Otero Silva, con la artista plástica, Lcda. Educación y Especialista en Planificación Educativa Mayira Alonzo, quien gustosamente dedicó su valioso tiempo para crear un Ready made Educativo; en la clase demostrativa de Memoria Territorio y Ciudadanía (MTC) "El arte interpretado por la Mente", llamada así por el autor y profesor de la cátedra; quien demuestra una vez más la fortaleza de la estrategia de reflexión para transformar el concepto universalmente preestablecido, "El Viaje Interior". La clase demostrativa se llevó a cabo como lobby a la "Expedición Pedagógica 2012" de la institución anteriormente mencionada. Los docentes opinaron que era una clase divertida (divertimento) y llena de desafíos en donde se aprende haciendo y se activa la creatividad.

Palabras clave: Estrategia Didáctica; Ready made Educativo; MTC, Transformación Curricular; Viaje Interior.

The essay presented below reports the reflections derived from an ethnographic development of Educational Readymade of Alonzo Vaca Reflection Strategy for MTC

Abstract: This article presents the pedagogical artistic experience that some teachers (06) of the L.B. Dr. Miguel Otero Silva, with the plastic artist, Degree in Education and Esp. In Educational Planning Mayira Alonzo, who gladly dedicated his valuable time to create an Educational Readymade; in the demonstrative class of Memory of Territory and Citizenship (MTC) "Art interpreted by the Mind", named after the author and professor of the chair; who once again demonstrates the strength of the reflection strategy to transform the universally pre-established concept, "The Inner Journey". The demonstration class held as a lobby for the "Pedagogical Expedition 2012" of the aforementioned institution. The teachers thought that it was a fun class (fun) and full of challenges where you learn by doing and creativity is activated.

Key words: Didactic Strategy; Educational Readymade; MTC; Curriculum Transformation; Inner Journey.

El éxito escolar es la capacidad que el profesor manifiesta para hacer que el niño piense, crezca pensando, se desarrolle pensando y sea capaz de lograr autonomía en su pensamiento. Cuando el niño lo logra, el profesor tiene éxito.

Roberto Matosas

1.- Introducción

El Ministerio del Poder Popular para la Educación ha puesto en marcha, con miras de transformar el Sistema Educativo venezolano, sub sistema Media General, un novedoso plan para diseñar un currículo educativo, que permita poner en evidencia el potencial intelectual del adolescente, la creatividad del docente y la intervención plena de la comunidad en todos los asuntos concerniente a su representado; además de garantizar el pleno desarrollo de las potencialidades humanas, la formación de una ciudadanía protagónica, crítica y consciente, así como, estudios posteriores en el marco de la educación a lo largo de toda la vida. (MPPPE, 2017).

En este artículo se exponen algunas de las ideas que el ente rector de la educación venezolana plantea como transformación curricular y las grandes contradicciones visibles en el ejercicio docente, así como una estrategia de reflexión para transformar el concepto

1. Licenciado en educación (UBV). Criminólogo (ULA). Magister en Pedagogía Crítica (UPTMKR), Maestrante Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV- CEPEC) Programa Nacional de Formación Avanzada (PRONAF). Investigador del Grupo de Investigación de Género y Sexualidad, GIGESSEX (ULA). Docente de aula L.B. "Dr. Miguel Otero Silva". Docente asesor (UBV) Aldea Universitaria Gran Mariscal de Ayacucho-Ejido-Mérida.

universalmente preestablecido (Viaje Interior) y la manera mediante la cual se ejercita con los docentes, en una actividad en donde la artista plástica y Lcda. en Educación, Mayira Alonzo, realiza un ready made promovido por dicha actividad.

Se presentan también los conceptos y aclaraciones necesarias para que el lector poco conocedor de la estrategia de reflexión “El Viaje Interior” y, la técnica del objeto encontrado (ready made) del pintor francés Marcel Duchamp, se familiarice con éstos; vislumbrando primeramente el gran potencial didáctico de la estrategia, las múltiples posibilidades de expresión creativa y exploración de las potencialidades personales, así como una forma diferente de hacer educación; madurando en un proceso que anticipa en la medida en que la meditación acompañada, el cuestionamiento de lo que se hace, la forma de aproximarse a los estudiantes, sus familias y la comunidad, vaya forjando nuevas maneras de aprender y enseñar, y permita coadyuvar a la transformación curricular, tan anhelada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación en Educación Media General.

2.- Planteamiento

El Ministerio del Poder Popular para la Educación Venezolana, en su afán de mejorar la educación, ha moldeado finalmente un currículo para Educación Media General; después de atravesar por distintas facetas o estadios. Consulta para la Calidad Educativa, Proyecto Canaima, Colección Bicentenario, Micro Misión Simón Rodríguez y Liceos Bolivarianos, son algunos de los proyectos que ahora condimentan esta propuesta pedagógica y cambio curricular, argumentando nada novedoso como justificación jurídica filosófica que no hayan antes incluido en sus propuestas.

No obstante, el circuito parece haber llegado a su fin, “por ahora”, y presentan una depurada estructura curricular para educación media general que parece tener lo necesario para dar una respuesta exacta de lo que se espera: proporcionar a los profesionales de la educación un documento que sirva para orientar, formar, organizar y planificar; el cual viabiliza al docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la participación activa, afectiva y crítica del estudiante, a ser referente de un proceso formativo, reflexivo y crítico del desarrollo del mismo (MPPE, 2015).

En el marco de la transformación curricular, el Liceo Bolivariano Dr.” Miguel Otero Silva”, aúna sus esfuerzos y sus docentes han comenzado a diseñar estrategias mediante sus proyectos de investigación. En la mayoría de éstos las preguntas que con mayor fuerza se presentan son: “¿cómo hacer para que los estudiantes y docentes recobren su pensamiento reflexivo y crítico?, ¿cuáles serán las estrategias a aplicar y como diseñarlas?

En la misma línea filosófica e intención pedagógica se presenta en este artículo la experiencia artística pedagógica que sostuvieron algunos docentes (06) del L.B. Dr. Miguel Otero Silva, con la artista plástica, Lcda. Educación y Esp. en Planificación Educativa Mayira Alonzo, quien gustosamente dedicó su valioso tiempo para crear un ready made Educativo, en la clase demostrativa de Memoria Territorio y Ciudadanía (MTC) “El arte

interpretado por la Mente”, denominada así por el autor y profesor de la cátedra; señalando una vez más la fortaleza de la estrategia de reflexión para transformar el concepto universalmente preestablecido, “El Viaje Interior”. La clase demostrativa se llevó a cabo como lobby a la “Expedición Pedagógica 2012”.

Mediante la estrategia de reflexión “El Viaje Interior” se ejercitan los poderes creadores tanto del docente como de los estudiantes así como sus personalidades; desarrolla la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia; reta a los docentes a abrir horizontes en el campo pedagógico, posibilita al estudiante un mundo de modalidades de aprendizajes; rompe la camisa de fuerza que ancestralmente cobija al docente, impidiéndole encontrar la esencia pedagógica y humana de su práctica que otrora era su ser, limitando a los estudiantes la revelación y la curiosidad, impidiéndoles tener una mente perspicaz y emancipada, presta la pedagogía de la pregunta, a cultivar las ideas propias.

Desde este método se supone la educación como un suceso único y creativo, complicado éticamente, más que una práctica vaga. Educadores que se perciben como profesionales reflexivos, con conocimientos propios y que, en consecuencia, examinen los escenarios, mediten y resuelvan de acuerdo a sus pensamientos y sus experiencias (MPPE, 2015).

3.-Objetivos Generales y Específicos

El objetivo principal de la actividad era demostrar a los docentes de la cátedra de Memoria Territorio y Ciudadanía del Liceo Bolivariano Dr. Miguel Otero Silva del Municipio Santos Marquina de estado Mérida, la fortaleza didáctica de la estrategia de reflexión “El Viaje Interior” a partir de la técnica del Ready made de Duchamp, en Educación Media General.

Como objetivos específicos se pueden señalar el diagnosticar del tipo de estrategia de reflexión que utilizan los docentes para la enseñanza de los estudiantes en la disciplina de MTC, en el “Liceo Bolivariano Dr. Miguel Otero Silva”, efectuar la práctica de la estrategia de reflexión “El Viaje Interior”, demostrar mediante la actuación de la artista Mayira Alonzo (Alonzo Vaca), la categoría estética “De lo conceptual a lo práctico” del ready made educativo en MTC, realizar una entrada (Lobby) a la “Expedición Pedagógica 2012” del Liceo Bolivariano Dr. “Miguel Otero Silva”.

4.-Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativa, descriptiva, de campo. Con la finalidad de generar procesos aplicables a cualquier ambiente encaminados a desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los docentes y estudiantes, se sustenta sobre los lineamientos de la Investigación-Acción-Participativa (IAP), en los que se une la reflexión a la acción y se comprende la realidad social como una totalidad concreta y compleja que supone generar posibilidades de respuesta, que puedan luego ser analizadas en su efectividad a partir de la aplicabilidad de las mismas en contextos educativos concretos. Así también, se caracteriza según UNA (2010) “por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permitan obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad” (p. 136).

5.- Marco Conceptual

5.1.- Ready made

Un ready made es un objeto sacado de un contexto original, desfuncionalizado y convertido en arte, construido para forzar al espectador a pensar. La idea es atribuida a Marcel Duchamp (1887-1968), sin duda, uno de los artistas más influyentes en la Historia del Arte Moderno. Figura crucial para el desarrollo del Surrealismo, Dadá o el Pop Art, su énfasis en la intelectualidad de cada obra influyó también en muchos y diferentes artistas; sus trabajos expandieron los límites de lo que consideramos Arte, al introducir objetos de la vida cotidiana y transformarlos en objeto artístico. En 1913 realiza el que se considera su primer ready made “La rueda de bicicleta”: un banquito de bicicleta invertida, apoyada sobre su base de metal, con la que proponía que el artista con el sólo hecho de escoger un objeto cotidiano lo estaría convirtiendo en arte, creando así el concepto del objeto estéticamente anestesiado. El concepto habría sido acuñado por el mismo Duchamp en 1915, y lo definía como el proceso a través del cual se titulaban, artísticamente, objetos producidos industrialmente, con una mínima o ninguna intervención, elevándolos de esta manera a categoría de obra de arte, porque según él, arte es lo que se denomina arte y por lo tanto, lo puede ser cualquier cosa.

Duchamp quiso elevar a la dignidad de arte objetos simples y cotidianos, como prueba de que el arte era, sobre todo, una actitud mental que residía en el espectador y que, mediante la representación de estos objetos en una sala de exposiciones, se apreciaban las cualidades estéticas y no las utilitarias que normalmente sugerían. Podemos afirmar entonces que, el reciclaje artístico podría tratarse primitivamente de un ready made tal y como lo entendía Duchamp: los objetos pueden tener una nueva vida, re-funcionándolos, re-valorizándolos. De manera que se puede entonces asociar la idea de tener ready made en la educación transformando actividades cotidianas en estrategias educativas; como prueba de que la educación se concibe mediante actos imaginados y experienciales que residen en el educando y son inspirados, evocados por el educador. Así también dejar de pensar que la educación es el acto mediante el cual insertamos información en los estudiantes, sin ninguna utilidad en el mundo real, y educar para socializar, transformar la realidad y resolver problemas de vida.

5.2.- Viaje Interior

El Viaje interior es la estrategia de reflexión que permite transformar el concepto universal preestablecido, predisponiendo al individuo a ser artífice de sus propios conocimientos y las responsabilidades que acarrea el construirlo. Así también, se pretende con esta estrategia al transformar el concepto formalmente establecido y hacerlo a la manera de Marcel Duchamp y su técnica del Ready made; quien, según Valdebenito (2010), “muestra que el arte es un medio para transformar el ser,” (p. 3). Nos indicó un medio para romper con todo lo establecido y nos dio una propuesta para entender que el arte es un medio de expresión del ser humano y que por éste se juega su destino.

Así que, el investigador convencido de la limitante capacidad del estudiante y el docente para crear, innovar y diseñar estrategias en un sistema educativo desgastado, repetitivo y conductista; propone al mejor estilo de Duchamp un Ready made de estrategia denominada “El Viaje Interior”. El Viaje interior es la estrategia de reflexión que permite transformar el concepto universal preestablecido, con las siguientes categorías estéticas:

De lo indiferente a lo significativo.

De situaciones cotidianas a experiencias científicas.

De lo simple a lo complejo.

De lo intangible a lo tangible.

De lo conceptual a lo práctico.

De lo inanimado a lo animado.

Del razonamiento teórico al pensamiento poético.

Saldo de un acercamiento creativo a situaciones estrictamente cotidianas. Mediante la cual y junto a los estudiantes redimensionan la enseñanza y el aprendizaje indicando:

. Si todos los artistas no son docentes, todos los docentes serán artistas prestados a la docencia o la docencia mediante el arte.

. Todos los textos son productos manufacturados, es decir que sus contenidos están ya hechos, se debe concluir que todos los conceptos en ellos deberían ser rehechos o por lo menos analizados, rumiados.

. La enseñanza no es un acto del cuerpo sino del espíritu, de allí que proponen una actitud alerta del espíritu, un espíritu sublimado en el acto de la enseñanza.

La educación mercantilista tiene un producto que manufactura, la sociedad quiere manufacturarlo, los docentes son los responsables de re manufacturar el producto de la educación; Duchamp, en el arte usó el Ready made, se propone para la educación el uso de “Viaje Interior”.

El Viaje Interior más que una estrategia educativa es una filosofía de la educación, basada en su aplicación con jóvenes estudiantes de secundaria, en el Liceo Bolivariano “Dr. Miguel Otero Silva” del municipio Santos Marquina del estado Mérida, y su deseo de ser protagonista de su aprendizaje, de construir su mundo, en experiencias cotidianas con acercamiento a lo científico (Kelly, 1963), lo que les permitirá ser seres críticos y transformadores de su realidad mediante procesos reflexivos y hermenéuticos.

Entendiendo que los jóvenes son un cúmulo represado de pensamientos, sentimientos y deseos; saber extraer (educar) esos elementos y ponerlos al servicio de sí y sus congéneres es una de las funciones primordiales del maestro: quien no comprenda que en esas edades se cuenta con bibliotecas ambulantes libres de constructos², pierde la

2. Entendiéndose por constructo desde la epistemología como una construcción teórica que se desarrolla para resolver un cierto problema científico o de un objeto conceptual o ideal que implica una clase de equivalencia con procesos cerebrales.

posibilidad en pleno para potenciar su intelecto. Es necesario y además un derecho intelectual permitirles a los jóvenes que sean ellos los que construyan y descubran en base a sus experiencias concretas, ya que, mediante éstas, el saber entra en su psique por el simple hecho de vivir (Montessori, 1972). Las ideas deben venir a ellos como resultado de sus experiencias con sus pares y docentes, de sus reflexiones, de sus desaciertos.

El Viaje Interior como estrategia cognitiva, apoyada en la programación neurolingüística (PNL) y la evocación, permite explorar episodios de vidas olvidadas o imaginadas con situaciones problemáticas o no, que por su contenido significativo, sensibiliza a los participantes y les predispone a una condición de inspiración y desarrollo del potencial creativo e intelectual. Es una estrategia que se trabaja de forma multi-sensorial para permitir la exploración psíquica, en donde el manejador de la estrategia debe estar pendiente de los participantes y su reacción ante los acontecimientos que se puedan evocar en el participante; muy a la terapia gestáltica en donde el terapeuta o manejador ayuda o insta al participante a darse el apoyo auténtico proveniente del interior de cada quien. También comparte con la Teoría Gestalt el contrarrestar la visión conductista que reduce al organismo a un simple emisor de respuestas, ya que se espera que sea el individuo quien presente una respuesta o idea concebida en el interior de sí mismo. La idea es disociarnos del concepto que está establecido y poder efectuar cambios sin permanecer anclados a lo preexistente.

5.3.- Ready made Educativo

A continuación, se presenta el ready made educativo creado por Alonzo Vaca durante la clase demostrativa de Memoria Territorio y Ciudadanía (MTC), ofrecida por el Prof. Rattia.

5.3.1.- Nombre de la Actividad

“El arte interpretado por la mente”

5.3.2.-Elemento cotidiano

Aserrín

5.3.3.-Ready made educativo

Composición artística (Aserrín pintado sobre el piso).

6.- Procedimiento

Se procedió primeramente a realizar una actividad en donde los docentes se activaran físicamente, la cual consistió en bailar libremente entre ellos, al compás de diferentes ritmos. Luego de unos minutos en esta actividad, se procedió a mantenerlos sentados en una posición de descanso, mientras el profesor Leonardo Rattia, docente de la

cátedra de Memoria Territorio y Ciudadanía (MTC), argumentaba sobre los contenidos de los diferentes temas generadores, tratando de estimular cómo se realizaría el trabajo con los estudiantes, esperando que ésta les permitiera predisponerse a una condición de inspiración y desarrollo del potencial creativo e intelectual. El ejercicio tuvo una duración estipulada: baile 5 minutos, programación neurolingüística (PNL) 12 minutos. La práctica del Viaje Interior se realizó en espacio abierto y se encontraban presentes personas que gustosamente quisieron participar (niños).

Se invita a los participantes a desarrollar sus ideas, las cuales son escritas en un pizarrón para luego elaborar una en común. Entre éstas surgieron las siguientes:

Intervenir el mural del libertador “Simón Bolívar” que se encuentra en la entrada de la institución junto a los estudiantes.

Convertir las paredes de la institución en galerías patrias.

Escribir el Himno Nacional en el acto cultural de Patio Central.

Invitar a cultores de la comunidad y crear un arte histórico (pintura, escultura, talla de madera).

Realizar mediante una obra de arte un proyecto de aprendizaje (interdisciplinar).

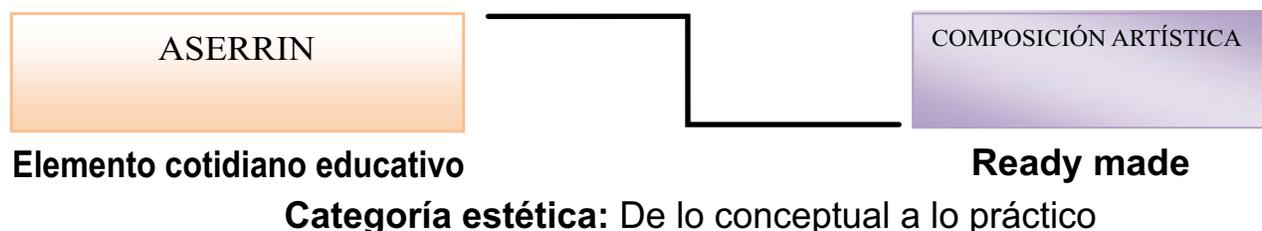
Se consensó la idea de invitar a la artista plástica, Lcda. Educación y Esp. en Planificación Educativa Mayira Alonzo, para que realizara una obra de arte mediante la cual se pudiera trabajar con los estudiantes y a la vez enseñarles sobre algunos contenidos programáticos de diferentes áreas de formación, así como trabajar con la estrategia de reflexión “El viaje Interior”.

6.1.-Contenidos programáticos socializados interdisciplinariamente

- . Campaña Admirable.
- . Medios de comunicación (transporte).
- . Árboles maderables.
- . Graffitis.
- . Movimientos artísticos del siglo XX en el mundo.
- . Manifestaciones culturales de los pueblos originarios.
- . Los animales de Bolívar.
- . Los colores (The colors), Pasado del verbo To be.

7.-Presentación de Resultado

Esquema descriptivo





Rattia, 2013

8.- Consideraciones finales

A manera de conclusión se puede parafrasear las reflexiones de Stenhouse en lo que implica esta construcción curricular por parte de los profesores: el currículo como medio de aprender el arte de enseñar, además de reconocer que las ideas y la acción se funden en la práctica, el profesor aprende no sólo su arte de enseñar, sino que, a través de su arte, aprende conocimiento y naturaleza del conocimiento. El currículo se convierte en el mejor medio que le permite al profesorado poner a prueba ideas por su obra práctica y basada en su juicio más que en el juicio de otros.

Aplicar la estrategia del Viaje Interior es una opción que se debería permitir, bien sea para cuestionarla y desecharla o quedarse con ella y recomendarla. En cualquiera de los casos, el avance en educación se está gestando, el beneficio para el estudiante es un hecho y se estará dando un aporte desde el arte, con el arte y a través de éste en la comunidad educativa, con el deseo de ver cambios significativos.

La estrategia de reflexión “El Viaje Interior” sirve no sólo para la reflexión y la transformación del concepto universal preestablecido, sino también para el desarrollo del pensamiento; generando con ello, aspectos axiológicos basados en el respeto al otro y en la escucha. Se espera haber contribuido desde esta investigación, a divulgar una estrategia educativa en pro de la autonomía, el compromiso social, la participación, la creatividad y el sentido crítico, una auténtica herramienta pedagógica alternativa.

Referencias

- Kelly, George (1963). La psicología de los constructos personales. En https://www.researchgate.net/publication/286404424_La_psicologia_de_los_constructos_personales_de_George_Kelly (22/02/212).
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2015). Orientación para la Transformación del Proceso Curricular.
- Montessori, María (2012). Método Montessori (video). ([http:// Montesori/71.youtube](http://Montesori/71.youtube)). (01-10-2012).
- Matosas, Roberto. (2015). Tareas de expresión escrita creativa. En <https://www.aulapt.org/2015/05/21/tareas-de-expresion-escrita-creativa/> (22/02/212).
- Paz, Octavio (2008). Apariencia Desnuda. La Obra de Marcel Duchamp. España. Alianza Forma Editorial.
- Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del curriculum, Morata, Madrid. En (<https://www.campus.fundec.org.ar/admin/archivos/STENHOUSE.pdf>). (22/02/212)
- Valdebenito C. (2010). Marcel Duchamp: Apariencia Desnuda. Analecta. Revista de Humanidades Pontificia Universidad Católica del Valparaíso, N° 4, Primer semestre.



PANDEMIA

Felix Royett / Imagen tomada de: versionfinal.com.ve

Recibido: 28-08-2020

Aceptado: 27-09-2020

Alejandro García Malpica¹

Universidad de Carabobo, Venezuela

agarciamalpica@gmail.com

Resumen: El estilo expresionista del pintor venezolano Félix Royett, si lo miramos dentro de la atmósfera y su actual producción, en los tiempos de pandemia y amenazas de plutocracias accionadas por el globalismo, transfiere en sus obras del año 2020 la fuerza del artista existencialista, su insistencia, sus temores, su angustia inmanente arrojada hacia el afuera, hacia la existencia encarnada en sus sublimes figuras circundadas por la muerte y el desasosiego ante la posible extinción.

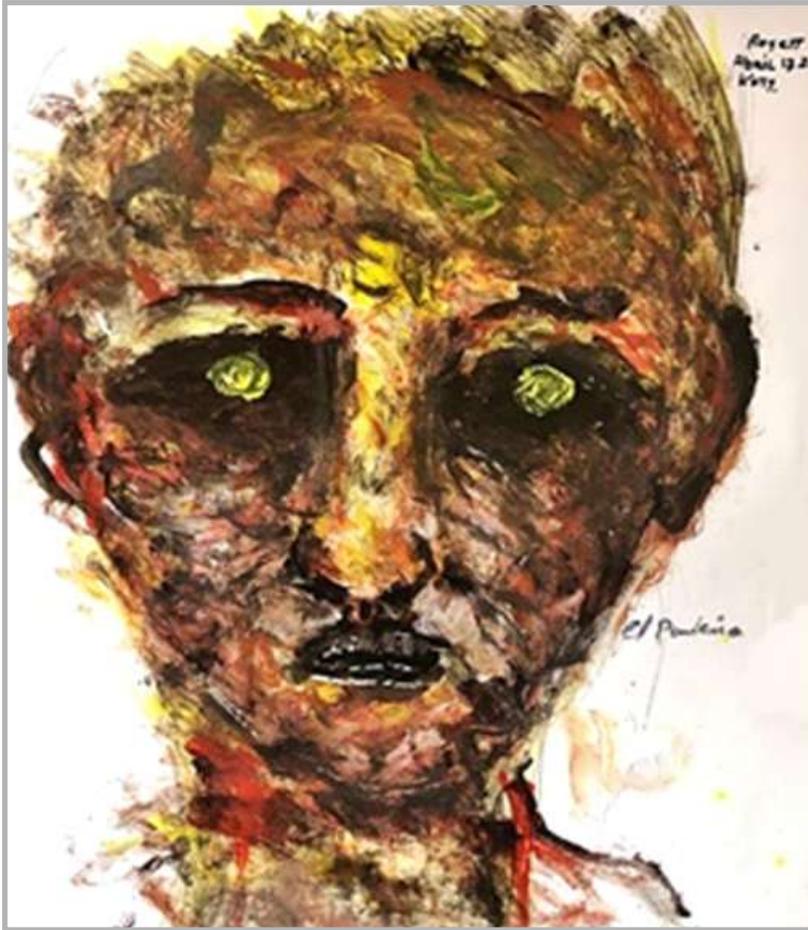
Palabras clave: Pandemia; Globalismo; Existencialismo; Expresionismo; Muerte; Félix Royett.

Pandemic

Abstract: The expressionist style of the Venezuelan painter Félix Royett, if we look at it within the atmosphere and his current production, in times of pandemic and threats of plutocracies triggered by globalism, transfers in his works of the year 2020 the strength of the existentialist artist, his insistence, his fears, his immanent anguish thrown outwards, towards existence embodied in his sublime figures surrounded by death and uneasiness in the face of possible extinction.

Keywords: Pandemic; Globalism; Existentialism; Expressionism; Death; Félix Royett.

1. Alejandro García Malpica, Antropólogo (1977) y Sociólogo (1978) Universidad Central de Venezuela. Doctor en Sociología de la Literatura 1986, en la École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, París, Francia. Profesor Jubilado de la Universidad de Carabobo. Valencia. Estado Carabobo.



Félix Royett – Pandemia.
2020
Acrílico sobre cartulina
55.9 x 67.1 cm.
Katy Texas

Quizás, en el año 2020 Félix Royett se alarma, escribo quizás porque previamente cuando se trata de los comportamientos humanos, por lo frecuente hay una maniobra asesina que no cesa de actualizar su lado negativo y además malo, dialécticamente en alusión al bien y se expone con el sufrimiento; acaso el estupor retorna donde uno no aguarda más incremento de la ignominia ya acaecida, por tanto se asiste a una contingencia del entorno mundial crecidamente destructora que rememora las pretéritas crueldades delinquidas por la voracidad del hombre. Repetición, recaída en la malicia, Eadem sunt omnia Semper... eadem omnia restant!, “todo es siempre lo mismo... todo te aguarda siendo lo mismo” lo decía Lucrecio³. La expresión de la figura Royett en esta contingencia modificadora del curso ordinario de los acontecimientos, tornando la vida más imprevisible, es lo más nítido de la indefensión existencial porque la conminación se ha modificado y no

2. Pintor y grabador expresionista. Nació en Bachaquero, Estado Zulia el 29 de octubre de 1949. Vivió alrededor de 10 años en el Táchira. Estudió en la Escuela Cristóbal Rojas de Caracas. Recibió en 1977 el Primer Premio en la Saló de Jóvenes Artistas. En 1979, viaja a París y trabajó en el “Atelier 17” dirigido por el artista Stanley William Hayter. Participó en el “Salón de Mai” en el 80, 81 y 82. Obtuvo el Primer Premio en el Saló de Occidente, Mérida- Venezuela. Participó en la XVII Bienal Internacional de Grabado en Liubliana (Eslovenia). En 1982, se trasladó a Amsterdam para estudiar las pinturas de Rembrandt. Emigro a los Estados Unidos y reside en Huston.

3. Lucrecio, *La Naturaleza, Libro III, 945, 947, De rerum natura*, trad. del lat., Francisco Socas, siglo I a.c., Madrid: Gredos, 2003. p. 268.

es la habitual, como aquella que suplió el ser y la existencia por el tener, de que “el infierno es los otros”, los demás son el infierno, cuando se tropiezan dos conciencias incitadas por el mismo deseo, ni la amenaza advenida tampoco es la más natural, si bien procede en parte como catástrofe, pues hoy lo inesperado aflora de manera infracelular. Nos tortura otra existencia invisible, submicroscópica, letalmente respirable, de secuela infectante, mortal, nefasta. Su emergencia no es nueva en la historia humana, pues se conoció en el siglo VI (d.c) en los tiempos de Justiniano bajo la forma bubónica y su paso dejó entre 30 y 50 millones de fallecidos; más tarde apareció en la Edad Media entre 1346 y 1350 como la Gran Peste Negra, dejando 25 millones de muertos; luego en China y la India con la *Yersinia Pestis* en el siglo XIX, entre 1855-1918, transmitida por las pulgas y ratas, liquidando a 12 millones de personas. Pero la reaparición pandémica, Covid-19, causado por el corona virus de Wuhan localizado en esa provincia de China, esta vez es infiltrado por medio de manipulaciones biológicas efectuadas en laboratorios, sobre la creación de virus letales, tósigos diseminados preferentemente en los países de democracias liberales, propagando con su veneno atroces desasosiegos y padecimientos en los seres. La guerra biológica encubierta de la cual nadie asume su responsabilidad, en lo atinente a su esparcimiento, es orquestada arteramente, receptada por el no saber soliviantado con la participación de movimientos sociales, utilizando individuos que cuestionan las identidades impuestas por la sociedad y a las que no se adhieren, ni reconocen su legitimidad, causando con la violencia, anomia, al considerar las reglas sociales vigentes, injustas y agotadas. Movimientos, cuya acción colectiva pretende ir más allá de la reivindicación o reformas legales o el control de modelos culturales para devenir en desorden público, como es el caso de *Black Live Matter* en los Estados Unidos, originado por la muerte de afroamericanos en manos de la fuerza policial de ese país y la violencia contra las mujeres transgénero. A la par, los vandalismos se complementan con la participación de *Antifa* o movimientos radicales internacionales antifascistas y anticapitalistas que arremeten contra los grupos de extrema derecha. Los movimientos conciernen a los momentos del ocaso de las clases sociales antagónicas, fundamentalmente la clase obrera sumisa y pacificada por el *establishment*, pero los movimientos sociales de la década de los años sesenta del siglo XX no proclamaron la rebeldía combativa del antiguo proletariado y se emparentaron más a las corrientes contraculturales pacifistas, atraídas por la *no-violencia* predicada por Buda, Mozi, Cristo, Ghandi, Thoreau, Luther King. No obstante, los movimientos sociales actuales correspondientes al siglo XXI se han vuelto intolerantes y su virulencia y vanguardia se encauzan a la exigencia de la justicia social no pensada en términos de clase, sino de género, identidad y sexo; estas demandas son usufructuadas por grupos económicamente acaudalados para desenfrenar el disturbio, el desvalijamiento a la propiedad privada, ejecutado por la penetración de terroristas adiestrados en el trabajo sedicioso por ONG como lo fue el antiguo movimiento serbio OTPOR (Resistencia), que coadyuvó en la agitación social para la caída de Milošević luego transformado en la ONG CANVAS,

destinada a la capacitación, la proyección, el alistamiento generador de la desestabilización de gobiernos a fin de animar la anarquía hacia la instauración paulatina del futuro dominio globalista, plutocrático o extinción del estado-nación con miras a una gobernanza transnacional y la creación de un Nuevo Orden Mundial (NOM) a través de una conspiración de concurrencias terroristas de poder muy desemejantes en sus objetivos finales, con estrechos contactos de alto nivel de gobierno y de personalidades opulentas, acciones numerables en su rapacidad por potencias políticas y económicas entre las cuales destaca en su activismo hostigador la Dirección de Inteligencia o G2 de Cuba, el Estado Islámico (ISIS), Hezboláh, Irán, los partidos y gobiernos populistas latinoamericanos, “el marxismo cultural” según la “Derecha” y su rebatible teoría conspirativa de los judíos de la Escuela de Francfort para destruir la cultura de los Estados Unidos y la teoría de la hegemonía (*egemonia*) cultural de Antonio Gramsci o coerción por medio de la dominación cultural y política respaldado por la “*guerra de posición*” donde los socialistas deben penetrar el aparato escolar, los mass-media, las organizaciones de masas y la “*guerra de movimientos*” como acción estratégica que pueda establecer alianzas de clases contra el capitalismo y conformar el *bloque histórico*; contribuye la China de Xi Jinping y aunada a la maquinación destructiva del terrorismo islámico, la farsante connivencia rusa, el negocio del narcotráfico y sus diferentes cárteles y movimientos guerrilleros protegidos por gobiernos forajidos, grupos anarquistas, socialdemócratas, socialistas, comunistas, capital financiero y bancas para el lavado de dinero y activos del narcotráfico, foros altermundialistas, foro de São Paulo, el grupo de Pueblos, fundaciones no gubernamentales subsidiadas por grupos pseudoaltruistas de tráfico turbios de trata de blanca, trata de niños, pedofilia, esclavismo laboral y sexual, tráfico de órganos, movimientos migratorios, empresas del entretenimiento y de la información, empresas de informática que pretenden tener la identidad digital y la estructura biométrica de los habitantes del planeta por medio de un proyecto denominado ID2020 auspiciado por la Bill y Melinda Gates Foundation junto la Fundación Rockefeller, Microsoft y los laboratorios de vacunación global y obligatoria Gavi “The Vaccine Alliance”, la Open Society Institute International Renaissance Foundation financiada por George Soros, junto a Marck Suckerberg fundador de Facebook, sustentado en la tecnología 5G, movimientos anti-racistas, movimientos LGBTQ, MAP (Movimiento de Activistas Pedófilos), toda estas movilizaciones masivas en medio de un tardío y suspicaz decreto de pandemia, de protocolo vacilante, dictado por la OMS secuaz de las fundaciones antes citadas que ha trastornado la economía y la vida cotidiana mundial. Este es el actual contexto del *globalismo* y de la *pandemia*, ambos se expanden como la peste pero no portan el añejo rostro escalofriante del cuarto jinete del apocalipsis que monta un caballo bermejo, aventando la epidemia, espoleando el degollamiento entre los hombres, mientras Hades (“Αἰδης”), el rey de los muertos en el infierno, engullía la secuela de cadáveres para llevarlos a su morada ctónica; ni tampoco es una de las caras negativas del dios Apolo, el Apolo de Homero, en su devenir rata portadora de la peste y las enfermedades y su epíteto Esmínteo

(*Σμινθειος*)⁴, implorado además de manera apotropaica (*αποτρέπειν-desviar*) para alejar o conjurar el mal ocasionado por él mismo; estas son las circunstancias pre-apocalípticas para proseguir la obra expresionista de Félix Royett, enlazada a la renovada ambientación de deseos totalitaristas y pandemias, esta vez inducidas por intereses humanos concordados en la falsedad y en la avidez por medio de actos afines con el *mal radical* (*radikal Böse*) nos diría Kant⁵, porque es sedición a la subordinación de la sensibilidad de la razón, la cual exige una conversión autoritaria de imposición de la voluntad, donde el libre albedrío se autoriza a sí mismo para la aplicación de su libertad, e implanta su propensión subjetiva, su “mala voluntad pervertida”, su parte soberana desleal a lo transigido, sin respetar al otro, alejándose de la máxima de la ley moral, la del *imperativo categórico*, el mandato de obrar que pueda querer que la máxima de su acción sirva de legislación universal; tal mal radical para cumplir su logro se inclina anticipadamente al establecimiento futuro de distopías (*dys-δυσ*, negación, malo y *topos-τόπος*, lugar malo), distopías esclavistas eliminadoras del libre albedrío. . De nuevo, el empecinado despotismo a escala planetaria que en nombre de la progresía ya sea marxista o liberal, ambos aunados desencadenan designios incongruentes, se pliegan en un *compositum* o simples agregados no estructurados, y nos resucita desde la ficción, la restauración de este espécimen de distopía como la vislumbraba en 1930 el escritor polaco Stanisław Ignacy Witkiewicz (1885-1939) en su novela *Insaciabilidad* ⁶ (*Nienasylenie*), en cuyo texto proyectaba, el pavor al peligro amarillo (*gelbe Gefahr*) por parte de la civilización europea, término eurocéntrico proferido por el Kaiser Wilhem II antes de la Primera Guerra Mundial donde previene la amenaza asiática asaltante que se aproxima. Se trata esta vez dentro de la ficción acerca de la tiranía de un inédito poderío mongol en la Polonia populista del año 2000, cuando este imperio arrolló la dominación bolchevique de antaño y se impone la sujeción del líder chino Murti Bing, mandatario absoluto que suministraba a la población una píldora llamada DAVAMESK B 2, cuyo efecto era impedir la crítica, contener el disenter en el pensamiento de los individuos, permitiéndoles aceptar la disolución de la particularidad, aprobar la opresión, consentir una estética similar al realismo socialista, como aquella teorizada por Radek, Gorki, Boukharine y Jdanov conforme a los programas partidistas, ideológicos, de acato absoluto al poder y énfasis al culto de la personalidad, remisos a “las elocubraciones abstractas” y a lo figurativo que no reprodujera la “realidad revolucionaria”, ni dispensara un contenido aleccionador al trabajador. Por más insaciabilidad humana, por más distópico sus deseos totalitarios nos hallamos en la perenne pasión por los nuevos ídolos globales con

4. Homero, *La Ilíada*, I, 3, trad. del gr. *Ἰλιάς*, por Emilio Crespo Güemes, Madrid: Gredos, 1991, p. 104

5. Immanuel Kant, *La religión dentro de los límites de la mera razón*, trad. del al. *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*, 1793, por F. Martínez Marsoa, Madrid: Alianza Edit. 1986, p. 31.

6. Stanisław Ignacy Witkiewicz, *Insaciabilidad*, trad. del pol. *Nienasylenie*. Parte I. Przebudzenie (Despertar), parte II. Obłąd (Locura), 1930, por Mélon Bustamente Ortiz, Barcelona: Barral, 1973, 599 p.

sus resultantes y presentidos fracasos, no sin antes sembrar el dolor y el sufrimiento, revividos desde la creación de la tierra, pasando por Falaris de Agrigento, Aníbal Barca, Alejandro Magno, Julio César, Genghis Khan, Napoleón Bonaparte, Hitler, Stalin, Mao Zedong, Pol Pot, Milošević y los adalides coetáneos quienes han revendido la esperanza de un mal fingidor de un bien, para al final constatar la decepción, la traición y el genocidio. Ante esos vanos artífices de los caprichos humanos por implantar sistemas de dominación e imperios, el profeta Isaías predicaba: “Apenas plantados, apenas sembrados, | apenas ha echado su tronco raíces en la tierra, | sopla sobre ellos y se secan, | y como pajuelas los arrastra el huracán”⁷. Insaciabilidad del gobernante paranoico, absoluto, insatisfacción de la plena tiranía, el convencimiento de que nunca podrán satisfacerse, pero jamás dejarían el poder y bien podría resolverse si asumieran su auto-aniquilación, la destrucción de su propia existencia, pero prefieren la de sus subyugados, pues consideran que “todos los hombres se han tornado igualmente superfluos”⁸. Mientras las masas se someten al temor y al escarmiento, incorporan la orden irrefutable, es la unidad y el aguijón (*Stachel*) como memoria, picadura “inalterable” de la sumisión, a decir de Elías Canetti⁹.

“Cuando abrió el séptimo sello, hubo un silencio en el cielo por espacio como de media hora” *Apocalipsis* 8:1.

La conexión entre el Nuevo Orden Mundial (NOM) y la pandemia en la pintura Royett nos traslada a la mirada existencial cuando en 1956, el cineasta sueco Ingmar Bergman, filmó *El Séptimo Sello* (*Det Sjunde Inseplet*)¹⁰, una ambientación apocalíptica de la peste bubónica medieval del siglo XIV, expandida desde las estepas del Asia Central desde un dominio Mongol, donde contagiaron a los comerciantes italianos genoveses y estos a su vez la propagaron por el mundo occidental. El avance exterminador por Europa de esa peste negra le suscita al personaje del film Antonius Block, un caballero quien regresaba de las cruzadas, y al encontrarse con La Muerte, desea, la indagación sobre ella, a fin de adquirir el conocimiento ocultado no otorgado por medio de la fe, que sólo la muerte y su tránsito plagado arrastraba a las multitudes y suponía que si le retaba en un juego de ajedrez y le ganaba, La Muerte le revelaría el saber. Bien, la Muerte le ganó la partida al caballero, haciendo incluso el uso de la trampa, al hacerse pasar por un cura, al extraerle, a través de

7. Isaías, 40, 24 in *Sagrada Biblia*, trad. directa de las lenguas originales por Eloiño Nácar Fuster y Alberto Colunga Cueto, Madrid: Biblioteca de Autores Cristiano, 1968.

8. Hannah Arendt, *Los orígenes del totalitarismo*, trad. del ing. *The origins of the totalitarianism. 1951*, por Guillermo Solana, Madrid: Taurus, 1998, p. 368.

9. Elias Canetti, *Masa y Poder*, trad. del al. *Masse und Macht*. 1960, por Horst Vogel, Barcelona: Muchnik Ed. 1977.

10. *Det Sjunde Inseplet*. (*El Séptimo Sello*). Suecia: Prod. Svensk Filmindustri, Dirigida por Ingmar Bergman. 1956. 95 min.

la confesión, los movimientos y estrategias de jugadas y al fin al cabo, lo que se llega a conocer indefectiblemente es la muerte, la nada. Los cuadros de Royett de estos momentos aciagos no se retiran de la tribulación medieval ante la peste, la miasma, la epidemia ejecutora de la desolación y la devastación; comparte las mismas preguntas sobre el destino humano: la muerte anticipada, es decir, la vida, su suerte, cuestiones que silencian la verdad del “dolor cósmico”, el enlace absurdo entre el nacimiento y la muerte; la intranquilidad que prorrumpe de un cuestionamiento sobre lo originario y se despliega hacia el final, la travesía de la posibilidad por un camino de vértigos, de caídas, de sucesivas caídas, en el mal, en la historia, en la nada, la cual no ayuda a comprender la existencia que nace para morir, no aporta nada para discernir este absurdo porque esta nada, esta angustia no tiene ningún sentido *a priori*, ni *a posteriori*, y aun más infame cuando este desatino es precipitado hacia la muerte a través de una pandemia para causar el caos económico, la agonía de un sistema y conseguir avanzar hacia una plutocracia distópica. Si damos marcha atrás en el tiempo, permaneciendo en la temática del deseo, de la angustia, las figuras de los cuadros Royett relativos a décadas precedentes, por lo general y no necesariamente se exhibían separadas, alejadas, adustas, pero a partir de la pandemia causada por el probable yugo de la dominación que vendrá, esta vez se aglutinan, pierden independencia, se avecinan ante el pavor, se abrazan con sus garras y dejan entrever su carroña temerosa. Se superponen con gestos de preocupación y se soportan sobre un fundamento o unas bases rotas que apresurarían la caída de una “infraestructura decadente”, orgánicamente periclitada. De los cuerpos de las figuras se traslucen rostros en estado de horror, crispados, estremecidos, padeciendo en la epidermis la enfermedad de la fosa común; otros semblantes les emergen manos como dediles devenidos alones, dedos que son cimeras o prometen emplumarse, prestos al raudo vuelo, al ascenso apremiante y distanciarse de las sombras aterradoras, pero no pueden por más alto que quisieran volar, eludir el estar en el mundo.



Félix Royett
La Alegoría del Chamán (detalle)
2020 / Mixta sobre tela
150 x 165 cm / Katy, Texas



Los Amantes de Pantano Azul
2020, Katy, Texas



La caída del hombre
2020
Acrílico / cartulina
154,2 x 55,9 cm
Katy, Texas

Además, la piel de los rostros está poblada de minúsculos cadáveres informes e imperceptibles, escamoteados de densas texturas blastomicosas que apenas dejan reparar las excoriaciones pustulentas y ulcerosas diluidas con trazos vegetantes, pastosos como si fuesen emesis, similares a las inflamaciones o las bubas de los ganglios linfáticos, texturas nada parecidas a la coloración y tonalidad amniótica y talassica de una gama de azul cobáltico aplicados años precedentes, las cuales flotaban en un refugio fetal. Esta vez, los fondos son umbríos, dejando entrever brumas de pánicos, o estallan hacia abigarrados tonos donde aparecen difuminados como delirios, los asaltantes de nuestras peregrinas placideces. Un entrelazamiento medroso ocasiona la proxemia en unos seres que han vivido bajo las reglas de la tolerancia simulada, a quienes no les quedaba más nada sino retraerse por impasibilidad hacia ellos. Seguidamente, por un efecto del azote fatídico del contacto que instiga a los hombres a distanciarse, a evitar el contagio, para aumentar la esperanza de vida, como si fuese poco la soledad y la incomunicación humana del individualismo adverso a la comunidad, en Royett tiene consecuencias contrarias por el miedo provocado: la figura se adosa, se aproxima a otras ante lo incomprensible de la muerte, se protege junto con las otras como un abrigo de igualdad; no obstante, tal proximidad física y psíquica de los cuerpos no suprimiría su resistencia a la nivelación como manada y paradójicamente nos evoca a Søren Kierkegaard: “Hay temor de aislarse de la grey”, “...esto apenas es suficiente para infundir en el hombre más angustia y miedo que la misma muerte. Porque el hombre es un animal social, sólo en la grey es feliz”¹¹, aun cuando esta muchedumbre existencialmente no tenga sentido al contrariar a la dialéctica de la soledad y sea una gran infamia, pues el acercarse no proporciona sino riesgo, contagio, peste, la incertidumbre de la vida y ello no le confirma ninguna verdad: aumenta el desasosiego, y aunque se unan, se conviertan en masa, reafirma que el estado postrero de lo humano, su final, el *eschaton εσχατος*, los umbrales y



Félix Royett
*La joven de los tiempos
acuciantes / 2020*
Mixta collage sobre madera
78.5 x 48 cm / Katy, Texas



El Abyssal / 2020
Katy, Texas



*La dama existencialista
del manantial azul / 2020*
Mixta sobre madera
79 x 53 cm / 2020
Katy, Texas

11. Søren Kierkegaard, *Journal (extracts)*, trad. del danés por Knud Ferlov et Jean J. Gateau, París: Gallimard, 5 vol., 1941-1961.

acontecimientos del fin del mundo, no suprimen ni redimen la angustia ante la muerte, no desarraiga su anonadamiento, pues de antemano su existencia se anticipa a su finitud y más si se está sumido, relacionado, ligado a un escenario tan incoherente, espacio inquietante del estar en el mundo, este estar en el mundo con toda esa inconsistencia de promisoría tiranía y pandemia, ese estado de ánimo generador de espanto angustia a la angustia, angustia su posibilidad, “aquello por que se angustia la angustia es el "ser en el mundo" mismo”¹². Se agrega ante el contexto más inmundicias de las resumidas. Siguen las grandes preguntas en un ambiente de temor y esperanza, vencido también por el pesimismo ante el silencio de Dios, retirado y sordo ante tanta vileza, frente a los desesperados clamores de cómo explicar por qué la vida agradable fue producto de la maldad ocurrida y actual; mutismo de Dios ante la violencia y la injusticia de los Babilonios cuando atacaron y masacraron el Reino de Judá, cuyo reclamo se hizo sentir por el profeta hebreo Habacuc ante el apartamiento del eterno: “Hasta cuándo, ¡oh Yavé!, suplicaré sin que me oigas; | clamaré a ti: ¡Violencia!, sin que me envíes tu salvación” (Hab 1: 1, 2); “Por qué, pues, miras a los pérfidos | y callas, mientras el impío devora al que es más justo que él” (Hab 1: 13)¹³. En un país destrozado, arruinada su infraestructura productiva, sus instituciones educativas, legales, ambientales, sus servicios básicos como la electricidad, el agua, el combustible y la salud, devastación como se vive en Venezuela, inerme en la catástrofe, espantaría al mismo *Angelus Novus*, esa acuarela pintada por Paul Klee en 1920, y no permanecería paralizado sobre los escombros; a ello se agrava lo narrado por Albert Camus en *La Peste*, sobre la ciudad de Oran-Arzew en Argelia: “Lo que es más original en nuestra ciudad es la dificultad que se puede encontrar para morir. Dificultad, por otra parte, no sería la mejor palabra, es más justo hablar de incomodidad”¹⁴.

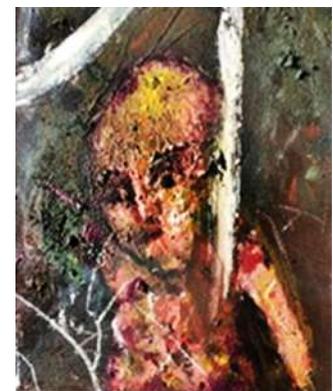
12. Martin Heidegger, *El Ser y El Tiempo*, § 40, trad. del al. (*Sein und Zeit*. 1927), por José Gaos, México: Fondo de Cultura Económica, 5ª. Edic., 1974, pp. 207.

13. Habacuc, 1: 1,2 y 1: 13, *in Sagrada Biblia*, trad. directa de las lenguas originales por Eloino Nácar Fuster y Alberto Colunga Cueto, Madrid: Biblioteca de Autores Cristiano, 1968.

14. Albert Camus, *La Peste*, París: Gallimard, 1947, p. 12.

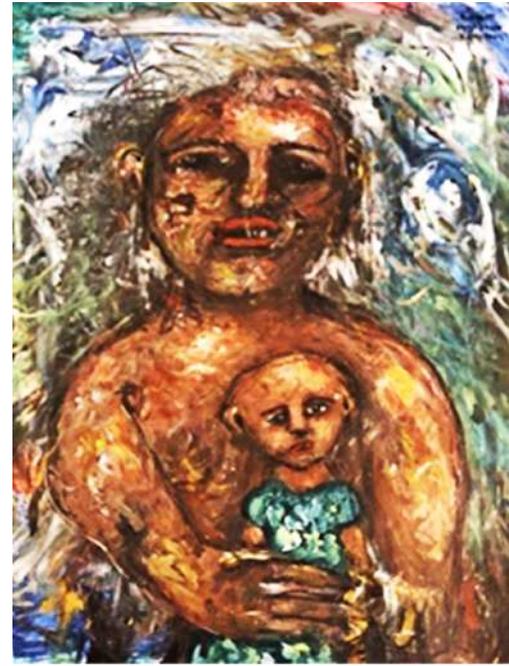


Félix Royett
La mujer con los ojos de caballito con los habitantes de Pantano Azul
2020 / Mixta sobre tela
101 x 40.3 cm
Katy, Texas



La Alegoría del Chamán
(detalle)
2020 / Mixta sobre tela
150 x 165 cm
Katy, Texas

En presencia de la disposición emotiva suscitada por las realidades concretas, el énfasis expresionista de Royett plasma su naturaleza óptica, su inmediatez empírica, circunstancial, a través de diferentes estados de ánimo (*Stimmungen*) al salir a la *ek-sistencia*, la posibilidad de ser, su des-ocultación; paradójicamente se adentra en la insistencia, el permanecer y escudriñar dentro de sí para luego arrojar, salirse de esa prisión, hacia el afuera que es la existencia también parecida a otra cárcel de libertades según las decisiones escogidas, porque nos definimos por la nada y somos por lo que optamos hacer: una posibilidad nula. Qué brota? desde la insistencia, brota toda suerte de demonios, los íncubos, todas esas fuerzas oscuras, misteriosas que se heredan y residen en nuestra insistencia como objetos de amor perniciosos, fantasmas mortíferos interiorizados que en la figura Royett devienen en epidermis laceradas, atuendos, atmósferas. Ello nos empuja a la dialéctica de la insistencia y la existencia y se nutre aún más al respirar las emanaciones contextuales de los fantasmas sado-masoquistas del globalismo y la pandemia manifestados a través de una aidez destructiva, cuyos efectos patógenos recuerdan el *double bind* (doble vínculo) de Gregory Bateson, como la expresión de voces y mandatos contradictorios, en este caso, dispuestas a lograr la libertad por medio de la opresión mundial, la censura de la palabra y la disolución de la particularidad en pos de una identidad de rasero. Expresionistas como Royett comparten la idea según la cual se nutre, también del afuera y su cruel ofensiva. La unidad relacional entre el *en sí* (objeto) y el *para sí* (*sujeto*) que compone el ser en el mundo, sus conexiones constituyen una *afección* (*affectio*), en el sentido de Spinoza¹⁵ tanto del espíritu, alma (*animus*), como del corazón (*mens*), símbolo de la vida —términos equivalentes y convertibles según Spinoza¹⁶—, debido a las modificaciones, a las alteraciones originadas por la acción de los otros entes en uno y viceversa, dependiendo si la indicada *afección* (*affectio*) sobre el cuerpo es activa o pasiva,



Félix Royett / *Malévolo* / 2020
Acrílico sobre cartulina
77.1 75.9 cm
Katy, Texas

15. Baruch Spinoza, *Ética, demostrada según el orden geométrico*, 3, def., III, trad. del lat. [*Ethica, Ordine Geometrico Demonstrata. 1677*], notas de Vidal Peña, Madrid, Edic. Orbis, 1980.

16. Baruch Spinoza, op. cit., 2, def. III.

tanto en las ideas como en el cuerpo; bien, se podría acentuar en otorgarle un parangón de valor con el mundo objetivo, lo que está fuera de mí, el *en sí*, ese bloque opaco, sin fisura, impertérrito, mudo e idéntico a sí, macizo “massif” definido por Sartre: “el ser en sí, es”¹⁷, es lo que es, y quiere permanecer como es él, sin querer cambiar. Royett, metafóricamente valdría decir, rompe con el cartesianismo y su modelo dualista de la sustancia mental e inmaterial o conciencia que concibe al Yo como un *solus ipse* que escinde el alma con respecto del cuerpo, ya que el dualismo de Descartes los independiza como dos sustancias diferentes: por un lado, un espíritu cuya esencia lo funda el pensamiento, su naturaleza o sustancia mental no puede ser materia espacialmente extensa a pesar de estar vinculado al cuerpo, y por otro lado, una máquina corporal cuyo funcionamiento biológico es autónomo; contrario a este dualismo antropológico de dos realidades irreductibles: Alma — Cuerpo, Royett artísticamente liga el “cuerpo propio”, o “cuerpo fenomenal”, el cuerpo que soy yo y es mi cuerpo, está conmigo y no es el cuerpo objetivo, el de los órganos fisiológicos dado a la mirada de los otros examinadores, pero ante esa mirada objetiva el cuerpo no es sentido; Royett forma la reciprocidad del *Lieb* en Husserl¹⁸, es decir, el *cuerpo vivo* donde se dan experiencias de sensaciones, movilidad, actuando en el mundo exterior y el cuerpo propio de los otros y lo otro; asimismo denominado “carne” (*chair*) según Maurice Merleau-Ponty, carne “vidente y visible”, hecha de la misma tela del cuerpo, dentro y fuera, superficie y profundidad, indivisión del ser del cuerpo y ser del mundo, ya que si puedo ver también soy visible y hace de la existencia un entrelazado de eslabones de identidad en la diferencia; la visión es también la manera de escrutar el afuera, el *en sí* y se me ha otorgado para separarme de mi mismo, de presenciar desde dentro la escisión del Ser y no es el cuerpo espacializado como extensión o volumen ideado por la física; así Royett transgrede de esta forma la dicotomía entre el sujeto y el objeto, la *res cogitans* (la cosa pensante) y la *res extensa* como esencia de las cosas materiales, convertida en un paradigma. Presenciando la circunstancia existida en la coyuntura de la pandemia y la conminación de una distopía, el cuerpo propio Royett, se proyecta, se expresa imaginariamente en sus figuras, arroja la pulsión angustiosa hacia el afuera o fuera de sí. Tales figuras representadas, la de su interioridad, la de su insistencia y la representada se estremece deslizándose a un arrimo más nietzscheano, alusivo al poder, imaginándolo en un campo de fuerzas donde las relaciones entre ellas son de autoridad y de obediencia, y estas relaciones de fuerza, de tensión, se prorrumpen en la pintura a través del cuerpo¹⁹ no imperioso y

17. Jean Paul Sartre, *L'Être et le Néant. Essais de ontologie phénoménologique*, París: Gallimard, 1943, p. 33.

18. Edmund Husserl, *Meditaciones Cartesianas*, §44, trad. del al. *Cartesianische Meditationen* por José Gaos y Miguel García Baro, México: Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 157, 158.

19. Friedrich Nietzsche, *La Voluntad de Poder, (Der Wille zur Macht. Versuch einer Umwertung aller Werte)*, III, § 628, Trad. del al., por Aníbal Froufe, Madrid: Edaf, 2000, p. 426.

avasallador, sino el tiranizado, paciente, reactivo, asfixiado, sometido por los afectos tanto por la carne como por el espíritu, temeroso por no saber si podrá perdurar en medio de esa fuerza de mando, su conservación, su reproducción, su adaptación rendida al nihilismo de quienes les ha arrancado la vida y les queda pendiente la tortura si hay una disensión, así sea una blasfemia, una mínima imprecación. Por otra parte, lo que está fuera de Royett, el *en sí*, el algo, más allá de la situación angustiosa del poder en cuanto temor, se aneja la existencia agobiante de las cosas, del entorno y sus arremetidas de cosas atractivas y repulsivas, el nihilismo de las apariencias, muestras y delirios lúgubres insinuados hasta en las indumentarias de sus figuras, bien esas cosas tienen alma como la insistencia, se adentran en uno con su bagaje del mundo exterior, su seducción reificante y nos hacen objetos de fantasmas inconscientes²⁰. Esos seres inanimados accionan en uno, se introyectan, dominan a uno como fetiches, adquieren formas fantasmagóricas como si tuviesen vida propia o ánima; tal afinidad de las cosas al incorporarse en uno, en una existencia o un *para sí* que sólo es conciencia, conciencia de algo (*Bewußtseins von etwas*), *cogito* nunca compatible consigo mismo, desajustado, sin esencia, pues nace llevando y padeciendo un ser que no es él, o todavía no es él, sin concordancia, un ser que es nada sino posibilidad, ser desaveniente, sin un yo real anterior, un yo que se debe rehacer, producirse él mismo, un *para sí* vinculado a la nada, a la diferencia, a la oposición, a la multiplicidad, a las formas subjetivas de consideración en tanto que negación, continuamente en fuga consigo mismo, huyendo de lo que se es, o actuando un rol que no es él; el *para sí* es fascinado por el *en sí*, por lo sólido de su naturaleza, siente una adherencia por esa cosificación, trata “constituir la realidad humana como un ser que es lo que no es y que no es lo que él es”²¹, y se rehúsa a mirar lo que se es; el *para sí* cambia por ausencia de una identidad compacta al tener una incoherente convertibilidad atraída por lo bello y lo deleznable, cautivado por la benevolencia y la maldad al unísono, confluye en la existencia las dos modalidades antitéticas, deviene en lo que no se es por un fracaso ontológico, imposible de sintetizar, penoso de ver, ya que la posibilidad de ser sin escisión y sin falta abre caminos a mentirnos, a escondernos en una completud farsante engañosa de sí mismo. Ello nos recuerda el personaje Antoine Roquentin en *La Náusea* de Sartre, donde el *en sí* tiene una impregnante viscosidad, revuelve el estómago por su presencia asquerosa, vomitiva o existencias demás contingentes. Idéntico valor de lo inanimado y el agobio abismal de la insistencia se lo confiere el escenarista de cine, el austríaco Carl Mayer junto a la dirección de Friedrich Wilhelm Murnau, notablemente en el film *Der Letzte Mann*, (El Último Hombre) de 1924²², al plantear las ilusiones del parecer y el goce por los objetos.

20. Sandor Ferenczi, *Transfert et introjection (Introjection und Uebertragung. 1909)*, in *Œuvres complètes*, tomo 1. trad. por Philippe Garnier, París: Payot, 1990.

21. Jean-Paul Sartre, *L'Être et le Néant. Essais de ontologie phénoménologique*, París: Gallimard, 1943, p. 93.

22. *Der Letzte Mann*, 1924. Alemania: 2.036 m, Prod. Universum Films AG (Decla Film der UFA), Director, Friedrich Wilhelm Murnau, Escenarios de Carl Mayer.

En la pintura de Royett, esa viscosidad es escasa, es imperceptible, deviene sensación, sentimiento de muerte, una escenografía de la soledad del rostro invade a la figura, pero ingresará y se expulsará como una exigua decoración turbadora, la cual no disminuirá la presencia de la existencia. Ese es su estilo escrutador de las no coincidencias de la existencia acorralada por la angustia: la angustia dada en la libertad como posibilidad antes de la posibilidad, la angustia indeterminada proveniente del desamparo; además la angustia determinada generadora del temor objetivo, provocado por *algo* externo intimidante con sus proyecciones malévolas. Ambas angustias, el desamparo (*Hilflosigkeit*) y el afuera constituyen el expresionismo Royett. La sensación en medio de la nada absoluta, la experiencia psíquica del dolor vivido y augurante, la inferencia de su existencia, el color del desasosiego, los relieves hápticos cutáneos de mucha anfractuosidad, las texturas álgicas indicadoras del padecimiento, la imagen sin imagen, sin embargo quejumbrosa, la invisibilidad de lo visible, los aullidos silenciados, la estridencia sorda propia de las ciénagas olvidadas, su hedor pútrido por la falta de drenaje, rizoma de manglares remotos a la inautenticidad de los objetos, carrizos, juncos, cañas, el movimiento petrificado, la parálisis de la respiración, el anonadamiento, la captura sin materia, la angustia flotante o angustia de nada, la sensación de la peste con el rostro de las artimañas humanas, un afuera mortífero, gratuito que se adentra sin uno saber cómo, se nos torna introspectiva, peste portadora de una verdad evidentemente ciega o ciegamente evidente resalta como escenografía de una nada aniquiladora, aniquiladora de la existencia humana, *ne gentem* (no un ser vivo), aniquilación del ente en su totalidad. Seguimos naufragando y zozobrando en esta nada insidiosa sin fundamento, abismo sin fondo, nada que se aloja en el corazón de la existencia y deviene en la condición de su posibilidad Hay elementos determinantes e indeterminados en la angustia traducida en temor: indeterminados como lo es el Covid19 y la espera de una cura, mientras que el virus avanza infectando y no sabemos hasta cuándo. Determinados empíricamente como es la economía, su parálisis, la quiebra de un país, la permanencia del poder usurpador que lo suscita. La inquietud del temor racionaliza un acontecimiento indeseable, pero queda la angustia porque todo ello conduce a la muerte y a la totalidad de la existencia. Es el ser del pensamiento angustiado ante el conflicto a resolver: el desear vivir y el deber morir.



Félix Royett / *El Corona* / 2020
Acrílico cartulina / 77.1 x 75.9 cm / Katy, Texas



OSCAR CASANOVA¹, DIBUJADOR DE REALIDADES OSCAR CASANOVA, PAINTER OF REALITIES

Luis Hernández Contreras

Cronista de San Cristóbal, Táchira, Venezuela.

Oscar Casanova es un trabajador infatigable del arte. Su labor diaria no tiene horario. Dibuja y pinta sin cesar, en plena correspondencia con lo que piensa y hace. En su taller, ubicado en un humilde galpón cercano a la plaza Urdaneta de Colón, al norte de San Cristóbal, en el venezolano estado de Táchira, los lienzos tapizan pisos y paredes, literalmente. Allí se evidencia un ejercicio honesto entre el creador y su obra.

Dotado de un trazo natural para el dibujo, plasma en sus temas, seres desdichados, execrados de la sociedad, sucios, famélicos, mutilados que se arrastran en oxidadas sillas; feos, en la integridad del término. Esperpentos de odiosas miradas, que viven una realidad innegable, oculta por prejuicios de clase. Casanova los muestra como son, sin maquillaje. Los recrea con pulso firme, de líneas certeras, sin dudas. De un solo envión salen de su mente a un mundo sombrío que impacta, de veras. El dibujo los va tornando miserables, extendiendo sus famélicos brazos en busca de alguien a quien quisieran cobrar viejas cuentas, implorándole sacrilegios. También pudieran ver al final de su propio horizonte en espejos invisibles que solo el artista imagina dentro de su reservado ingenio.

1. Oscar Casanova Niño, n. Táchira 1970. Artista plástico Colonense. Estudió Arte Puro en la Escuela de Artes Plásticas Cristóbal Rojas. Caracas - Venezuela. Estudió dibujo y pintura, con el Prof. Roberto González y con el Prof. Martín Barrios. Su trayectoria expositiva data de mediados de los noventa en espacios expositivos y salones tanto nacionales como internacionales.

En el amplio repertorio de imágenes diseminadas por su taller, Casanova exhibe los migrantes hacia un país sin nombre. Ha quedado sellado en el lienzo un paisaje multicolor de la muchedumbre que huye allende la frontera, en veloz carrera, hacia otro sitio, hacia otro, con tal que sea otro, llevando apenas lo de sobrevivir con hambre, resguardado en los morrales que un gobierno cualquiera repartiera al inicio de la temporada escolar sin fecha. Son largas marchas que andan desnudas y harapientas, que se desvanecen ante el agotamiento, pero que al igual de los “miserables”, que arrastran sus penas en sillas de ruedas; elevan huesudos brazos, queriendo decir, asfixiados, “¡Allá!”.

Paralelo a estos temas, Oscar Casanova se ha inspirado en Velázquez para hacer sus propias “meninas”, en colorido fauvista, explotando colores en medio de rígidas figuras mestizas. Aparecen, de improviso, lúgubres personajes, oradores ridículos de luengas barbas, que suben temblorosos al estrado, recordando tiempos de otrora gloria; para hablar a un pueblo que ni siquiera los determina, actuando indiferente, vistiendo desnudo, sin rubores, en eterna juerga etílica, como la llevada por otros espectros de mordaz sonrisa carnavalesca, gozando en el velador una fantasmagórica camaradería.

Dibujante sin fintas, el artista moldea con fina ironía, de un solo envión, temas clásicos ya tratados, en ejercicio explorador de los grandes del oficio. Allí ha plasmado “equipos de gobierno”, personificados en roedores que bordean un gabinete de reuniones con infaltables licores y copas... y una bombilla, que pudiera dar “luces”, ante el poco seso de los infelices que alcanzan poderes inimaginables.

En Casanova, jamás la temática se agotará, pues la toma con facilidad del ambiente donde vive, del mundo de amplios límites que le rodea. Los temas están allí, abundantes, en la estulticia de los hombres, en el fracaso de los objetivos, en la vanidad estúpida roída sin dientes, en la ignorancia insuflada a borbotones. Incapaz de guardarse sus propios sentimientos, Casanova los exterioriza con su magistral pulso de una sola línea, que puede o no distorsionar la forma. Es el resultado de más de tres décadas de trabajo, iniciadas en Colón, seguidas en Caracas, en la búsqueda de saberes. Ilustrador en la prensa tachirensis hace más de una veintena de años, ha podido exhibir su obra en encuentros que lo hacen singular y admirado ya sea con su firma individual o en colectivo.

Seguirá sus propios caminos, este Oscar Casanova, obrero de la cultura, en comunión honesta con su pensar y actuar, entre su imaginación y la realidad, como la que patetiza, protagonizada por monstruos deambulantes en un mundo no irreal. Libre de “escuelas” y de “preceptos”, el artista ha conseguido asidero en un tema que lo llevará “¡allá!”, pero en acertado camino estético, muy alejado de la fantasía cruel de sus personajes.



De la Serie “Éxodo”
2020
Acrílico sobre tela



De la Serie “Éxodo”
2020
Acrílico sobre tela



De la Serie "Éxodo"
2020
Acrílico sobre tela



De la Serie "Éxodo"
2020
Acrílico sobre tela



De la Serie “Éxodo”
2020
Acrílico sobre tela



De la Serie “Éxodo”
2020
Acrílico sobre tela



De la Serie “Éxodo”
2020
Acrílico sobre tela



De la Serie "Éxodo"
2020
Acrílico sobre tela



De la Serie “Éxodo”
2020
Acrílico sobre tela



De la Serie “Éxodo”
2020
Acrílico sobre tela



De la Serie "Éxodo"
2020
Acrílico sobre tela



De la Serie "Éxodo"
2020
Acrílico sobre tela



De la Serie "Éxodo"
2020
Acrílico sobre tela



De la Serie "Éxodo"
2020
Acrílico sobre tela



De la Serie "Éxodo"
2020
Acrílico sobre tela



De la Serie "Éxodo"
2020
Acrílico sobre tela



Heidelberg / Imagen tomada de: pixabay.com

Para desentender-me de Alemania To get rid of Germany

Douglas Bohórquez¹

Universidad de Los Andes, Trujillo, Venezuela.

djbohorquez@gmail.com

Recibido: 10-11-2020

Aceptado: 15-12-2020

Nunca conoceré a Alemania. Nunca la entenderé. Aunque siempre ha estado presente en mi vida, creo que no la comprenderé. Vivo muy lejos, en un pequeño pueblo de montaña, en un país sudamericano. A veces pienso en ella pero sé que es difícil y como si fuera el sueño de un reino imposible, se me escapa. De algún modo he llegado a amarla, a admirarla, aunque sé que somos diferentes. Hace algunos días yo pensaba ir un tiempo a las cercanías de un lago, cuando me dijeron que debía ir a Alemania.

1. Licenciado en Letras (LUZ), Doctor en Semiología de la Universidad de París VII. Ha sido profesor invitado en universidades europeas y de América Latina. Sus áreas de estudio son la literatura venezolana, la literatura latinoamericana y la teoría literaria. Profesor titular de la ULA- Trujillo.

Todo ocurrió cuando una mañana mi hijo Gabriel, que vive allá intentando encontrar trabajo y continuar su formación como médico, nos llamó a mi esposa y a mí para decirnos que había tenido un accidente en su bicicleta. Él mismo nos informó, ya en el hospital, que pronto tendrían que operarle una pierna, pero todo está bien, agregó, no se preocupen. Mi esposa y yo hicimos maletas. Por fin, me dije, conoceré ese gran país, estaré adentro, veré las grandes ciudades, observaré cómo son las personas, las tiendas lujosas, las suntuosas avenidas, los puentes, sus árboles y sus ríos. El viaje fue accidentado: traslado a la frontera colombiana, tiempos de espera, exigencias de un nuevo boleto aéreo, cansancio, malestar de estómago. Tantas horas de vuelo, tantas escaleras mecánicas, tantos registros en los aeropuertos, tantos “señor, no puede”, tanto mostrar papeles hasta comprobar que no somos terroristas. Hay mucho miedo en el mundo, me dice mi esposa. Tuvimos que hacer trasbordo en el aeropuerto de Barajas y casi nos deja el avión. Cuando llegamos no sabíamos adónde ir. Tomamos un tren que supusimos era el indicado. Cantidad de veces tuve que preguntar dónde estaba. Los viajes aturden, pero dan esperanzas, me digo a mí mismo. Observo que la temperatura es de cinco grados: comienza el invierno. Por fin, estábamos en Heidelberg, la bella ciudad alemana, famosa por su antiquísima universidad. Tomamos un taxi que nos condujera a la casa donde vivía Gabriel antes de su accidente. Es de noche y poco podemos ver desde el auto, que asciende lentamente hacia unas residencias de montaña. Ahora que he llegado, que estoy adentro, sé que no será fácil conocer Alemania.

La primera residencia a la que llegamos es una mansión familiar ubicada en lo alto de una urbanización de gente adinerada. Es casi de noche. El taxi nos deja frente al número de la vivienda indicada. En efecto, después de casi veinte horas de viaje, entre aviones, trenes, aeropuertos y autos, todo me indica que estoy en Alemania. Pagamos al señor del taxi y descendemos. Tocamos el timbre. Nadie sale. Volvemos a tocar. Por fin nos atiende una señora. Suponemos es la dueña de la casa. Gabriel nos informó que conoce algo de francés. Nos presentamos. Es una alemana alta y robusta. Nos manda a entrar, pero nos indica que debemos hacer silencio, que hablaremos mañana. Nos conduce a una habitación con colchonetas. Será nuestro cuarto. Nos sorprendemos que no dispongamos de camas pues hemos pagado el equivalente a una habitación de hotel.

Al despertarme al siguiente día me visto y salgo a dar un breve paseo por los alrededores, mientras mi esposa termina de arreglarse. Observo que se trata de una casa muy bien acondicionada. Pienso que todo se corresponde con un estilo de pequeña burguesía adinerada. Al descender la escalera me encuentro sorprendentemente con la señora. En su torpe francés, me da unos secos buenos días y me señala instrucciones de cómo debemos comportarnos. Prohibido el uso de la cocina y del comedor, me dice. Son vajillas e instrumentos muy costosos, agrega. Ahora recuerdo la triste anécdota que nos contara Gabriel: una vez olvidó las llaves de la casa y tuvo que pasar la noche afuera, en un Mc Donald, tomando té, pues la señora no le abrió la puerta. Ya percibo que mis costumbres son diferentes.

Aunque mi infancia y parte de mi juventud transcurrió entre nubes, pájaros y cabras me enseñaron a ser gentil. Nunca aprendí el idioma alemán, solo un poco de francés. Estamos en un pequeño pueblo llamado Neckargemünd y aunque también hay árboles, calles y un río como en nuestro pequeño pueblo sudamericano, ya sé que los modos de vida son diferentes. Optamos por solicitarle que nos llame un taxi para dirigirnos al hospital. Mientras descendemos observo que es una urbanización de grandes casas, algunas de varios niveles, separadas unas de otras por amplios patios y jardines.

En diez minutos, el auto se detiene frente a un inmenso edificio. Entramos. Es un hospital ortopédico tan bien acondicionado que parece un hotel. Felizmente nos enteramos que nuestro hijo fue operado satisfactoriamente y reposa convaleciente en el hospital.



Neckargemünd / foto: Andres Held www.naturfoto-held.de

Entramos a la habitación: lo atiende una médico joven. Saludos y abrazos. Le hablamos de las extrañas atenciones de la señora de su residencia y nos explica que se ha divorciado y ahora comienza a alquilar habitaciones, para cubrir gastos y no sentirse sola. No es amable, le decimos a nuestro hijo. Si, ella es así, nos responde. Pienso para mí que algo tiene de bruja. Quizás cree que desconocemos ciertas reglas elementales de convivencia ¿Nos confunde con animales que hablamos un extraño idioma? Nos resulta un tanto inhóspita su actitud. Felizmente Gabriel ya sabe expresarse en alemán y será, cuando se recupere, nuestro intermediario. Cuando habla yo me limito a escuchar y a mirar.

Fuera de la casa de esta extraña señora, disfruto. Mirar es lo mejor que me puede pasar. Veo las personas, los vehículos nuevos, potentes, los objetos o instrumentos a nuestro alrededor y las casas, sobre todo las casas. Es una arquitectura que se distingue por su uniformidad y sus buenos diseños, distinta a la de nuestros países latinoamericanos, heterogénea, diversa, según los gustos y recursos de cada propietario. La gente pobre suele vivir en viviendas humildes construidas a veces de barro o de materiales de desecho. Aquí se ve que priva un conjunto de estrictas normas de construcción y diseño. Estamos en el primer mundo, me recuerda mi esposa.

Intento comprender. Después de varios días de visitar a Gabriel en la clínica, hemos visto cómo cuidan a los enfermos. Hay hospitalidad en este hospital, al parecer. Ha comenzado el invierno y cae nieve. Viajar para conocer me hace feliz. Pero es difícil. Ya no soy tan joven y el idioma es para mí como un terreno pantanoso, como una selva poco accesible. Sin embargo, intento aprender algo de alemán, descubro palabras que son como el salvoconducto a secretos e inmensos jardines. Poco a poco organizo frases que me conducen a un país misterioso, insospechado. Decidimos mudarnos, no soportamos a la engreída señora alemana. Nuestro hijo requiere calma para su recuperación y la casa está en la altura de una montaña. Cuesta llegar allí. Gabriel nos dice que encontraremos con seguridad, un mejor lugar donde estaremos tranquilos

Después de algunas búsquedas a través de internet, nuestro hijo ubica otra vivienda. Nos mudamos. Estamos ahora en otro sector de la misma ciudad, en una casita que es como parte del jardín de una gran casa. Claro, no es una casita para perros, pero vista desde arriba

podría pensarse. Según he podido observar, en estos lugares no es una calamidad ser perro. También los perros aquí son bien atendidos. Dicen que algunas personas prefieren tener perros en vez de hijos. ¿Es esto parte de lo que es una civilización? Cuando buscábamos un espacio para alquilar, finalmente mi hijo encontró a la dueña de esta “casita”. Se trata de otra señora alemana, ahora sí, amable, que dijo tener una “maisonette” y aunque la palabra es francesa, el tono en que lo pronunció era alemán. En lo que luego entendimos fue un gesto de solidaridad, se dispuso con su marido a buscarnos al taxi para ayudarnos con las maletas. Es amable, me dije y pensé que era raro. Es el reverso de la primera señora de trato agrio y descortés. Ahora cada cierto tiempo nos visita, cordialmente nos saluda, aún no somos amigos, pero viene a ver cómo estamos, cómo nos sentimos. Habla en alemán con mi hijo y en ocasiones intercambia con mi esposa y conmigo algunas palabras en francés. Hemos sabido que ella y su marido son fervientes católicos, docentes jubilados y la casa donde viven aparenta ser muy amplia. Se les nota tranquilos y apacibles, gentiles. Nos sugieren que un día nos invitarán a comer algo. En todas partes, me dice mi esposa, habita un ángel de la concordia. Si, le digo, no es que la gente sea buena o mala, pero esta señora parece un hada madrina

Nuestro hijo nos hace saber que las personas suelen ser amables y cordiales, pero veo que lo contrario es también posible y en ocasiones frecuente. ¿Qué significará para Gabriel ser cordial?, me pregunto. Recuerdo a Freud: la civilización comporta a veces un insidioso malestar. Mi hijo, sin embargo, no se queja, tiene amigos con los que ríe e intercambia divertidas historias. Me habían dicho que los alemanes solo trabajaban y no reían. Ahora sé que también aman, según me dice mi hijo porque lo ha visto en las películas. En los supermercados y en las taquillas de los bancos he observado que son ordenados y gentiles. No debo tardarme en pagar, me recomienda Gabriel, porque las personas disponen de poco tiempo y todo está ordenado y sincronizado. ¿Cómo máquinas? le pregunto. No, como seres civilizados, me ha dicho. Sí, porque el orden, la programación, el decoro es también parte de una civilización, pienso.

En el tranvía, una mañana una joven y bella madre alemana entra con su niño de apenas meses en su lujoso coche. Veo la ternura y el cuidado que presta a su hijo. ¿Será verdad que son cordiales los alemanes?, vuelvo a preguntarme. Transcurridos dos meses en los que me ocupo en acompañar a Gabriel a sus terapias de la pierna, debemos

dejar a Neckargemund. Nuestra diversión preferida era ir de paseo a la cercana Heidelberg y caminar por sus simpáticas calles principales que dan acceso a atractivos y antiguos edificios. Después comíamos en su majestuoso restaurant universitario pleno de vida alegre y entusiasta, colmado de estudiantes de distintas partes del mundo.

Ahora hemos venido a Berlín, donde mi hijo continuará una nueva fase de su tratamiento. Una tarde al caminar, atrae mi atención una muy bien dispuesta pastelería. Atiende una bella joven. Como apenas sé saludar, señalo entre la apetecible variedad de panes y tortas, lo que deseo. La joven, risueña, acoge mi solicitud. En otra oportunidad al pasar por el mismo lugar, veo a la misma joven en la misma pastelería. Nos miramos desde la puerta de vidrio. Parece recordarse de mi rostro. Me sonrío. Definitivamente creo que no entenderé a Alemania. La ciudad, lastrada por tantas guerras ¿es ahora cortés?, ¿cordial?

En otra oportunidad voy con mi esposa a un museo a ver una exposición sobre las relaciones entre Walter Benjamín y Bertolt Brecht. Como no conocemos la dirección exacta, pregunto por el nombre de la calle. Las personas a las que nos acercamos no parecen muy dispuestas a atendernos. Por fin logramos llegar. En el museo todo está estrictamente ordenado. Nadie pregunta nada. Nadie habla con nadie. Nos limitamos a ver. Cuando salimos vamos a caminar por los alrededores. No sé exactamente hacia cuál sector de la ciudad nos hemos desplazado. Seguimos, para llegar, las indicaciones que nos trazó Gabriel. Tomen este tranvía y después combinen con este otro, nos dijo. A diferencia de él, y de tantos extranjeros que he observado en las calles, no disponemos de GPS (sistema de posicionamiento global). Aunque ha transcurrido parte del siglo XXI, soy en muchos aspectos, un habitante del siglo pasado.

Berlín es para mí una insólita encrucijada de tranvías, calles y avenidas que no logro comprender. Bella, pero inaccesible. Cuando decido salir a dar algún paseo, me atengo a un pequeño mapa para no perderme. Camino y contemplo. Veo un antiguo y hermoso puente. Veo ciertas edificaciones suntuarias o antiguas que llaman mi atención. No logro saber a qué están destinadas. Imagino que pertenecen o han pertenecido a una aristocracia o burguesía adinerada. ¿Qué hay detrás de los gestos aparentemente normales de tantas personas que miro en los trenes, en los restaurantes, en las calles? Muchos extranjeros, huyendo de difíciles condiciones de vida han venido aquí a intentar hacer una nueva existencia.

La inmigración es un problema permanente. Berlín tiene definitivamente un perfil multicultural. Sin embargo, grupos políticos de ultra- derecha prácticamente exigen cerrar las fronteras. ¿Será que aún pervive el mito de la raza pura? Entonces, me pregunto, ¿a los alemanes los hace felices sentir que son alemanes? ¿Sienten un orgullo del inmenso legado cultural al mundo o de ser un país vanguardia en la Unión Europea? ¿No recuerdan los trágicos años de guerra en que muchos huyeron a distintos países del mundo? He sabido en efecto, que los más adultos o mayores no olvidan el vergonzoso pasado nazi. Imagino los grandes capitales que circulan en este país. Sé que riqueza y bienestar materiales no se traducen siempre en felicidad. Sin embargo, no observo ostentación o lujo en el comportamiento de los alemanes.

En las calles las personas están normalmente vestidas, sin poses snobs, ni estridencias. Sé, sin embargo, que detrás de esta normalidad, detrás de cada rostro y actitud aparentemente normales pueden habitar el desamor, la tristeza, la rabia o la locura. Para no ser ingenuo, pienso en una psicología que detrás del desarrollo, de los inmensos logros de esta civilización europea ha sabido ver igualmente mucha contención de anhelos, muchas frustraciones personales, es decir deseo contenido y represión, ¿es el malestar de la civilización?

Pronto debemos regresar a nuestro país. Gabriel ha mejorado. Decido conocer un supermercado ruso cercano al apartamento donde estamos. Busco una cerveza para llevar. Dicen que Alemania tiene algunas de las mejores cervezas del mundo. Es parte de su cultura y de su tradición, pero esta cerveza que he comprado es diferente, tiene mayor grado alcohólico. Me la tomaré para brindar por todo lo que he visto y disfrutado. Pago y salgo. Decido continuar caminando.

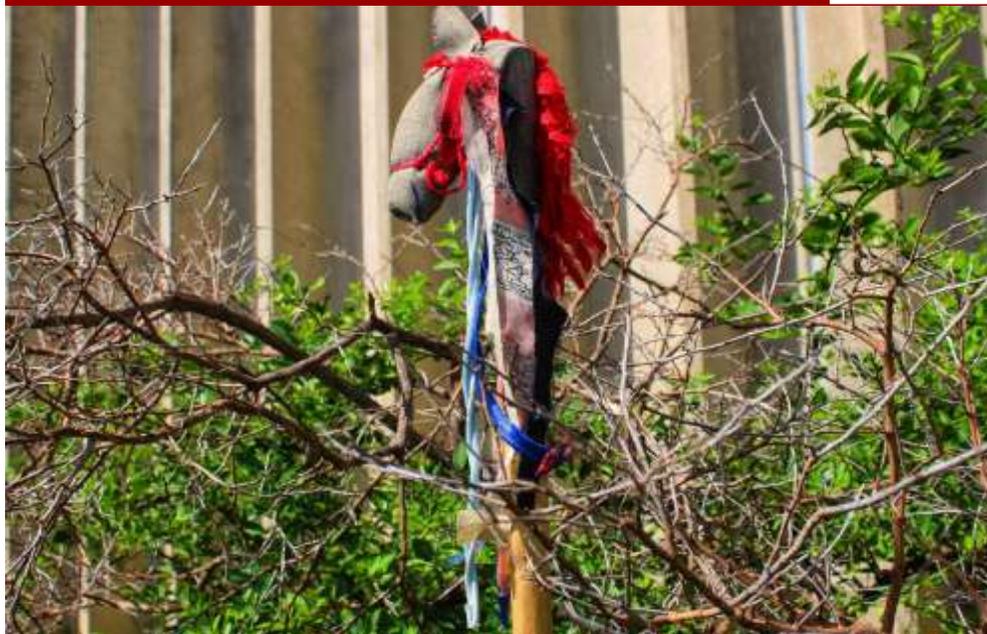
Me alejo y por extraño azar veo una pastelería que me parece conocida. Me acerco. Hay una placa en la pared que indica que es una pastelería muy antigua. Es la misma pastelería a la que un amigo de mi hijo nos condujera a mi esposa y a mí hace casi un mes. Me sorprende volver a encontrar en esta ciudad tan vasta y desconocida para mí, la misma pastelería que hace tiempo quise conocer. Entro. Una bella dama me atiende. A través de señas logro indicarle el pequeño fragmento de pastel que deseo. ¿Cuántos años de cultura gastronómica fueron necesarios para elaborar estas exquisiteces?, me pregunto. Seguramente cientos o miles. No lo sé. Pero sospecho que todo aquí es producto de una tradición, de un arte de la pastelería que no se presta al

mal gusto o a la improvisación.

Hacer panes es un oficio milenario que suscita mi interés. Pago mi consumo. Debo regresar. Salgo y ya es casi de noche. No sé por qué pienso en el Berlín de los locos años iniciales de las vanguardias artísticas, en los inicios del siglo veinte, en el desenfreno sexual, en los cabarets colmados de mujeres y soldados que beben y bailan en excitantes movimientos. Ahora a este Berlín apacible que recorro se le yuxtapone el recuerdo de imágenes de una vieja película. Esta tarde aquí, sin embargo, en la pastelería pude disfrutar de calma y tranquilidad. Esto es también una civilización, me vuelvo a decir. Felizmente, pienso, esta ciudad, tan asediada por la locura, la guerra, el arte y la genialidad, no excluye la serenidad, la sorpresa y el azar.



Heidelberg / Imagen tomada de: www.surfingtheplanet.com



Fotografía: Yves Bass

Quando los caballos de San Juan callan

When the horses of San Juan are silent

Recibido: 12-11-2018

Aceptado: 15-12-2019

Norelsy Lima¹

Investigadora-Museo de Arte Moderno Jesús Soto.
norelsylima@gmail.com

Desperté esta mañana revolviéndome en mi cama mientras los rayos del sol se colaban perezosamente por las rendijas de mi ventana. El tiempo natural discurre sin la compañía de la sociedad congelada. En ella todo permanece suspendido hasta nuevo aviso. Me desperezo, desayuno, ya se fue media mañana. Platos van, ropa viene, mamá se empeña en mantener un orden anormal en la casa, sin mucho éxito.

—Hoy es día de San Juan. No llevaste a Rodrigo a ver los caballitos de San Juan. Tenías que haberte parado temprano para llevarlo al casco histórico— parloteaba mi madre en tono de reproche.

1. Licenciada en Letras Mención Historia del Arte-Universidad de los Andes, Mérida.

—En el casco Histórico no debe haber nadie, estamos en cuarentena- le recordé con desdén.

—Eso debe estar emparrandado en el centro— prosiguió mi madre, ignorándome olímpicamente.

Al cabo de un rato mi madre terminó de hablar y se puso a trabajar. Llamé a mi mejor amigo y cómplice, le comenté que hoy es el día de San Juan, le pedí que fotografiara para mí un caballito de San Juan. —¿Qué es eso?— me preguntó en tono huraño.

—¿No sabes qué son los caballitos de San Juan?— le pregunté con incredulidad. Negó. -Se trata de una tradición local. Los niños de Ciudad Bolívar van al casco histórico agitando unos caballos hechos de palo y cabeza de retazos de tela. Caminan por las calles del casco histórico, se paran frente a determinadas casas y gritan todos al unísono levantando sus caballitos al cielo: ¡San Juan! ¡San Juan! Luego salía el dueño de la casa y lanzaba caramelos a los niños, para que éstos lo recogieran. ¿Nunca fuiste a la fiesta de los caballitos de San Juan?— pregunté sorprendida.

—¡Ah, para eso servían los caballos feos esos! Yo pensé que se los daban a los carajitos para que jodieran un rato por ahí y ya. No sabía que parrandeaban en el casco histórico con ellos. Me entero— sin embargo prometió que en algún momento fotografiaría uno para mí.

Colgué, hice los oficios y después me senté a hacerle compañía a mi hermano, quien jugaba en el cuarto con mi hijo, Rodrigo. Éste último hacía las travesuras permitidas a sus tres años de edad. —¿Recuerdas cuando papá nos llevaba a ver los caballitos de San Juan?— le pregunté a mi hermano interrumpiendo sus cavilaciones.

—Sí, siempre nos parábamos temprano y papá nos llevaba en el carro, lo cual era contraproducente- dijo él en tono apacible.

—¿Porque a papá le encantaba llevarnos a esa clase de bochinchas pero se estresaba porque había demasiada gente por las calles y no conseguía donde estacionar el carro?— pregunté con sorna. Papá se empeñaba en buscar puesto frente a la plaza Bolívar y se disgustaba cuando tenía que estacionarse frente al palacio legislativo o casi llegando a la calle Venezuela.

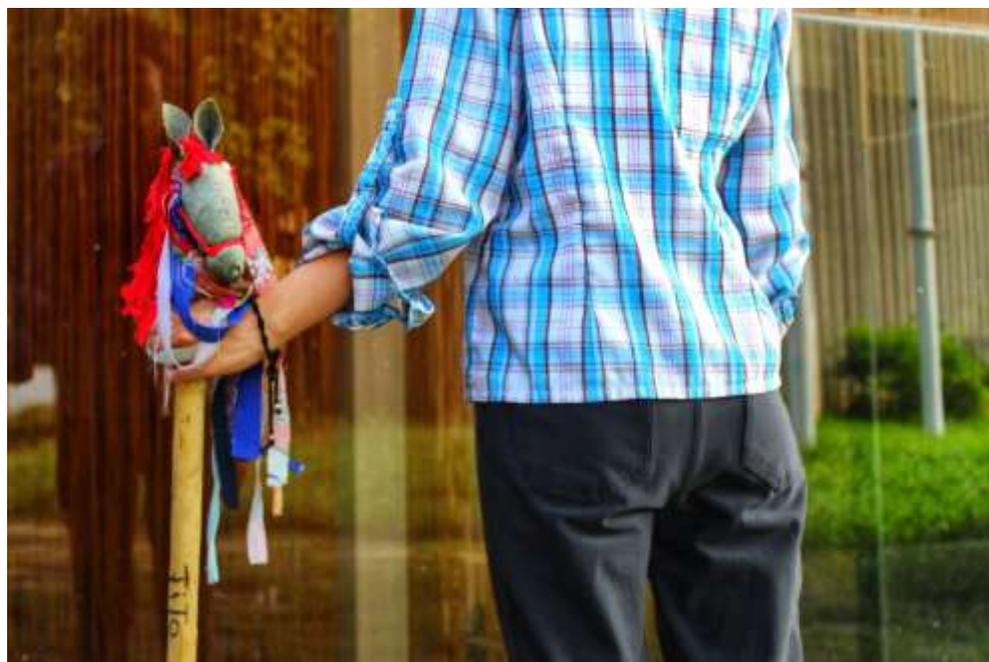
—No, porque a nosotros no nos gustaban las chucherías y al mes nos tocaba botar los caramelos rancios olvidados en la nevera— respondió divertido.

—Yves no conocía esa tradición, así que nunca fue a verla- le comenté.

—La mitad de la gente de Ciudad Bolívar no la conoce. Papá se enteró porque una paciente se lo contó y por eso nos llevaba. A él le gustaban esas cosas— me explicó Samuel.

Recordé aquéllas mañanas calurosas de los 24 de junio, cuando papá nos despertaba y nos decía que nos apuráramos para ir a ver los caballitos de San Juan. Su entusiasmo era contagioso así que presurosos, hacíamos lo que nos pedía. Nos cepillábamos y nos arreglábamos rápido. Mamá nos tenía listo el desayuno. El aroma a panquecas, huevos fritos y tocineta impregnaba el ambiente de la casa y nos enloquecía. Después de desayunar, buscábamos nuestros caballitos y salíamos a toda prisa en dirección al Casco Histórico en el carro. Mamá nos acompañaba siempre, una vez nos acompañaron los vecinos del piso de arriba. Los caballos, después de pasar un año encerrados y olvidados en nuestros armarios, parecían alegrarse de ver la luz del día y de participar del ambiente familiar que se cernía a su alrededor.

Nuestros primeros caballitos nos lo regaló la mamá de Nubia, una de las primeras ayudantes que papá tuvo en su consultorio. Estaban hechos con un palo de escoba pequeño, confeccionados por la misma señora. Uno rosado para mí, otro azul para mi hermano. Eran preciosos.



Fotografía: Yves Bass



Fotografía: Yves Bass

No recuerdo sus nombres, hace bastante que los sostuve entre mis manos. El tiempo pasó, crecimos y naturalmente nos quedaron pequeños. Fue entonces cuando le pedimos a papá que nos comprara unos más grandes, así que fuimos a la Plaza Miranda. Allí los vendedores deambulaban exhibiendo sus mercancías. Mi hermano y yo nos antojamos de unos hechos con palo de mata, cabeza de escarpadas curvas adornada por briznas de hilo pabilo desde donde colgaban retazos de telas multicolores. Los firmaba un tal Tito, eran los más artesanales. Éramos niños y no nos gustaban las cosas complicadas, o quizás eran los que estaban a mejor precio, a juicio de mi papá.

La Plaza Miranda era el punto de partida de la fiesta, está situada frente a la Antigua Cárcel, en la cima del casco histórico. Allí, bajo el sol abrasador, los vendedores exhibían una gran variedad de mercancías: *raspaos* o *bola 'e nieve*, chicles, caramelos, algodón de azúcar, melcochas, pastelitos, empanadas y chicharrones. Y, por supuesto, los caballitos de San Juan, junto con los niños, los protagonistas indiscutibles del evento. Desde allí las calles se desbordaban ante esa marea de muchachos descendiendo por las calles del cerro, ahogando esas casas de grandes ventanales, prestos a desembocar en el Paseo

Orinoco. Iban coreando una melodía dispuesta para la ocasión: —riqui, riqui riqui ra, caba-llito de San Juan—. Convenía entonarla durante la caminata, según la tradición, para hacer más amena la espera del tan anhelado premio. La multitud se detenía frente a las casas designadas y la pintoresca melodía cesaba para dar paso entre gritos a una simpática exigencia: ¡San Juan, San Juan, San Juan!— gritaba una y otra vez la muchedumbre enardecida, hasta que salía el dueño de la casa con paso pícaro, alegre o ceremonioso, dependiendo del carácter del personaje en cuestión, cargando una cesta cuyo contenido aventaba hacia la gente. Una lluvia de dulces caía sobre la multitud, los carajitos los recogían afanosos. Uno que otro adulto también recogía del suelo para guardarlo en su bolsillo o llevárselo disimuladamente a la boca. La multitud se llenaba de júbilo para luego seguir presurosa su travesía cantando -riqui, riqui ra, caballito de San Juan— hasta llegar a la siguiente casa. Esta operación se repetía a lo largo de toda la celebración.

A una cuadra del Paseo Orinoco, la corriente hasta entonces descendente, interrumpía su cauce, ascendiendo. La gente volvía a la Plaza Miranda, con sus cuerpos sudorosos y sus caras sonrientes empegostadas de dulce. Algunos se desviaban en dirección a sus casas, los habitantes de Soledad partían en dirección al puerto de las lanchas, los otros iban al Jardín Botánico a agarrar bus, perreras, taxi o carrito por puesto, dependiendo de la disponibilidad y de su bolsillo. Nosotros caminábamos en dirección al carro, para esa hora ya papá cargaba los caballitos en su mano. Subíamos y nos íbamos derecho a la casa, a bañarnos y a almorzar. Por ser feriado nos tocaba hacerlo en casa.

Esa fecha abastecíamos la nevera de dulces. Nosotros no éramos dados al consumo de caramelos: a Samuel le causaban repulsión, yo sólo me aventuraba a saborear una que otra chupeta. Sólo íbamos porque nos entusiasmaba salirnos de la rutina, hacer algo diferente.

Hoy, registrando en el armario de mi hermano, encontré oculto en un rincón el polvoriento caballito que fuera de mi hermano, el único sobreviviente silencioso al paso arrollador del tiempo. Lo vi con nostalgia, hace años que no ve a sus pares en la procesión popular. Ahora yace olvidado y triste entre mis manos, deseando ver la luz del sol, deseando una buena compañía. Resolví dárselo a mi hijo, quien

luego de superar su renuencia inicial, supo disfrutar de él, haciéndole compañía en esta cuarentena.

El caballito viejo y cansado entre mis manos, parecía rejuvenecer cuando era agitado por las manos diminutas y los gritos de mi hijo. Éste aprendió rápidamente a cantar la melodía de la fiesta de los caballitos de San Juan, se prepara para bochinchar con los otros niños en el casco histórico de Ciudad Bolívar el año entrante, vigilado por las miradas acechantes de Dios Todopoderoso y el monstruo de siete cabezas que se asoma desde su inexpugnable fortaleza, la Piedra del Medio, una Atlántida selvática en medio de las oscuras aguas.



Fotografía: Yves Bass



Seix Barral Premio Biblioteca Breve 2011

Elena Poniatowska

Leonora



Elena Poniatowska.
Leonora.

1era. ed. Barcelona:
Seix Barral. 512 págs.
Premio Biblioteca Breve 2011.

Una vida puede ser un viaje. La de Leonora Carrington en manos de Elena Poniatowska es una aventura que nos atrapa de principio a fin. Desde la potranca que sus padres intentan gobernar en una mansión inglesa que le queda pequeña, pasando por los institutos de monjas, las escuelas de arte y la vida bohemia parisina, hasta el manicomio y luego el encuentro con México, país donde pasaría el resto de sus días.

Nos enteramos gracias a esta novela biográfica que Leonora Carrington tiene origen irlandés, que su padre es muy acaudalado y que su madre tiene algo de fortuna propia para auxiliar a la hija cuando es castigada por desobediente y se le corta la fuente de ingresos paterna. Que en Europa pudo estudiar, aprender y enamorarse, pero también sufrir algunos avatares de la guerra, enloquecer, separarse, casarse y huir.

El pasaje por París es de los más interesantes para quienes puedan sentir curiosidad por las celebridades de la historia del arte moderno. Enterarnos de episodios de la vida de grandes artistas como

André Bretón, Salvador Dalí o Antonin Artaud, saber cómo eran las reuniones y peculiaridades del movimiento surrealista a través de la experiencia directa e informal de Leonora, me resultó especialmente fascinante.

Su relación con Max Ernst, artista alemán cuya obra es de una riqueza extraordinaria, resulta un momento crucial de la historia. En parte por su influencia sobre Leonora como artista y el cómo ella lo sigue recordando muchos años después. También por la forma en que se vivió ese amor, por toda la tensión generada alrededor del conflicto con la esposa del pintor, quien no se conforma con ese romance ni es fácil de sacar de escena.

Se trata de una narración sin juicio: Leonora puede ser muy trasgresora e impulsiva, pero ante todo es presentada como un espíritu libre, de una vitalidad abrumadora. Cerca de un mundo que la mayoría dejamos atrás con la infancia. Ella no renuncia a él, mantiene una conexión viva con los sueños, la fantasía y lo mágico. Quizá de ahí su relación especial con los animales, seres irracionales.

A Leonora le gusta escuchar el sonido de los cascos de caballos sobre el empedrado y ver cómo los amarran a un aro empotrado en el muro. Cuando Trudy le cuenta de un corcel hechizado, ella quiere verlo.

En el extremo de un potrero, un caballo respinga bajo los fuetazos de su dueño.

Ante la sorpresa de todos, Leonora se acerca, estira el brazo, el caballo baja la cabeza y ella pone su mano con la palma extendida sobre los ojos del animal que de inmediato se calma.

- ¿Cómo hiciste eso?

- Le hablé en caballo. Yo hablo caballo.



Leonora Carrington
Foto: Lee Miller,
1939

La afinidad de Leonora por los caballos se mantiene, desde la infancia hasta la vejez. También vuelve ya anciana a Lewis Carrol de Alicia en el país de las maravillas, afirmando que ningún autor la marcó más que éste. Parece que siempre se vio rodeada de sin sentido, y logró navegar en él victoriosa, con la victoria de su libertad.

Victoria es una palabra fuerte, pero es que realmente se trató de una guerra la de Leonora, y su libertad estuvo amenazada muchas veces. El episodio más dramático para mi experiencia personal como lectora fue el de su paso por el manicomio. Ella enloquece de verdad, la angustia la lleva a confundir realidad y fantasía, pierde las proporciones, mete la política estatal en lo privado, urde tramas absurdas. Es conmovedor y perturbador a la vez, pero la forma en que eso es manejado por quienes la rodean llega a ser incluso peor que eso, aterradora. Nos hace preguntarnos por los abusos de poder que cometemos quienes nos creemos sanos contra aquellos que osan salirse de los rieles.

Su pasaje por la locura no le resta fuerza al personaje contado por Poniatowska, quien no la desestima por ello. Al contrario, parece que la autora ha sucumbido al encanto de su personaje y por eso es capaz de transmitirlo. Al leerla, entiendo la irracionalidad de Leonora como algo inherente a su naturaleza. La mitología celta de sus orígenes, a través de los relatos de su “Nanny”, el surrealismo parisino, y finalmente el realismo mágico mexicano sirvieron de influencia y contención para la expresión de un alma verdaderamente singular. Habría sido triste perder a esta artista por intentar “corregirla”. Afortunadamente para ella y para nosotros, nadie fue capaz de lograrlo y tuvo una larga vida, hasta los 92 años fue ella siempre fiel a sí misma.

Esto es especialmente notable cuando recordamos que estamos hablando de una mujer de la primera mitad del siglo veinte. Su vida puede ser un testimonio de la liberación femenina. Desde niña exigió saber por qué se la trataba distinto a sus hermanos varones. Destinada por su familia y la sociedad a casarse con algún inglés acaudalado y mantenerse cerca del imperio paterno, Leonora se niega a aceptar lo impuesto, ella da coces y vuela, se eleva por encima de las formas y marcos que pretenden encerrarla. Primero del hogar, pero luego será de las escuelas y de otros grupos y cánones. No se calla ante las injusticias políticas, no acepta lineamientos a ciegas, así experimenta en el arte desde su propio sentir, explorando diversos medios y técnicas.

En México también había élites de artistas, cofradías, movimientos que podían ser de ruptura en un momento y a veces de poder y exclusión. La suya fue una época de vanguardias, en Europa y



Leonora Carrington y sus esculturas /Imagen tomada de: www.eluniversalqueretaro.mx

también en Latinoamérica. Ella se relacionó con muchos personajes célebres. Le resultó encantadora a Diego Rivera, enamoró a Claude Levi Strauss, se hizo amiga de Octavio Paz.

Su amistad con la artista española Remedios Varo quizá fue la más significativa.

Desde que te encontré soy más Leonora. Antes, no sé lo que era yo. Ahora mis perros ladran, mi gata maúlla; antes no me dirigían la palabra, le dice Leonora a Remedio. Con esta amiga encuentra un alma afín y juntas experimentan, exploran, leen, conversan, comparten, preparan manjares. Se cuentan sus sueños. Van a las curanderas, se interesan por la brujería, por la alquimia. Leonora hace su propio juego de tarot con hilos de oro y plata que es una belleza.

Para quien no conoce la obra de Leonora como artista visual, esta novela es un incentivo a buscarla y encontrarse con su mundo maravilloso. Trabajó la pintura, el grabado y la escultura, también algo de arte textil y escenografía teatral. Predominan los animales y seres fantásticos, lo esotérico y místico. Después de leer este libro de Poniatowska, conseguí una novela de Leonora llamada *La trompetilla acústica* que me pareció una mirada divertida a la vejez y quizá una muestra de lo que sienten las personas recluidas o catalogadas de enfermas mentales. Es un poco extraño, con unos toques de surrealismo que sorprenden. Me gustó leerlo porque sentí que pude ver un poco del mundo interior de Leonora.

La novela de Elena Poniatowska no es una mirada adentro, introspectiva. Es más bien una novela de acción, un relato de aventuras. Creo que admira el ímpetu de Leonora y la ve también como una yegua indomable, la mira como quien ve correr o ve volar a un ser fantástico por sus memorias y se fascina con ellas. Poniatowska es periodista y sabe lo que es tener ante sí un personaje que vale la pena retratar y lo hace. Tiene muchos reconocimientos en su haber, incluyendo el Premio Cervantes en 2013, y se ha hecho célebre por contar cosas motivada por la convicción de que se trata de algo que el público debe saber. Desde la masacre de estudiantes, la pobreza y opresión social, conflictos obreros, se ha conocido como una autora comprometida.

Qué alegría que haya sentido que el público tenía que conocer la vida de Leonora. Agradezco que me la haya presentado.

Cierro con unas palabras de la autora sobre su personaje, que se nos vuelve tan querido al leerla como evidentemente lo es para ella:

Ver a Leonora ha sido siempre un privilegio y una alegría. Es una mujer que embruja. Dicen que es blanca, negra y roja; lo cierto es que Leonora hace magia con todos los colores y es la hechicera más bella que ha llegado a nuestros días. La quemaron tres veces los inquisidores de Inglaterra, Francia y España. Pero ella salió cada vez más limpia del fuego hasta convertirse en una delgada varilla de metal precioso. Porque ella es la pintora que más se parece a sus pinceles. Y hay quien dice que pinta con las pestañas.

Me considero afortunada por estar cerca de un ser humano y una artista que me hace querer habitar su mundo porque lo vislumbré en la infancia, aunque se me haya perdido en el camino.

Elena Poniatowska

Fania Castillo
Grupo de investigación Bordes



Imagen tomada de: www.facebook.com/eudesalexander.moncadacolmenares

EUDES MONCADA o del malabarismo goliardo

José Carlos De Nóbrega

Asciendo al cielo donde trazo mis planes // Después descendo al mundo y los deshago.

Gustavo Pereira: Somari de los planes

En el vinagre está todo el mal humor del vino.

En el rosario están los puntos suspensivos de la oración.

Ramón Gómez de la Serna: Greguerías a granel

La poesía es una taberna [amén de extraña forma de vivir] que no se reserva el derecho de admisión. Ello aplica para sus cultivadores, escanciadores y paladares destinatarios, sin importar lo variopinto del cardumen que se mueve debajo de la mar picada. El poeta y pregonero cultural Eudes Moncada¹ forma parte de la comunidad abigarrada de artistas o colmena ebria que Baica Dávalos comparó con el *casting* de alguna descocada y genial película de Federico Fellini.

1. Eudes Alexander Moncada Colmenares nace en Táriba, Municipio Cárdenas, Edo. Táchira. 12 de junio de 1962. Funcionario Municipal de Carrera Miembro cofundador de la Fundación de Artistas Colonenses (1996). Participó en los talleres de Literatura del CONAC (1996) sobre Narrativa y Poesía. Asistió como participante a los Encuentro Binacional de Escritores Colombo-venezolanos. Funda el Taller Literario "La Trilla" (1996/1999). Organiza y realiza 1er. Recital Poético Feria y Fiestas en Honor a "San Juan El Bautista" (1999). Fundador e impulsor de las Jornadas de Literatura e Historia del Municipio Ayacucho (2000-2005). Es publicado su primer poemario intitulado Bitácora Noche Adentro (2006). Es incluido en la Antología "Poesía perdida en la geografía del territorio venezolano" (2007), poemario "EL 5to Cristal" (2009), poemario "A partir de este momento" (2010), poemario "Como lagunas breves" (2010). Es incluido en la Antología "Escritos, Escritores y Grupos Literarios del Táchira" (1894-1994) de Carmen Teresa Alcalde. Su más reciente poemario "Poemas para Transeúntes", fue publicado bajo el sello de la Editorial ZOCALO EDITORES.

Incluso pudimos atisbarlo, si no nos equivocamos de lectura, en el congreso disparatado de escritores [a Dios y el mosto mediantes] que pone en escena Luis Enrique Belmonte, simulando un Pentecostés de la palabra en algún poema reciente. Todo esto apunta a la celebración de la contradicción, la paradoja y el goce de los manjares y bebedizos del mundo que entraña su poemario “Poemas para transeúntes”, editado por Zócalo Editores, empresa alternativa del Táchira, el año 2017. Concentra el sabor y la consistencia de la Poesía de la calle o realenga, pues entraña la fotografía minimalista [nada qué ver con el *selfie*], la crónica breve y picante, además de la canción popular plena de afectos y repulsiones, que se desparraman por la rúa del medio.

El corpus lúdico está impregnado del flujo multifactorial de la lectura juvenil en bibliotecas públicas y particulares de nuestros pueblos fronterizos con Colombia. Desde el romanticismo de altura de Pérez Bonalde, ascediendo al pico montañoso del proverbial modernismo latinoamericano con el pesimismo melancólico de Díaz Rodríguez, la musicalidad viva de Darío o el egotismo de Blanco Fombona y Vargas Vila; hasta los poemas libidinosos del cura Borges (los propios o el impostado por Luis Enrique Mármo]. Asimismo, la voz poética establece un diálogo festivo con los haikús de Wafi Salih y los somaris de Gustavo Pereira. Por fortuna, el desparpajo de Eudes Moncada no reniega de la literatura de contrabando y se contrapone a la pose que es la cita culterana como maleta con falso fondo que esconde pretensiones estéticas desencaminadas [¡Basta de epígrafes rebuscados y dedicatorias pragmáticas!].

El inicio del libro se vale de la instalación artística, esto es el poema objetual, para estructurar su personal aproximación a la bohemia de la carne y el vino: “Recojo lágrimas de meretrices olvidadas / las embotello para exhibirlas / en el museo del lupanar / donde acuden a embriagarse / con lo destilado de sus penas / los escoltas de Baco”. No se lee una apología plana a los poetas goliardos y sus malabares etílicos y líricos, sino la cantata despechada que solapa un compulsivo Credo invertido de vida, en el que se reconocen la angustia cabalística del Cónsul de Malcolm Lowry o el desamparo místico del Padre Whisky de Graham Greene. El crepitar volador de los cocuyos, por ejemplo, se transforma en el sombrero de velas de la amante que se encamina a la noche del orgasmo y la gelatina de los tiempos. O un poco más adelante, el bolero crudo y ciego de Ismael Quintana, Panchito y la Lupe, desviste amores no correspondidos: “De esta alquimia / que desborda todo / efervecen llamas / incinerando el odio / de no saberte mía”. Hasta que la ingesta de miche andino borra del paisaje el vuelo ruidoso, inoportuno y carnavalizado de los pericos.

Muchos de los poemas breves de este conjunto lírico inmediato, nos retrotraen las miniaturas del poeta portugués Jorge de Amorim, escritas en castellano y publicadas en el volumen “Tierra de Nadie” (Monte Ávila Editores, 1987). Por ejemplo, tenemos el autorretrato jugueteón en uno y otro caso. Donde Amorim dice:

“¡No soy a la imagen / de nadie! // Un dios no conozco / tan bello y tan tosco”; Moncada deviene entre el auto-elogio y la burla de sí mismo por cuotas: “Oxidada virtud esa / que me fisgonea desde el cobertizo / yo sin un solo signo de sobriedad, / me abro, / para seguir con mi párvulo de adentro / y mi tonada de nubes”.

El texto breve de este tenor, no es más que el juego solitario y divertido del perro que gira en pos de su propia cola. El plagio como lúcido instrumento impostor, no sólo refuerza el culto a la brevedad bien humorada, además de homenajear al poema original; sino también reivindica a la poesía como el peor y más cínico de los oficios. El copista transcribe a Gustavo Pereira, “Chasquido de dedos que dicen ok / Luna y penumbra / que anuncian noctámbulos” [SOMARI?]. Mientras que Pereira le replica: “Hay un poco de mí en ti / pero es mucho más que lo poco de ti que hay en mí // Mi orgullo está en / saber que esta vez / he dado más de lo que recibo”.

La poesía es también vínculo dialógico que nos hermana y complementa en el retruécano, la infidencia y la picardía, ello para beneplácito propagandístico de la vida y dentera asaz incómoda de la muerte. Otro punto regocijante del poemario, es una reescritura del “Axolotl” de Cortázar en clave de haikú o, quizás también, de acepción aforística extraída de un Diccionario escurridizo respecto al formalismo gramatical: “Brutal soledad del hipocampo cabalgado / en océanos diminutos de juguete / desde la mirada atónita de un niño”. O qué decir de esta otra acepción que pareciera derivarse del Diccionario del Diablo de Bierce: Beso, m. “Filosos labios de luz destilan anarquía / y vértigo / antes de besar con su cicuta”.

La consideración elegíaca o festiva del Padre, posee una tradición y un dinámico devenir en la poesía venezolana contemporánea. Recordamos poemas de Vicente Gerbasi, Ramón Palomares, José Barroeta, Caupolicán Ovalles, Reynaldo Pérez Só, Luis Alberto Angulo, Adhely Rivero y Laura Antillano. Se suma e incorpora a la memoria este breve, celebratorio y conmovedor texto de Eudes Moncada: “Has visto un Pegaso blanco, / crines al viento, / llamado Congorito, / cabalgando en las nubes, / sobre la Ciudad de las Palmeras, / por encima del Cerro del Morrachón, / no? / Entonces no has visto... / no conoces la magia de mi padre...!!!” Delata así nomás la empatía indescriptible del pequeño jinete y su cabalgadura gigantesca. Los juegos acrobáticos, las vicisitudes de la guerra y la pugnacidad política en el país, el esquivar las balas de insurrectos y malandros, las andanzas al trote y al galope por estos montes de Dios y el Diablo, además de la despedida en el contrapunteo afectivo de los empujones con el hocico y las lágrimas y caricias del policía montado, no sólo se desprenden de esta maravillosa miniatura lírica, sino también de un proyecto portátil de escritura a campo traviesa que nos cuente y reconcilie con la Venezuela que va a caballo, curiara, tren, automóvil y avioneta. Nos asombra todavía que jinete y caballo sean una sola cosa, tal como fueron vistos por los aztecas previa disolución de su Imperio. No en balde y

parafraseando a Gómez de la Serna, el caballo propina una nueva coza a la muerte, ello en la majestad absoluta de su nobleza.

Queda de parte del lector que viaja en vehículo propio, prestado o público, hacerse pasajero de esta guagua simpática, colorida y solidaria que surca con maniática tozudez la red de caminos troncales que nos reconcilian con esa literatura vinculada con la vida. No se engañe usted con el espíritu consumista y frívolo de estos tiempos modernos: bájese cuanto antes del carromato idiota del Pato Donald que se descarrila día tras día en Orlando, Florida.

En Valencia de San Simeón el estilista [interpretado por la dupla Luis Buñuel / Claudio Brook, tentada por la apetitosa Silvia Pinal], domingo 17 de septiembre de 2017.

POEMAS

Soy el que anda haciendo piruetas de la voz y poemas en las nubes, soy el que anda liberando las Ciudadelas Sitiadas y paseando el perro GODOF de Homero, soy el que cree ser un TAHÚR, y ni siquiera conoce el valor de las cartas añejas, soy el que anda pensando en la inmortalidad del cangrejo y brinda por ello, soy el que ama la oquedad y el ocre de los espacios vacíos...soy el que anda...soy...!!!

DEL POEMARIO INEDITO "LOCURA AL 2%".

Oxidada virtud esa que me sigue y fisgonea desde el cobertizo de una conciencia trémula, yo sin un solo signo de sobriedad me abro, para seguir con mi párvulo de adentro y mi tonada de nubes recién ordeñadas.

A veces les sacudo el polvo de los siglos para colgarles de la ventana desvencijada del recuerdo y se me hacen utopías vivas...entonces las dejo volar.

DEL POEMARIO INÉDITO "POEMAS PARA TRANSEÚNTES"

Epifanía del canto bordada en labios vírgenes
Rapsodia Bohemia rasgada desde una guitarra lejana,
Perpetra huellas y culpa a sus dueños
Inmolados por las baldosas antiguas de la plaza
Y se desencadenan las letras urbanas transmutadas en la piedra india
La Vieja amiga de largos cabellos blancos,
Ahora ausente en cualquier momento vestirá su frío chal de fiesta
Para abrazar el Parque y sus palmeras como otrora
Volveremos a ser los escribientes de los papiros a son de gaita amanecida
Seguro nos ufanaremos del viento y de los bardos que no somos...
...antes de empinar el del estribo y despedirnos del Morrachón y sus estrellas.

DEL POEMARIO INEDITO "POEMAS PARA TRANSEÚNTES"

LOS TRES BOHEMIOS

Los tres bohemios llegaron al bar Zulia, luego de deambular toda la noche sin quedarse mucho tiempo en un mismo sitio, se sentaron juntos en una esquina de la barra, pidieron tres cervezas negras de esas grandes con el oso blanco pintado, siempre sentado como cansado. Observaron con detenimiento a todos los presentes, es una noche de viernes concurrida, y afuera está lloviendo a cántaros, uno de ellos se levanta, va hasta la puerta de la calle y se cerciora de que sigue cayendo tremendo chaparrón, ni modo, que mala suerte va tocar hacerlo en ese bar de mala muerte..., regresa hasta donde están sus otros dos compañeros de infortunio; los bohemios son siempre unos desdichados, se acercan los tres cerveza en mano a la rockola del lugar, donde suena una canción de las Hermanitas Calles "aquí te traigo dos pasajes". Nosotros estamos jodidos ¿no?, somos tres. Comenta burlón uno de los bohemios, pues sí; responden los otros dos. Bueno terminemos de una buena vez, dicen a coro los tres. Buenas noches señores y señoras esto es un atraco si colaboran los raspamos a todos rapidito y sin mucho dolor...y gracias por su generosidad...!!!.

DEL LIBRO INEDITO "LOS CUENTOS DE LA MAMÁ AZUL"

CUANDO ELLOS SE VAYAN

“...A mis hijos...a mis nietos”

Cuando ellos se vayan, yo regresaré del olvido a
tejerte palabras de algodón para el hastío y te daré
besos de limón dulce amor mío.

Cuando ellos se vayan, la casa grande que antes
era castillo se encogerá y asfixiará desde el
recuerdo, entonces tendrás mi pecho como refugio
amor mío.

Cuando ellos se vayan tendremos el chocolate
de tu mirada para el miedo y el aguamiel de mi
desvarío, para besarnos las sienes amor mío.

Cuando ellos se vayan, yo vigilaré tus sueños
desde la esquina, cabalgaré mi Pegaso y les enviaré
retazos de nubes por diciembre, amor mío.

Cuando ellos se vayan nos alumbraremos con
luciérnagas de caramelo y sembraremos las
macetas con los ecos de sus risas amor mío.

Cuando ellos se vayan, te adornaré el alma con
guirnaldas de Arco Iris y seguirás siendo mi niña
sonriente, yo en cambio me habré arrugado de tanto
nadar contra corriente, amor mío.

Cuando ellos se vayan, yo ya me habré ido para
vivir silente, sin verte, sin verlos...amándote...
amándolos hasta la muerte amor mío.

¡Cuando ellos se vayan yo ya me habré ido...amor mío!

DEL POEMARIO INEDITO “POEMAS PARA TRANSEUNTES”

CUARENTENA CONTIGO

Me festejo y celebro en la milenaria capacidad de soñar a mi antojo cuanta utopía requiera...

Desde hace 57 soles con sus lunas vengo elucubrando tanta soledad y me duermo dibujándote...

Con mis dedos recorro cada rincón de esa sombra, reconstruyo desde la otredad los pocos instantes a la vera de tu amargo y dulce aliento.

Dejo entrar la locura al 2% y huimos hacia el mar picado de una mirada oceánica, donde yace la barca de mis deseos rota.

Tengo fiebres delirantes y una tos seca, mal curada por falta de ron...no en realidad es por no beberme tus gemidos.

Ando en una pandemia desaforada de la que se cura solo con lluvia de Arco Iris, y entonces te veo siniestramente sonriente.

Ardo cada noche en la lujuria de una peste llamada deseo y no quiero curarme...aún no... sin vivirte no...

Mantengo la ciega vehemencia del búho cuando escribe su diario y del viejo marinero agotando la última gota de su birra.

Si tan solo me fuera medicado el tortuoso hecho de amarte iría tranquilo al final del pasillo para abrazarte.

No deseo curarme debo permitir el nacimiento de nuevas flores brotando de tu pubis -voy a aspirar su polen-.

Quiero contagiarme de ti y morir sudándote víctima de un virus engendrado en medio de tus piernas.

Mi adicción por las mieles de cicutas fermentadas en las entrañas femeninas tuyas me enardecen.

Pierdo a cada instante la noción del respirar y me ahogo sin el aliento de tu boca brindándome la ponzoña de unos besos.

Entonces ya vencido vuelvo a dormir para soñar soñándote en esta cuarentena contigo...y muero

Sencillamente muero ahí mismo en la utopía posible del letal abrazo, cuando me inoculaste el veneno tranquilo del sexo.

DEL POEMARIO INEDITO "EL DIARIO DE LA LECHUZA"

